

ISSN 2309-8341

**Міністерство освіти і науки 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 22

Частина 1

**Кам'янець-Подільський
„Медобори-2006”
2013**

УДК:378.4(477.43):376.1(082)

ББК:74.58(4 Укр)

З-42

Рецензенти:

- М.О. Супрун** - доктор педагогічних наук, професор кафедри психологічних дисциплін Національної академії внутрішніх справ України.
- 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 та психології НПУ ім. М.П. Драгоманова

Редакційна колегія

В.І. Бондар, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН 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 НАПН України; **В.І. Співак**, кандидат психологічних наук, доцент (голова редакційної колегії); **Г.І. Ходоровський**, доктор медичних наук, професор; **М.К. Шеремет**, доктор педагогічних наук, професор; **А.І. Шинкарьок**, доктор психологічних наук, професор.

Друкується за ухвалою Вченої ради

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 9 від 27 червня 2013 року)*

З-42 Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака.– Вип. XXII в двох частинах, частина 1. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2013. – 290 с.

До збірника увійшли наукові праці фахівців з корекційної педагогіки і психології різних регіонів України, а також Російської Федерації, Білорусі та Польщі. У цих працях висвітлюються та аналізуються сучасні підходи до організації навчально-виховної, корекційної-розвивальної та реабілітаційної роботи з різними категоріями осіб з порушеннями психофізичного розвитку. Наукові праці згруповані за нозологіями; в окремих розділах висвітлені загальні питання корекційної педагогіки і психології та соціальної педагогіки.

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

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).

Свідectво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації, серія KB №16217-4689P від 17.12.2009 р.

ISSN 2309-8341

УДК:378.4(477.43):376.1(082)
ББК:74.58(4 Укр)

© Автори статей, 2013

© „Медобори-2006”, 2013

ЗМІСТ

ЛОГОПЕДІЯ

Белова О. Б.	Умови запобігання агресії у молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку	6
Быкова Е.В.	Формирование умений самоконтроля в учебной деятельности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи	14
Гаврилова Н.С.	Система корекції порушень вимови голосної фонемі -е-	22
Голуб А.В.	Історичний аспект проблеми дизартрії (хронологізація. Перший та другий періоди)	30
Голуб Н.М.	Системний підхід у вивченні психофізіологічних механізмів писемно-мовленнєвої діяльності за умов нормального і порушеного мовленнєвого розвитку	40
Зайцев И. С.	Социальные технологии в работе с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи	51
Земба Б. А.	Сім'я як виховне середовище, що формує культуру мовної комунікації	62
Ласточкина О.В.	Методика пізнавальних завдань як засіб активізації усного мовлення старших дошкільників із ЗНМ	68
Николаева Е.А.	Развитие языковой личности младших школьников с общим недоразвитием речи (на материале орфографии)	75
Российская Е.Н. , Гаранина Л.А.	Образовательный процесс в школе для детей с речевыми нарушениями в контексте методического обеспечения в условиях перехода на СФГОС	82
Савінова Н.В.	Організація логопедичного заняття	89
Ткач О.М.	Механізми, що забезпечують формування семантичних полів слів у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком	98
Хабарова С.П., Вахобжонова З.Б.	Психолого-педагогическое исследование особенностей формирования коммуникативных умений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в условиях образовательной интеграции	105

Шацкая М.А.	Формирование семейно-родовой культуры у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях группы компенсирующей направленности	113
Шереметьева Е.В.	Система педагогического обследования фонематического восприятия в раннем возрасте	119

ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКА

Kulesza E.M.	Positive assessment of cognitive development in preschool children with intellectual disability	126
Бойчук В.М.	Особистісно орієнтований підхід до дітей з вадами інтелекту на уроках історії України	137
Гаврилов О.В. Утьосова О.І.	Особливості використання якісної оцінки математичних знань у розумово відсталих школярів	145
Галецька Ю.В.	Напрямки роботи з розвитку мовлення дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю	156
Данільченко Є.В., Тарасенко Н.В.	Ігри та ігрові прийоми як основний метод навчання грамоти розумово відсталих першокласників	163
Зелінська К. О.	Розвиток комунікативних умінь молодших школярів з інтелектуальними вадами засобами арттерапії	173
Каменщук Т.Д.	Навчання дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуальної недостатності в контексті міжнародного досвіду	181
Коваленко В.Є.	Динаміка емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів, які перебувають в освітньому середовищі індивідуального навчання	189
Константинов О.В.	Щодо структури та змісту професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів в Україні 70-ті роки ХХ століття	199
Левицький В.Е.	Особливості реалізації превентивної роботи та корекції девіантної поведінки у підлітків з порушеннями інтелекту	206

Лисовская Т.В.	Презентация программного обеспечения процесса обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями младших классов	213
Лук'янова А.С.	До проблеми духовного виховання учнів з вадами розумового розвитку	221
Омельченко М.С.	Організація роботи з корекції уваги розумово відсталих учнів на уроках у допоміжній школі	229
Прокопенко О.А.	Психокорекційне подолання порушень емоційно-вольової саморегуляції підлітків з розумовою відсталістю засобами музичної терапії	237
Радкевич Т.Ю.	Проблема социально-бытовой подготовки учащихся с интеллектуальной недостаточностью	245
Сечковская Л.Г.	Формирование предметной деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью в условиях семьи	253
Тищенко Л.А.	Організація корекційно-розвивальної роботи з формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю	262
Товстоган В.С.	Загальнонавчальні компетенції як засіб формування професійно-трудової компетентності випускників допоміжних шкіл	270
Ясінко Н.І.	Корекційно-розвивальна робота з розумово відсталими дітьми в умовах літнього оздоровчого відпочинку	278
Відомості про авторів		286

УДК 376.015.3.46

О. Б. Белова

УМОВИ ЗАПОБІГАННЯ АГРЕСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

У нашій статті проаналізовано науково-методичні джерела, які дозволили виділити завдання, шляхи подолання стану агресії, форми, етапи проведення навчальної роботи та їх зміст, а також, методи і прийоми її проведення. Було визначено сутність навчально-превентивної методики, визначено поетапність її проведення та психолого-педагогічні умови, у яких організована превентивна робота була б ефективною.

Ключові слова: навчально-превентивна методика, психолого-педагогічні умови, агресія, молодші школярі з порушеннями мовлення.

В нашей статье проанализированы научно-методические источники, которые позволили выделить задание, пути преодоления состояния агрессии, формы, этапы проведения учебной работы их содержание, а также, методы и приемы ее проведения. Была сформирована учебно-превентивная методика, определены этапы ее проведения и психолого-педагогические условия, в которых организована превентивная работа была бы эффективной.

Ключевые слова: учебно-превентивная методика, психолого-педагогические условия, агрессия, младшие школьники с нарушениями речи.

Для формування навчально-превентивної методики нами було проаналізовано науково-методичні джерела в яких розглядалися сучасні та класичні течії біхевіорального, психодинамічного, когнітивного, гуманістичного та психологічного напрямків корекційної роботи. Визначені основні методи та прийоми які були спрямовані на запобігання агресії як у дітей, так і в дорослих.

Кожен з існуючих напрямків пропонував своє бачення терапевтичної роботи, притримуючись при цьому, власних історично сформованих поглядів на природу виникнення агресії. Тому, запропоновані психокорекційні рішення, крайне відрізнялися один від одного,

специфічною метою досягнення результату.

У нашій роботі, за класичними психологічними напрямками, умовно розподілені й сучасні підходи навчально-превентивної роботи з агресивними дітьми. Їх належність то того чи іншого вчення було нашим суб'єктивним баченням, яке формувалося на основі аналізу вивчених літературних джерел. Кожен з науковців нашого століття у своїй терапевтичній роботі, окрім власних модернізованих пропозицій, використовував та пов'язував між собою різні прийоми та методи відомих психологічних концепцій, які іноді складали основу їх корекційних занять.

У закордонній практичній психотерапії накопичений досвід попередження дитячої агресії багато в чому залежав від теоретичних поглядів на природу цього феномену. Так, найбільш вагомим напрацюванням з питань корекції агресії були досягнуті в межах поведінкового підходу у біхевіористичному напрямку. Його класичні (У. Белл, В. Бехтерев, Дж. Вольд, А. Лазурус, І. Павлов, І. Сеченов, Б. Скінер, Е. Торндайк, Дж. Уотсон, С. Халла та інші) й сучасні (Р. Портман та інші) представники включали до терапевтичної роботи "нові умови", які допомагали особистості позбутися старих нав'язливих відчуттів, а також надавали психокорекційним прийомом позитивного або негативного забарвлення.

Визначена позиція засновниками течії була обрана не випадково, їх теорія ґрунтувалася на основі результатів експериментальних досліджень над тваринами, дані яких підтверджували, що існують певні закономірності подібності людської поведінки представників з тваринного світу.

Таке порівняння заперечувалося представниками інших психологічних концепцій. Так, наприклад науковці психодинамічного підходу у класичному психоаналізу (З. Фройд) аналітичній (К. Юнг), динамічній (К. Хорні, М. Маллера, П. Нолбауера, Я. Морено, Г. Саллівен), індивідуальній (А. Адлер) та сучасній (С. Аврамченко, Е. Белинская, І. Вачков, Т. Зинкевич-Евстігнеева, І. Євтушенко, З. Кісарук, О. Літковська, В. Оклендер, Я. Омельченко, Д. Соколов та інші) психотерапіях зазначали, що агресія особистості, це – наслідки її внутрішнього конфлікту. Тому їх основним завданням було навчити дитину аналізувати свої неусвідомлені спонукання, потреби та почуття, забезпечуючи розуміння подальших причин емоціональної дисгармонійності. Цей напрямок вивчення у своїй ідеології був категоричним, тому відкидаючи ідеї представників інших поглядів, науковці не могли розглянути проблему агресії особистості всесторонньо, тобто за межами неусвідомлених глибинних комплексів та потягів.

Натомість, засновники когнітивного вчення (А. Бек) у реальній (У. Глассер), раціонально-емотивній (А. Елліс) терапіях і трансактному

аналізі (Е. Берн) агресивну поведінку невід'ємно пов'язували з почуттями тривожності. Тому в корекційній роботі своїм клієнтам пропонували методи та прийоми, які впливали на їх пізнавальну сферу. Основне завдання їхньої терапії – це навчити особистість звільнитися від старих стереотипів мислення, по-іншому бачити свої переживання та навколишній світ, уміти ставити перед собою цілі й правильно складати плани для їх досягнення. Такий комплексний підхід є цілком прийнятним та оправданим щодо мети і прийомів реалізації. Проте на наш погляд, перемогти проблему знаннями замало, її треба усвідомити, на що і вказують новітні розробки сучасних прихильників когнітивних поглядів (О. Атемасова, А. Долгова, О. Лютова, Г. Моніна, О. Романов та інші) [1, 4].

Цю позицію підтримували й представники соціального вчення (А. Бандура, А. Лазурус, Т. Непланс та інші), які розглядали агресію як набуту форму поведінки. Тому їх терапія в основному ґрунтувалася на "когнітивно-орієнтувальних техніках" і була спрямована на модифікацію поведінки дитини – поступове зменшення, угасання, гальмування агресивних проявів з одночасним формуванням нової соціально спрямованої поведінки.

Інше бачення щодо корекції агресії особистості пропонують науковці гуманістичних теорій у екзистенціальному напрямку (М. Бубер, Д. Буженталь, Ю. Джендлін, Є. Гендлін, Е. Гуссерл, С. К'еркегор, А. Камю, Г. Марсель, Ж. Сартр, В. Франк, М. Хайдеггер, К. Ясперс та ін.), гуманістичному психоаналізі (Е. Фром), клієнт-центрованому підході (К. Роджерс), логотерапевтичному напрямку (В. Франкл), гештальт психотерапії (М. Вертгеймер, В. Келлер, К. Коффки, К. Левін, Ф. Перле та ін.) [та сучасному погляді (І. Вачков, Л. Мітіна, А. Прихожан та ін.). Їх терапія переважно спрямована на самостійне подолання людиною власних проблем, а сама допомога полягає у розкритті індивідуальних якостей особистості, смислу їх життя, відповідальності перед близькими та іншими людьми. Такий диференційно-цілісний підхід допомагає клієнтові самостійно оцінити власну значимість у соціальному середовищі, здійснити реалізацію свого потенціалу, сформувані навички конструктивної поведінки та оволодіти певними знаннями, які спрямовані на подолання психологічних блоків, що заважають йому розвиватися. Цей напрямок є більш сталим і сприйнятним у західній психології. Він включає до своєї системи розробки різних підходів, тому характеризується більш адаптованим серед інших теорій.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що поведінку дитини можна змінити під час виховання, навчання при створенні необхідних умов у сім'ї та колективі однолітків, а також сформувані в дитини відповідне ставлення до себе та інших. Відповідно до цього твердження і з опорою на результати проведеного нами

констатувального експерименту визначено основну мету цього етапу дослідження, це – розробка й апробація навчально-превентивних занять, створення психолого-педагогічних умов, які були б спрямовані на запобігання агресії в молодших школярів з порушеним мовленнєвим розвитком.

Для здійснення корекційного впливу на дітей з прихованою та поведінковою агресією у загальноосвітній школі нами були визначені наступні завдання:

- визначити та експериментально апробувати навчально-превентивні методи за трьома методичними прийомами роботи: індивідуальним, соціально-груповим та сімейним, які запобігатимуть утворенню прихованого та поведінкового підвидів агресії в дитини-логопата;

- визначити та апробувати навчально-превентивні заходи на індивідуальних заняттях з дітьми-логопатами;

- апробувати теоретично обґрунтовані шляхи взаємодії учнів з вадами мовлення з колективом однолітків;

- визначити та апробувати шляхи взаємодії молодшого школяра з порушенням мовленнєвого розвитку з членами його сім'ї;

- виявити якісні та кількісні зміни в поведінці молодших школярів з вадами мовлення, котрі брали участь в експерименті;

- визначити методичні рекомендації для вчителів, психологів, логопедів і батьків загальноосвітньої школи щодо запобігання агресивної поведінки в дітей-логопатів.

Головні цілі формуального експерименту: формування інтересу в молодших школярів з вадами мовлення до вивчення емоційних станів; розвиток спостережливості до власних почуттів, уявлень наслідків від негативних дій та емоцій; забезпечення учнів знаннями, вміннями та навичками у здійсненні аналізу життєвих ситуацій, уміннях усувати емоційне напруження, між однолітками та дорослими за допомогою прийняття нестандартних рішень; формування почуттів відповідальності в молодших школярів з вадами мовлення за власні вчинки, вміння робити висновки з попередніх помилок; розширення та вдосконалення уявлень про емоційний світ оточуючих людей; стимулювання до спільної співпраці з сім'єю та колективом; розвиток співпереживання, емпатії, поваги, турботи щодо інших людей.

Для досягнення цілей формуального експерименту було обрано такі **шляхи**: створення проблемних ситуацій у яких діти-логопати вчилися б знаходити вихід із складних життєвих непорозумінь; створення емоційно-позитивних ситуацій між молодшими школярами в класі; ситуацій успіху під час навчання та виконання домашніх обов'язків; залучення до спільної роботи з дітьми їх батьків, формування взаєморозуміння та взаємоповаги один до одного.

Далі ми виділили форми, етапи, зміст навчально-превентивного впливу. Основними формами використаними для проведення експерименту, були: навчально-превентивні заняття для молодших школярів з ПМР; навчально-превентивні заняття для молодших школярів з ПМР та їх батьків; бесіда з батьками.

Створена навчально-превентивна методика містила **п'ять послідовних етапів**, які вміщали когнітивну, афективну та психомоторно-регулятивну галузі діяльності (С. Карпенчук.):

Перший етап – *аналізувальний (когнітивний)* спрямований на формування вмінь аналізувати емоційні прояви людей та складні життєві ситуації; виявляти помилки; усвідомлювати відмінності між фактами і наслідками у поведінці.

Другий етап – *оціночної-регуляційний (когнітивно-психомоторно-регулятивний)* забезпечував формування логічного обґрунтування проблем, дій, вчинків або поведінки; бачення нових моделей поведінки у конфліктних ситуаціях.

Третій етап - *реагуювальний (афективний)* породжував формування внутрішньої потреби школяра виявляти інтерес до навколишньої дійсності; вміння співвідносити емоції з гамою кольорів; переносити емоційні переживання на аркуш паперу; розкривати емоційні почуття і поведінку персонажів з картин класичних та сучасних художників.

Четвертий етап – *чуттєво-сприймальний (афективний)* забезпечував формування здатності учнів сприймати ті чи інші явища, стимули, що надходять з навколишнього світу; порівняння емоційних переживань зі "звуками природи", класичними та сучасними музичними творами;

П'ятий етап *саморегуляційно-синтезований (когнітивно-психомоторно-регулятивний)* розкривав вміння самотійно розв'язувати проблеми на основі отриманих знань; здатність усвідомлено моделювати поведінку для вирішення конфлікту та використовувати її у життєвих ситуаціях.

На основі аналізу науково-методичних джерел ми сформуваємо навчально-превентивні заходи, які допомагали створити психолого-педагогічні умови щодо запобігання агресії в молодших школярів з порушеним мовленнєвим розвитком: урахування в процесі навчально-превентивної роботи індивідуальних та спільних для всіх дітей з ПМР особливостей прояву агресії; попередження індивідуальних проявів агресії за умови проведення навчально-превентивної роботи індивідуально; закріплення нових моделей поведінки за умови проведення спеціальної системи занять з групою учнів класу та з членами сім'ї; поетапність проведення навчально-превентивної роботи; послідовне застосування диференційованих груп методів; забезпечення дітей правом самотійного вибору; формування варіативності форм моделей поведінки.

У своїх роботах науковці та практичні психологи (А. Долгова, О. Лютова, Г. Моніна, В. Оклендер, Т. Смірнова та ін.) наголошували, що для корегування емоційно-вольового стану агресивних дітей індивідуальний підхід "психолог-дитина" дає найбільш результативні показники. Тому, попередження індивідуальних проявів поведінкових та прихованих підвидів агресії можливе за умови проведення навчально-превентивної роботи індивідуально з використанням комплексу вправ та завдань, що дозволять дітям навчитися самостійно відчувати, розпізнавати, характеризувати та регулювати різні за проявами емоції; усвідомлено підходити до вибору у життєвих ситуаціях форм поведінки, надавати перевагу тим, які не суперечать загальноприйнятим у суспільстві поведінковим нормам.

Ефективне закріплення нових моделей поведінки у свідомості дітей з ПМР можливе за умови проведення спеціальної системи занять з групою учнів класу. Науковці (О. Атемасова, Д. Бех, А. Долгова, Л. Гумовська, Л. Мітіна, В. Оклендер, Р. Портман, О. Романов, К. Рудестам та ін.) [1,3,4], котрі використовували в практичній діяльності соціально-груповий підхід щодо корекції поведінки, зазначали, цей підхід, допомагає дітям зняти емоційне напруження у колективі однолітків, краще пізнати інтереси один одного. Аналіз праць, вищезазначених учених, дозволив нам сформулювати блок навчально-превентивних занять який було спрямовано на корегування стосунків між молодшими школярами, формування в них почуттів емпатії, гуманності, співчуття, толерантності та уважності один до одного.

Вагомою умовою, що забезпечує запобігання агресії в молодших школярів з ПМР, є сімейний підхід – нормалізація стосунків дітей із батьками. Дослідження вчених та практичних психологів (Г. Будінайте, Е. Ейдемільер, А. Захаров, Т. Мішина, А. Черніков, В. Юстицькіс та ін.) свідчать, що в більшості випадків прояви агресії в дітей – це дефіцит уваги дорослих. З цією метою було сформовано комплекс занять з участю дітей та членів сім'ї. Превентивне навчання забезпечувало взаєморозуміння між батьками та їх дітьми, формувало вміння членів родини співпрацювати один з одним, поважати думку інших, приймати нестандартні рішення у критичних ситуаціях. Діти вчилися цінувати досвід дорослих, шанувати родинні традиції, а батьки вчилися розуміти своїх дітей та більше часу приділяти їх розвитку.

Запобігання агресії в молодших школярів з ПМР буде ефективним за умови урахування як індивідуальних так і спільних особливостей прояву агресії. На думку науковців (В. Ананьєва, Л. Божович, С. Завражец та ін.), великий вплив на формування дитячого світогляду, мають дві важливі структури соціального середовища: сім'я та колектив. У своїх дослідженнях учені відзначили (А. Долгова, О. Романов, І. Фурманов та ін.), що продемонстрована членами родини або групою однолітків негативна модель поведінки для дитини-спостерігача є основним

прикладом для наслідування. З огляду на це, для попередження у дітей агресії, навчально-превентивна методика повинна включати як індивідуальну, так і фронтальні форми роботи (соціально-групова, сімейна).

Формування достатньо глибокого усвідомлення агресії є можливим за умови організації та проведення навчально-превентивної роботи поетапно. Формувальний експеримент включав п'ять етапів роботи. Учні з ПМР послідовно вчилися розуміти агресивні стани, усвідомлювати наслідки від їх дії. На першому етапі ми навчали дітей аналізувати життєві ситуації. На другому – моделювати нові виходи з критичних ситуацій. На третьому – співвідносити емоції людей у різних життєвих ситуаціях із гамою кольорів; На четвертому – розуміти взаємозв'язок музичних творів із емоціями в нашому житті. На п'ятому – робити самостійний вибір моделей поведінки для вирішення конфліктних ситуацій;

Навчально-превентивна робота сприятиме запобіганню агресії за умови правильного й послідовного застосування диференційованих груп методів. З метою формування в учнів з ПМР уявлення про ролі, які обігрують люди в різних життєвих ситуаціях, використовували гру, бесіду, пантомімічні етюди, інсценування (А. Долгова, О. Лютова, Л. Мітіна, Я. Морено, Г. Моніна, В. Оклендер, Р. Портман, О. Романов, Т. Смірнова, М. Шеремет та ін.). З метою формування в учнів з ПМР бачення нових виходів з конфліктних ситуацій, було застосовано методи аналізу життєвих ситуацій, складання розповіді за малюнком, гри, бесіди. (А. Арушанова, М. Гусарова, Л. Гумовська, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, І. Євтушенко, А. Капска, Т. Мирончик, І. Вачков М. Сафонова та ін.). Метод арт-терапії застосовувався з метою навчання учнів баченню гаму кольорів, трансформуванню своїх емоцій на аркуш паперу (Є. Бурно, З. Ленів, М. Маллера, В. Оклендер та ін.). Метод музикотерапії використовувався з метою формування в молодших школярів поняття про музичний настрій, стимулювання у них різних почуттів (Р. Бензенон, Г. Грюс, З. Мюллер, І. Медераке К. Швабе та ін.) [1–5]. У свою чергу, навчально-виховні **прийоми** включали процес ігрової діяльності, малювання, слухання музики, перегляд мультфільмів, картин відомих художників, програвання пантомімічних сцен, рольових ігор тощо .

Формування варіативності форм моделей поведінки складає одну з умов, що формує в учнів з ПМР здатність переключатись зі старих неефективних моделей поведінки на нові більш продуктивні, а також орієнтували їх на вибір тих форм поведінки, які не суперечать загальноприйнятим в суспільстві поведінковим нормам.

Важливою умовою для попередження агресії в молодших школярів з ПМР є забезпечення дітей правом на самостійний вибір. Така педагогічна умова реалізувалася упродовж виконання учнями завдань,

що вимагали самостійного вирішення складних ситуацій. Дитина мала можливість проаналізувати конфлікт, оцінити емоційність учасників групи, знайти моделі поведінки, які здатні вирішити непорозуміння, допустити помилку і виправити її. Цей підхід допомагав учням з ПМР не боятися приймати рішення під час складних ситуацій, брати відповідальність на себе за свої вчинки й усвідомлювати наслідки від агресивних дій.

Отже, на першому етапі нашого дослідження було визначено головну ідею навчально-превентивної методики, сформовані психолого-педагогічні принципи, завдання, цілі, шляхи їх виконання, розроблені форми, поетапність та зміст формувального експерименту, підхід, методи, прийоми та психолого-педагогічні умови, щодо запобігання агресії в молодших школярів з порушеним мовленнєвим розвитком.

Список використаних джерел

1. Долгова А. Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция / А. Г. Долгова. – М. : Генезис, 2009. – 216 с.
2. Євтушенко І. В. Використання казок в роботі психолога / І. В. Євтушенко, С. М. Аврамченко – К. : Марич, 2011 – 96 с.
3. Оклендер В. Окна в мир ребенка : руководство по детской психотерапии / В. Оклендер. – М. : Класс, 1997. – 336 с.
4. Романов А. А. Игротерапия: как преодолеть агрессивность у детей : диагностические и коррекционные методики / А. А. Романов. – М. : Школьная Пресса, 2003. – 48 с.
5. Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. Серия "Психологический практикум" / Т.П. Смирнова. – Ростов н/Д : "Феникс", 2004. – 160 с.

The problem is analysed in national and foreign psycho-pedagogical literature, actuality is found out in correctional pedagogy and special psychology. The evaluation criteria and aggression levels are found in junior schoolchildren with normal psychophysical development and with speech impairment. Psycho-pedagogical conditions and educational-preventive methods are developed for preventing children's aggression of primary school age with speech impairment.

Keywords: educational-preventive methods, psychological pedagogical terms, aggression, junior schoolboys with violations of broadcasting.

Отримано 14.6.2013

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ САМОКОНТРОЛЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

У статті висвітлені проблеми формування умінь самоконтролю у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення і методичні рекомендації з формування умінь самоконтролю в навчальній діяльності.

Ключові слова: самоконтроль, формування, учбова діяльність, молодші школярі.

В статье освещены проблемы формирования умений самоконтроля у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи и методические рекомендации по формированию умений самоконтроля в учебной деятельности.

Ключевые слова: самоконтроль, формирование, учебная деятельность, младшие школьники;

Формирование умений самоконтроля как проявления активности младшего школьника в учебном процессе является одним из условий повышения эффективности обучения, прочности и сознательности усвоения знаний учащимися, развития их познавательных способностей. Умения самоконтроля воспитывают в детях такие важные качества, как критичность ума, чувство ответственности за свою работу, уверенность в своих действиях, а также повышают интерес к учебе. Все это особенно важно для младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР).

Несмотря на очевидную важность самоконтроля в учебной деятельности младших школьников, в настоящее время проблематика самоконтроля является недостаточно исследованной и требует глубокого и всестороннего изучения.

Психологические основы самоконтроля раскрываются в трудах Г.С. Никифорова, П.Я. Гальперина, В.И. Селиванова, Е.П. Ильина и др. Педагогические аспекты самоконтроля как существенного звена учебного процесса освещены в работах Ю.К. Бабанского, А.С. Лынды, П.М. Эрдниева, В.В. Давыдова и др.

В настоящее время в психологии не существует общепринятого понимания самоконтроля как в терминологическом, так и в структурно-функциональном плане. Общее определение самоконтроля может быть

дано с позиций функционального подхода к нему. Г.С. Никофоров предлагает понимать самоконтроль как одно из звеньев замкнутого контура самоуправления или саморегуляции, функциональным назначением которого является установление степени рассогласования между эталоном и контролируемой составляющей [4, с. 12].

Самоконтроль не рождается у ученика сам по себе, стихийно. Исследования А.С. Лынды, Г.А. Собиевой, показывают, что путь проб и ошибок не приводит к положительным результатам в формировании самоконтроля. Самоконтролю необходимо обучать специально. Это обучение включает в себя инструктирование учащихся, сообщение им некоторых сведений, необходимых для самоконтроля, и организацию упражнений по отработке приёмов его выполнения при осуществлении данного вида работы. Большую роль при этом играет постоянный контроль и требовательность учителя, а также взаимный контроль самих учащихся. По мере овладения умениями самоконтроля и приемами выполнения работы, самоконтроль постепенно сливается с учебным процессом, превращается в его составную часть.

Формирование умений и навыков самоконтроля в учебной деятельности младших школьников представляет собой систему специально организованных взаимодействий между учителем и учениками, которая обеспечивает развитие у обучающихся постоянного стремления к самопроверке и выработку для этого необходимых структурных компонентов учебной деятельности, а именно, умение выбирать эффективные способы установления степени совпадения эталона с планируемым или реально полученным результатом [1;2].

Что же касается самоконтроля младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, то он является мало изученным. Лишь некоторые авторы (О.О. Косякова, Е.В. Жулина) упоминают о том, что у детей с ТНР все виды контроля за деятельностью (предварительный, текущий и итоговый) часто являются несформированными или значительно нарушенными, причем наиболее страдает предварительный, связанный с анализом условий задания, и текущий (в процессе выполнения задания) виды контроля.

При анализе доступной психолого-педагогической литературы нами не были обнаружены методические рекомендации по формированию умений самоконтроля в учебной деятельности у младших школьников с ТНР. Однако мы считаем, что некоторые методические рекомендации по формированию умений самоконтроля, применяемые в отношении нормально говорящих младших школьников, возможно применять и в отношении младших школьников с ТНР. Поскольку у младших школьников с ТНР формирование самоконтроля происходит по тем же закономерностям, что и у нормально говорящих младших школьников, развитие самоконтроля целесообразно начинать с формирования

итогового самоконтроля, а затем переходит к формированию текущего и предварительного самоконтроля. Так же следует **соблюдать последовательность в организации развития умений самоконтроля, то есть постепенно переходить от внешнего контроля – к взаимоконтролю – и затем к самоконтролю. Так как фронтальные и взаимные проверки представляют собой промежуточное звено между контролем педагога и самоконтролем учащихся, то их грамотное использование будет способствовать скорейшему формированию умений самоконтроля у младших школьников с ТНР. Однако необходимо не просто предлагать ученикам сверить свои работы с образцом, но и обучать их этому сравнению, то есть сообщать последовательность действий. Учитывая особенности внимания и восприятия младших школьников с ТНР при формировании у них умений самоконтроля предпочтительнее давать им зрительные эталоны выполнения задания, а не словесное их описание, предъявлять простые инструкции вместо сложных. Важными условиями развития самоконтроля у младших школьников с ТНР в учебной деятельности являются формирование положительной мотивации к самоконтролю; грамотный отбор учебного материала, направленного на развитие самоконтроля; осуществление взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, обеспечивающего активизацию самостоятельной деятельности учащегося и повышение эффективности развития самоконтроля в учебной деятельности; осуществление диагностики уровня развития самоконтроля в учебной деятельности.**

Для апробации методических рекомендаций по формированию умений самоконтроля у младших школьников с ТНР нами был проведен формирующий эксперимент. В эксперименте приняли участие 20 учащихся 4-х классов с тяжелыми нарушениями речи: 10 учеников – экспериментальная группа и 10 учеников – контрольная группа. С учетом предложенной системы методических рекомендаций, нами было разработано и проведено 10 уроков по русскому языку в экспериментальной группе. Уроки проводились два раза в неделю. Нами было принято решение формировать на данных уроках итоговый самоконтроль, так как по данным исследований Г.С. Никифорова первоначально в онтогенезе формируется итоговый самоконтроль, а затем на его базе развиваются текущий и предварительный самоконтроль.

Итоговый самоконтроль является первоначальной и простейшей формой контроля, которую осваивают учащиеся. Его функция состоит в сличении результатов с заданным образцом. Поэтому наши уроки были направлены на формирование умения сличать текст с образцом. Как отмечает П.Я. Гальперин, для успешного овладения умениями самоконтроля и, в частности, умением сличать продукт своей

деятельности с образцом, необходимо предъявлять детям не только образец продукта действия, но и образец самого действия по сравнению этого продукта с заданным. Поэтому на уроках мы не только предъявляли детям образец правильно выполненного задания и просили проверить свои работы и исправить ошибки, но и предлагали детям схему, по которой они могли бы осуществить проверку своей работы с заданным образцом. Детям предлагалась следующая последовательность шагов:

1. Что ты будешь делать сначала, что будешь делать потом (проверять по смыслу или по написанию).

2. Проверка по смыслу

- Прочти предложение в целом и установи, какой смысл оно имеет;
- Раздели предложения на отдельные слова;
- Прочитай каждое слово в отдельности и установи, подходит ли оно к предложению;

3. Проверка по написанию

- Прочти слово в целом;
- Раздели слово на отдельные слоги;
- Прочти каждый слог и проверь, подходит ли он к слову в целом [3, с. 283-284].

Затем на уроках шла поэтапная отработка этого действия. Она заключалась в том, что когда ребенок приступал к проверке выполненного задания, то он устанавливал для себя порядок шагов и затем начинал действовать согласно установленному порядку. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, при использовании этой схемы постепенно действие контроля должно перейти в умственный план и интериоризироваться. То есть сначала ребенок проверяет каждый слог слова и делает вывод о том, правильно он написан или нет, потом он проверяет целые слова и, наконец, читает фразу и сообщает результат проверки по фразе в целом. На первых уроках дети при проверке своей работы используют внешнюю опору в виде данной схемы часто, к окончанию серии уроков постепенно дети усваивают эту схему и начинают обращаться к внешней опоре реже и в более сложных ситуациях.

Также на уроках мы активно использовали фронтальные и взаимные проверки, поскольку они представляют собой промежуточное звено между контролем педагога и самоконтролем учащихся. Под руководством педагога проводился разбор выполненного на доске упражнения, устанавливались допущенные в нем ошибки и проводилось коллективное их исправление. Затем каждый школьник сличал с образцом свою работу. **При проведении взаимоконтроля ученики обменивались письменными работами друг с другом и проверяли их (образец правильного выполнения задания предоставлялся).** Дальнейшая проверка каждой работы и

анализ допущенных ошибок проводилась педагогом, контроль и оценка которого сохраняли свое значение на всем протяжении обучения младших школьников самоконтролю. **Применение фронтальных и взаимных проверок было обусловлено так же тем, что положение контролера обязывает учащихся лучше готовиться к занятиям, они чувствуют свою ответственность при проверке работ товарища и стремятся выполнить проверку более качественно; коллективный анализ образца так же позволяет более полно выявить его сигнальные признаки и более углубленно их усвоить; разбирая разные способы сличения с образцом выполняемой работы, учащиеся отбирают те из них, которые наиболее целесообразны в данных условиях. Благодаря этому достигается большая точность сличения. Коллективный анализ позволяет более полно выявить допущенные ошибки и установить их причины: в ходе коллективного поиска устанавливаются наиболее целесообразные способы исправления ошибок и внесения усовершенствований в выполняемую работу. Так же фронтальные и взаимные проверки способствуют развитию коммуникативных умений и навыков. Ученику необходимо выразить свою точку зрения, обсудить правильный ответ со своим товарищем, при взаимной проверке работ – уточнить, какая буква написана в этом слове и т.д.**

Так же мы на занятиях применяли следующие приемы обучения:

- сверка полученного ответа (при самостоятельном выполнении задания) с ответом учителя;
- сверка полученного ответа (при самостоятельном выполнении задания) с ответом, изложенным в различных справочниках, словарях.

Используя методику П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой "Проба на внимание" были проведены контрольные срезы до и после проведения формирующего эксперимента в контрольной и экспериментальной группах детей. Выбор данной методики был обоснован спецификой предмета "Русский язык".

Детям предлагалось исправить ошибки в тексте, так же им предоставлялся образец (этот же текст без ошибок). Нами были получены следующие результаты. 20% учеников и экспериментальной и контрольной групп выполнили задание правильно, 30% учеников контрольной группы и 20% учеников экспериментальной группы допустили более пяти ошибок в тексте, несмотря на наличие образца – текста, написанного без ошибок. Остальные учащиеся допустили от одной до трех ошибок в тексте. Некоторые учащиеся приносили свои собственные исправления (дописывали окончания слов или меняли их форму), которые были ошибочными. Многие ученики проявляли нетерпение при выполнении задания, стремились побыстрее его

закончить, после исправления ошибок в тексте повторно не перепроверяли его, а сразу же сдавали работу экспериментатору. Некоторые дети уточняли задание, спрашивали каким цветом исправлять ошибки в тексте (красной или синей ручкой). Некоторые дети пытались найти ошибки в образце (правильно написанном тексте). Это может свидетельствовать о том, что у большинства учащихся с ТНР произвольное внимание не сформировано на достаточно высоком уровне, самоконтроль также сформирован на недостаточно высоком уровне, и о том, что младшие школьники не умеют сличать текст с образцом.

Наибольшее количество ошибок было пропущено в случае подмен букв, обозначающих похожие звуки и в случае пропуска слов в предложении, так же дети допускали ошибки в случае подмены слов и случае слитного написания предлога с существительным. Ошибки, связанные с подменой букв, обозначающих схожие звуки, и со слитным написанием предлога с существительным, могут быть связаны с тем, что при проверке текста младшие школьники с ТНР ориентируются не на зрительный образ слова, а на более знакомый им звуковой ("отфет", "настоле" звучат привычно). Большое количество смысловых ошибок может быть связано с тем, что учащиеся не ставят перед собой вопроса, правильно ли составлено предложение и схватывают смысл фразы в целом, не обращая внимания на написание или отсутствие отдельных слов. Привнесение собственных исправлений в текст может свидетельствовать о том, что дети не владеют системой операций, необходимых для обнаружения ошибок во всем тексте.

После контрольного среза нами было проведено 10 уроков русского языка с использованием предложенных методических рекомендаций в экспериментальной группе детей.

На первых уроках дети не стремились осуществлять проверку собственной работы, они или быстро пробежали взглядом выполненное упражнение или же вообще не проверяли его, ссылаясь на то, что у них все выполнено правильно. При задании проверить работу, выполненную другим учащимся у доски, или проверить работу своего соседа, дети проявляли больший интерес к деятельности самоконтроля. Однако они все равно пропускали ошибки. Призывы использовать предложенную схему проверки своей работы на первом уроке также не были успешными. Дети хотели побыстрее закончить проверку своей работы и не уделяли ей должного внимания. Однако на последующих уроках нам удалось добиться больших успехов. Каждый раз при задании сверить выполненное упражнение с образцом, детям напоминалось о необходимости использовать предложенную схему проверки работ и постепенно к четвертому занятию они ее усвоили и стали успешно применять. Также следует отметить, что в процессе регулярного проведения взаимопроверок снизилось количество ошибок,

допускаемых детьми в работах. Ученики стремились более качественно выполнить задание и усерднее проверяли его, так как знали, что потом это же задание у них перепроверит другой ученик. Ученики стремились не допустить ошибок при проверке работ другого ученика, поэтому некоторые из них несколько раз обращались к образцу. Следует отметить, что к окончанию формирующего эксперимента количество ошибок в работах учащихся экспериментальной группы снизилось. Это подтверждают данные итогового среза проведенного по методике "Проба на внимание" П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой. Учащимся были даны одновременно текст №2 для проверки (с ошибками) и образец этого же текста, написанный без ошибок. По результатам исследования 50% учеников экспериментальной группы выполнили задание без ошибок, 40% учащихся допустили одну ошибку и 10% – допустили две ошибки. До проведения уроков русского языка, с использованием системы методических рекомендаций по формированию умений самоконтроля только 20% учеников верно выполнили аналогичное задание. Хотя количество ошибок, допущенных детьми при сверке текста с образцом, значительно сократилось, на первом месте по-прежнему находятся ошибки связанные с подменой букв, обозначающих схожие звуки, и пропусками букв. Это может быть связано с тем, что не все учащиеся смогли овладеть за десять занятий умением сравнивать результат своей деятельности с заданным образцом. Однако мы предполагаем, что если продолжить занятия с этими учениками, они успешно овладеют данным умением.

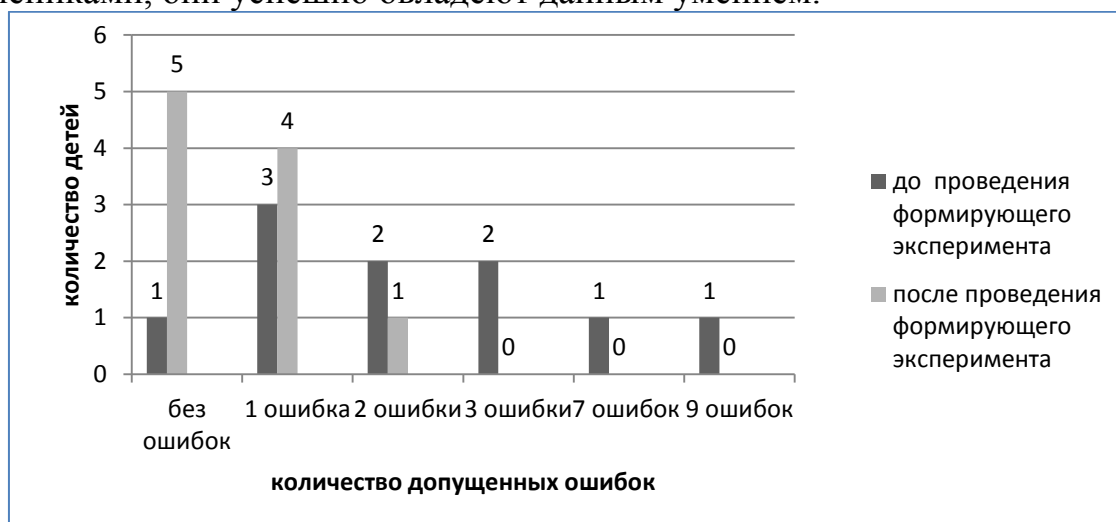


Рис. 1. Результаты выполнения методики "Проба на внимание" учащимися до и после проведения экспериментальных уроков русского языка

Результаты итогового среза, проведенного по методике "Проба на внимание" П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой, свидетельствуют о том, что количество ошибок допускаемых детьми контрольной группы при сличении текста с образцом не уменьшилось.

Поскольку ученики контрольной группы находились в тех же условиях, что и ученики экспериментальной группы в период проведения эксперимента, и в умении осуществлять самоконтроль учащимися контрольной группы не произошло никаких изменений, можно сделать вывод, что именно проведение уроков русского языка, с использованием предложенной системы методических рекомендаций, и обучение действиям по сличению продукта своей деятельности с заданным образцом оказало положительное воздействие на формирование итогового самоконтроля у учащихся экспериментальной группы и привело к значительному сокращению ошибок, допускаемых в письменных работах.

Как мы выяснили в результате проведения формирующего эксперимента, наибольшее количество ошибок учащиеся 4 классов для детей с ТНР допускают в случае подмен букв, обозначающих похожие звуки, и в случае пропуска слов в предложении, также дети допускают ошибки в случае подмены слов и в случае слитного написания предлога с прилагательным. Ошибки, связанные с подменой букв, обозначающих схожие звуки, и слитным написанием предлога с прилагательным могут быть обусловлены тем, что при проверке текста младшие школьники с ТНР ориентируются не на зрительный образ слова, а на более знакомый им звуковой. Большое количество смысловых ошибок может быть вызвано тем, что учащиеся не ставят перед собой вопроса, правильно ли составлено предложение и схватывают смысл фразы в целом, не обращая внимания на написание или отсутствие отдельных слов. Проведение уроков с использованием предложенной системы методических рекомендаций и обучение детей действиям по сличению продукта своей деятельности с заданным образцом, основанное на теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, оказывают положительное влияние на формирование самоконтроля у младших школьников с ТНР. Данные, полученные в ходе проведения формирующего эксперимента, свидетельствуют о том, что у детей экспериментальной группы значительно сократилось количество допускаемых в письменных работах ошибок, улучшились показатели сформированности произвольного внимания и самоконтроля. Результаты формирующего эксперимента подтверждают возможность и эффективность систематического использования фронтальных и взаимных проверок работ учащихся при формировании у младших школьников с ТНР умений самоконтроля. При проверке работ других учащихся дети проявляют большую старательность, они более ответственно относятся к заданиям и стремятся как можно лучше их выполнить. Однако контроль и оценка педагога должны сохранять свое значение на всем протяжении обучения младших школьников самоконтролю. Так же при обучении младших школьников с ТНР умениям итогового самоконтроля высокую эффективность оказывают

обучение детей действиям сличения продукта собственной деятельности с заданным образцом и предъявление им этих образцов в наглядной форме.

Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что проблема формирования умений самоконтроля у младших школьников с ТНР является весьма актуальной и значимой для педагогики в научном и прикладном отношении и требует дальнейшего экспериментального изучения.

Список використаних джерел

1. Абакумова Л.В. Формирование умений и навыков самоконтроля в учебной деятельности школьников начальных классов: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.В. Абакумова. – Санкт-Петербург, 2009. – 154 л.
2. Габеева, Л.Н. Развитие самоконтроля у младших школьников как фактор успешности их учебной деятельности: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.Н. Габеева. – Улан-Удэ, 2007. – 171 л.
3. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии / П.Я. Гальперин. – 2-е изд. – Москва: Университет: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 399 с.
4. Никифоров, Г.С. Психологические основы самоконтроля / Г.С. Никифоров. – Л., 1978. – 53 с.

The article deals with the problem of formation of self-control skills by junior pupils with speech disorders and discussed guidelines for the formation of self-control skills in studying activity.

Keywords: self-control, formation, studying activity, junior pupils.

Отримано 12.6.2013

УДК 376-056.264:81-028.31

Н.С. Гаврилова

СИСТЕМА КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ВИМОВИ ГОЛОСНОЇ ФОНЕМИ -Е-

У статті подано характеристику систему корекції вад вимови фонемі -е-, яка передбачає проведення підготовчої роботи з метою корекції у дітей вад артикуляційної моторики та мовленнєвого дихання, використання цілеспрямовано підібраного комплексу прийомів

постановки та системи логопедичних вправ та завдань, які використовуються з метою стимуляції його вимови у різних ситуаціях.

Ключові слова: логопедичний масаж, артикуляційна вправа, дихальна вправа, прийоми постановки та стимуляції вимови фонем.

В статті раскрыта характеристика системи корекції порушення произношення фонемы -э-, которая предлагает проведение подготовительной работы с целью коррекции у детей нарушений артикуляционной моторики и речевого дыхания, использование специально разработанного комплекса приёмов постановки звука и системы логопедических упражнений и заданий, которые используются с целью стимуляции его произношения в разных ситуациях.

Ключевые слова: логопедический массаж, артикуляционное упражнение, дыхательное упражнение, приёмы постановки и стимуляции произношения фонем.

У логопедичній практиці порушення вимови звуків -е- трапляються надзвичайно рідко, лише у випадку наявності у дітей складних паралічів та парезів в області органів артикуляції (при дизартрії), при складних незрощеннях твердого, м'якого піднебіння та язичка (при ринолалії), при наявності комбінованого дефекту: ринолалії та дизартрії, алалії та дизартрії. А також при наявності значного відставання в інтелектуальному розвитку та при алалії спостерігається затримка формування мовлення, в цілому, та вимови цих фонем, зокрема. Кожен з зазначених випадків потребує індивідуального підходу, щодо подолання вад вимови фонем.

Підготовки до постановки цих звуків мовлення потребують лише діти зі складними порушеннями артикуляційної моторики. Необхідно сказати, що напрямки підготовчої роботи визначаються з урахуванням особливостей і складності порушень артикуляційної моторики, а також з урахуванням характерних артикуляційних ознак фонем, які ми ставимо. Зокрема, перед постановкою звуків -е- необхідно сформулювати у дитини вміння утворювати позиції "посмішка" та "напружена посмішка". А також, ми вважаємо, що у корекційній роботі слід враховувати і те, що у спілкуванні велику роль відіграє міміка цілого обличчя, яка виявляється порушеною при складних паралічах та парезах і її в процесі логопедичної корекції також необхідно поетапно відновлювати. Зокрема, перед постановкою звуків -е- можна уже почати таку підготовчу роботу формуючи у дітей позицію "піднімання і опускання брів ввєрх". Ця позиція часто супроводжує посмішку на обличчі, вказує на здивування, зацікавленість людини чимось, а тому її логічно формувати саме на цьому етапі корекційної роботи. На етапі

автоматизації вимови звуків –е- ми використовуємо емоційно стимулюючі завдання, спонукаємо дітей вимовляти короткі слова, які включають один чи декілька звуків (слова-звуконаслідування), які без емоційного забарвлення та мімичного супроводу втрачатимуть смисл.

Підготовча робота до постановки звука -е-.

Контрольна вправа для перевірки готовності дитини до вимови фонем -е- вправи "посмішка" та "напружена посмішка": – дитині пропонують посміхнутися з закритим і відкритим ротом за зразком представленим логопедом, дивлячись на себе в дзеркало. Якщо дитина не виконує вправу, або виконує її неправильно тоді передбачається, що є необхідність працювати з метою формування готовності до утворення цих позицій.

На першому етапі – формування пасивного рівня рухової активності корекційну роботу починаємо з проведення логопедичного масажу.

При наявності порушень тону м'язів підготовча робота до формування позицій повинна організовуватися з урахуванням індивідуальної симптоматики: місця прояву порушень тону м'язів (масаж проводиться локально лише у місцях прояву порушення тону м'язів), а також характеру порушення (наявності гіпо чи гіпертону). Зокрема, при наявності млявого тону м'язів в області щік та колового м'яза рота підготовча робота проводиться у цих місцях з метою активізації тону м'язів. При наявності таких порушень тону м'язів лише в області колового м'яза, рота щік, односторонніх чи двосторонніх формування активності м'язів буде здійснюватися локально. При спастичному парезі масаж проводиться з метою регуляції тону м'язів, а при порушенні комбінованого типу: спастико-паретичному синдромі, у місцях наявності млявості – з метою активізації тону м'язів, а в місцях спастичності – з метою його регуляції.

При наявності симптоматики, що вказує на знижений тонус м'язів (млявості) масаж в області щік починають проводити у напрямку від середньої лінії обличчя до скроней легкими прийомами погладження. Поступово вводять прийоми розтирання: натискання та натискання з прокручуванням по колу, які проводять методом переступання за умови, що масаж проводиться пальцями рук. Масаж з метою розігріву м'язів щік також можна проводити спіралеподібними рухами кісточками пальців рук. Після хорошого розігріву м'язів підключають глибші прийоми пощипування та пощипування з перетиранням. Масаж в даній області закінчують рухами у зворотній послідовності: від скроней до середньої лінії обличчя, використовуючи легкі прийоми погладження та вібрації у вигляді пунктирування пальцями чи легкого похлопування. Усю процедуру масажу проводять декілька разів у двох напрямках активізуючи м'язи щік. Масаж у цій області також можна проводити спеціальними зондами з великою площею впливу: великими кульками, валиками, при використанні яких використовується прийом

прокочування.

Масаж в області колового м'язу рота при млявому тонусі м'язів на першому етапі проводиться з метою його активізації по колу за годинниковою стрілкою (рис.), або над верхньою губою від носо-губної складки до кутиків губ і під нижньою губою від середньої лінії до кутиків губ. Чергують легкі прийоми прогладжування з сильнішими; натисканням, розтиранням, поколюванням пощипуванням тощо. Слід пам'ятати, що в області колового м'язу рота як і в області м'язів щік, прийоми розтирання руками проводяться з переступанням. Коли ж масаж проводиться зондами, рухи можуть бути прямими ковзаючими, спіралеподібними тощо. Якщо ми працюємо кульковими зондами чи валиком можна також використовувати прийом прокочування.

При наявності підвищеного тонусу м'язів, масаж в області щік та колового м'язу рота, проводиться у цих же напрямках, що і при млявості проте сильні прийоми такі як пощипування, глибоке натискання не використовуються, лише прогладжування, легка вібрація та легке розтирання. Якщо з'являються симптоми гіперемії, то масаж припиняють і переходять до наступного етапу роботи.

Формування позицій "посмішка" та "напружена посмішка" спочатку здійснюється на пасивному рівні. З цією метою використовують вправу "вуса": кладуть пальці рук дитині справа і зліва від носо-губної складки і прямими ковзаючими рухами у напрямку до кутиків губ розтягують м'язи, фіксують пальці в кутиках губ і розтягують їх дитині у позиції "посмішка" і "напружена посмішка". Так само працюють під нижньою губою. Потім фіксують пальці рук одночасно і над верхньою губою і під нижньою розтягуючи їх. При гіпертонусі чи парезі комбінованого типу після формування позицій необхідно зняти підвищене напруження і вернути губи у вихідну позицію. З цією метою застосовують прийоми легкої вібрації та погладжування в області щік у напрямку від скроні до середньої лінії обличчя та в області колового м'язу рота - від кутиків губ до середньої лінії під нижньою та над верхньою губою. При наявності млявої симптоматики губи вертаються самостійно у вихідну позицію.

Наступним етапом у розвитку артикуляційної моторики є формування у дітей вміння самостійно втримувати артикуляційні позиції (розвиток пасивно-активного рівня артикуляційної моторики). Ми формуємо у дітей позиції "посмішка" та "напружена посмішка" використовуючи вправу "вуса", або зафіксувавши пальці рук дитині у кутиках губ розтягуємо їх вбік, або піднімаємо їх вгору. Після утворення однієї з запропонованих позицій пропонуємо дитині самостійно її втримувати певний проміжок часу, який відлічуємо. Робота на цьому етапі здійснюється ще без дзеркала. При наявності у дитини підвищеного тонусу м'язів вертаємо органи артикуляції у вихідну позицію за допомогою масажу так як ми розглядали попередньо. При наявності млявого тонусу м'язів губи, у переважній більшості,

вертаються у вихідну позицію самостійно.

На етапі формування рухів на недовільному рівні створюємо ситуацію стимулюючу посмішку. Для цього підходять ігри з елементами драматизації, що передбачають обігрування веселих персонажів; ігри з елементами пантоміміки, що передбачають наслідування мімичних позицій тощо. Таким чином організована корекційна робота викликає інтерес у дітей та може бути ефективною як на логопедичному занятті так і вдома за участю батьків.

Після того як було сформоване вміння посміхатися на підставі емоційно-позитивної стимуляції, розвивають вміння утворювати позиції "посмішка" та "напружена посмішка" перед дзеркалом за зразком та за інструкцією. Правильну артикуляцію звуків можна сформувати і за умови розвитку вміння утворювати необхідні позиції на недовільному рівні, проте усвідомлений контроль за якістю виконаних артикуляційних вправ перед дзеркалом дозволяє працювати з дитиною в швидшому темпі, полегшує автоматизацію звуків у словах.

Постановка звука -е- переважно проводиться перед дзеркалом шляхом наслідування правильної артикуляції цього звука. Дитині пропонують посміхнутися і видихнути з голосом. Зразок того як потрібно посміхатися та видихати подає логопед.

За умови, що у дитини тяжкі порушення артикуляційної моторики та звук -е- у неї ставлять одним з перших, як це посміхнутися та видихнути з голосом на довільному рівні вона може не уявляти. У цьому випадку у неї можна актуалізувати уже наявний досвід, запропонувати вимовляти звук -а-. У цей час розтягують губи дитини у легку посмішку, зафіксувавши пальці у кутиках губ.

Якщо в процесі вимови звука -е- виходить напружений пом'якшений звук подібний на -є-, або гугнявий (тому що переважна більшість видихуваного повітря потрапляє в ніс, а блювотний рефлекс підвищений, або близько біля середньої частини язика) і не чіткий, для постановки звука -е- можна додатково використати зонд подібний на гребінець. Пропонуємо дитині посміхнутися і видихнути з голосом. В процесі вимови дитиною звука -е- кладемо зонд на спинку язика і легкими пружинистими рухами, натисканням на спинку язика, опускаємо його вниз.

Якщо у дитини гугнява вимова звука -е-, а блювотний рефлекс знижений, дуже глибоко у ротовій порожнині, постановці звука -е- може передувати масаж м'якого піднебіння і язичка та підготовчі артикуляційні і дихальні вправи для формування цілеспрямованого видиху через широко відкритий рот.

Зокрема, проводимо масаж у двох напрямках: прямими ковзаючими рухами вздовж середньої лінії твердого піднебіння до м'якого піднебіння вздовж його середньої лінії і до язичка з легким натисканням на нього таким чином, щоб він піднявся ввверх; у напрямку від середньої

лінії м'якого піднебіння вправо і вліво спіралеподібними прямими ковзаючими та коловими рухами. У процесі проведення масажу рот у дитини повинен бути широко відкритим, а язик сильно висунутим із ротової порожнини.

На другому етапі виконуємо з дитиною пасивні артикуляційні вправи. З цією метою пропонуємо дитині широко відкрити рот і висунути язик з ротової порожнини, тоді піднімаємо м'яке піднебіння дитини вгору і підтримуємо його зондом у цій позиції, але недовго (під рахунок від 1 до 5). Вправу проводимо декілька разів. Пасивно-активний рівень виконання завдання на цьому етапі вводити недоцільно, переважно діти на цьому етапі роботи ще не готові утримувати його у позиції нагорі усвідомлено.

На третьому етапі активізуємо тонус м'язів м'якого піднебіння і язичка шляхом виконання артикуляційних вправ на недовільному рівні. До таких вправ можна віднести "позіхання".

Цю вправу потрібно вчити виконувати дітей правильно. Пропонуємо їм поступово, широко відкриваючи рот, втягувати у себе (вдихати) повітря ротом. При цьому голову пропонують незначно відхиляти назад. Часто дитина не може правильно позіхнути тому, що недостатньо розслабляється, а тому їй можна масажувати, у процесі виконання вправи, комірцеву зону, або ввести супровідні пасивні рухи голови назад, також логопед пропонує не напружуватися у процесі виконання завдання.

Наступна артикуляційна вправа – "покашлювання", яке рекомендують здійснювати з широко відкритим ротом і сильно висунутим вперед язиком. В процесі виконання вправи дитині можна запропонувати різко відводити руки, зігнуті у ліктях, назад, закидати голову назад, опускати її вниз, тягнучись підборіддям до грудної клітки, а язиком тягнучись до підборіддя.

На четвертому етапі формуємо у дітей вміння виконувати активні рухи язичком в процесі видиху. З цією метою пропонуємо дитині спочатку закрити рот, вдихнути повітря носом, а потім видихнути його, широко відкривши рот і висунувши язик вперед.

Якщо струмінь повітря проходить через ротову порожнину недостатньо, тоді зондом дитині впродовж видиху ковзаємо вздовж середньої лінії твердого піднебіння до м'якого піднебіння вздовж його середньої лінії і до язичка з легким натисканням на нього таким чином, щоб він піднявся вгору.

Проводимо вправу один раз з використанням зонда, інший раз – без нього. Один раз пропонуємо видихати через широко відкритий рот з висунутим язиком, а інший раз – з захованим язиком у ротову порожнину. Таким чином, чергуючи пасивно-активні та активні прийоми з довільним рівнем виконання, формуємо у дитини вміння піднімати язичок вгору в процесі видиху через широко відкритий рот.

Після проведеної таким чином підготовчої роботи вчимо дітей дихати спочатку беззвучно крізь широко відкритий рот при позиції губ "легка посмішка". А потім зберігаючи ту ж артикуляційну позицію пропонують видихати з голосом. Якщо є необхідність в процесі виконання цієї вправи на початку постановки, в процесі вимови звука -е-, підтримують язичок зондом вверху. Проте поступово зонд забирають і пропонують вимовляти цей звук мовлення самостійно.

Після постановки, звук -е- автоматизується при ізольованій його вимові та у звукокомплексах шляхом включення дітей в ігрові, емоційно збагачені ситуації.

При наявності у дітей складних паралічів та парезів в області обличчя млявого, спастичного чи змішаного типів, коли обличчя амімічне, автоматизація звука може протікати в утруднених умовах. Наукові дослідження (Л.С. Виготського, О.Р. Лурії, І.П. Павлова та інших) виявили, що будь яка інформація міцно втримується і вводиться у практику застосування за умови наявності між аналізаторних зв'язків, чим більше формується зв'язків тим міцніше втримування. За умови, що якийсь з необхідних аналізаторних зв'язків не формується, або формується лише частково, інформація фіксується у свідомості з великим відсотком неточності, або залишається ненадовго і не входить у практику життя, у нашому випадку, у процесі автоматизації звуків мовлення, спілкування. У дитини, для того, щоб фонема стала засобом спілкування, має з'єднатися артикулема не лише з акустичним образом звука мовлення, а й з інтонаційним забарвленням, а також з відповідним мімічним образом обличчя, який надасть їй осмисленості, та з конкретною ситуацією. Одна і та ж фонема вимовлена з різною інтонацією та мімічно по різному забарвлена буде мати різний смисл навіть, якщо використовується в одній і тій же ситуації. Наприклад, -е- – може символізувати здивування і втому, оклик –зосередження уваги на собі і байдужості – немає на тебе надії, що з тебе взяти тощо.

У дітей зі складними паралічами і парезами завдяки слабкості, або відсутності власної міміки і міміка оточуючих людей недостатньо розпізнається, а також вони її не включають у практику спілкування з оточуючими. Для того, щоб виправити це порушення необхідно також проводити спеціально підготовчу роботу з метою формування мімічних позицій. Перед постановкою звука -е-, такою основною позицією буде піднімання брів вгору та намощування лоба, Позиції, які супроводжують ситуації здивування, втоми, оклику тощо.

Починають корекційну роботу по формуванню позицій морщення лоба та піднімання-опускання брів з проведення масажу в області лоба.

На першому етапі проводять масаж з метою розігріву м'язів лоба у напрямку від верхньої частини лоба (тієї де закінчується частина голови де росте волосся і починається лоб) до брів. Масаж у цій області може проводитися як пучками пальців рук, кісточками пальців рук так і

спеціальними зондами, зокрема підходять зонд з кулькою чи валиком середнього діаметру, зонд "сани", тощо. При проведенні масажу пальцями рук використовують прийоми погладження та розтирання, яке проводиться методом переступання. Рухи при проведенні прийомів прогладження пучками пальців рук прямі, а при проведенні розтирання – колові. При проведенні масажу кісточками пальців рук переважно застосовують спіралеподібні рухи, а у процесі роботи з зондами крім вище названих можна використовувати прийом прокочування, на кульку при цьому натискають долонею, регулюючи силу натиску. При млявому парезі надають перевагу сильнішим рухам розтирання, а також дозовано можна застосовувати пощипування. А при спастичному – перевага надається легким прийомам – погладження та дозовано використовують прийоми розтирання, сильніших прийомів не застосовують.

На наступному етапі формують, на пасивному рівні, позиції "морщення лоба" та "піднімання брів вгору". Для цього фіксуємо пальці рук трішки нижче верхньої частини лоба натискаємо з легкою вібрацією та підтягуємо шкіру вгору, переступаємо трішечки нижче на палець і знову натискаємо з легкою вібрацією підтягуючи шкіру вгору. Таким чином просуваємося у напрямку до брів до тих пір поки не утворяться зморшки на лобі. При наявності млявого парезу процедуру проводимо кілька разів, а потім формуємо у дітей зморшки на лобі і пропонуємо їх втримувати певний проміжок часу, який відлічуємо. При наявності підвищеного тону м'язів формуємо зморшку на лобі, а потім розслабляємо м'язи проводячи легко масаж у напрямку від верхньої частини лоба до брів.

На третьому етапі включаємо у систему корекційної роботи емоційно стимулюючі ігри, які сприятимуть стимуляції вимови звука -е- у різних ситуаціях. Також цікавим є використання на логопедичних заняттях елементів фонетичної ритміки. Вчимо проговорювати звук з супровідним жестом: піднімання рук через боки дещо вгору, таким чином підняті руки демонструють позицію губ "посмішка". Ці вправи діти виконують з задоволенням і завдяки їх виконанню у дітей формується цілісне уявлення про артикуляцію звука.

На четвертому етапі формують вміння вимовляти звук -е- перед дзеркалом з різною інтонацією відповідно до описаної чи продемонстрованої на малюнку ситуації.

Отож, хоча сам звук -е- артикуляційно не складний, у процесі його постановки та автоматизації доцільно формувати готовність до вимови артикуляційно складніших звуків, а тому у систему занять необхідно включати прийоми роботи покликані корегувати порушення артикуляційної моторики та дихання, стимулювати появу мимічних позицій та формувати інтонаційно забарвлений голос.

Список використаних джерел:

1. Ефименкова Л.Н. Коррекция звуков речи у детей: Кн. для логопеда. – М.: Просвещение, 1987. – 200с.
2. Правдина О.В. Логопедия. Учеб. Пособие для дефектолог. фак. пед. вузов. – М.: Просвещение, 1969. – 310с.
3. Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. – 3-є видання, доповнене. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. – 160 с.
4. Шеремет М.К., Ревуцька О.В. Логопедія (корекційна робота при дислалії): Навчальний посібник. – К. 2009., 244с.
5. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. I/ Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селивёрстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 560с.

The article is devoted to the characteristics of system of correction the defects of phoneme –e- pronunciation, that means preparative work with the goal of correction of the defects of articulation dynamics and speech breathing, using of the special complex of methods of forming the right pronunciation and system of logopedic tasks, that are used with the goal of stimulation of it's pronunciation in different situations.

Keywords: logopedic massage, articulation task, breathing task, methods of forming and stimulation of the phonemes pronunciation.

Отримано 10.6. 2013

УДК 376.3

А.В. Голуб

**ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ДИЗАРТРІЇ
(ХРОНОЛОГІЗАЦІЯ. ПЕРШИЙ ТА ДРУГИЙ ПЕРІОДИ)**

У статті висвітлено проблему дослідження дизартрії в історичному аспекті.

Ключові слова: дизартрія, форми дизартрії, принцип локалізації, синдромологічна оцінка, напрями дослідження, клініко-симптомологічна оцінка, мовленнєва симптоматика, діагностично-термінологічний етап, етіопатогенетичний підхід, корекційно-

педагогічний період, диференційна діагностично-корекційна робота.

В статті освещена проблема дослідження дизартрії в історическому аспекті.

Ключевые слова: дизартрия, формы дизартрии, принцип локализации, синдромологическая оценка, направления исследования, клинко-симптомологическая оценка, речевая симптоматика, диагностически-терминологический этап, этиопатогенетический подход, коррекционно-педагогический период, дифференциальная диагностически-коррекционная работа.

Дизартрія – одна із найскладніших вад мовлення, яка має прояв у дітей різних клінічних груп: з мінімальною мозковою дисфункцією, із затримкою психічного розвитку, з нормальним психофізичним розвитком і церебральним паралічем (ДЦП) (О.М. Мастюкова, 1966). Діти з ДЦП складають значний відсоток дітей з порушеним психофізичним розвитком. У складній структурі порушень у дітей з ДЦП частота мовленнєвих відхилень складає до 89 % (О. Винарська, І. Левченко, О. Приходько та ін.). Особливості порушення мовлення та ступінь їх прояву залежить в першу чергу від локалізації та тяжкості ураження мозку. В основі порушень мовлення при ДЦП лежить не лише ураження визначених структур мозку, але і більш пізні формування або недорозвиток тих відділів кори головного мозку, які мають важливе значення у мовленнєвій та психічній діяльності. Провідні фахівці у галузі вивчення мовленнєвих патологій при ДЦП (Л. Данілова, Є. Мастюкова, М. Іпполітова, І. Панченко, Є. Архіпова, І. Левченко, О. Приходько та ін.) зазначають складність та тяжкість мовленнєвих порушень, які проявляються у різних формах мовленнєвої патології: дизартрія (анартрія), алалія, заїкання, що зустрічаються як ізольовано, так і комбіновано. Найбільш розповсюджена форма мовленнєвої вади при ДЦП – це дизартрія, яка визначається як важке, тотальне порушення формування навичок вимови, функцій, які беруть участь у акті фонації: артикуляції, просодики, голосотворення, мовленнєвого дихання, що обумовлене раннім органічним ураженням головного мозку (О. Архіпова, Л. Лопатіна, О. Правдіна-Винарська, Є. Серебрякова, Л. Позднякова, О. Приходько, М. Корнев, В. Тарасун та ін.).

Проблема дизартрії багатоаспектна, багаторівнева та міжгалузева. Історичний екскурс даної проблеми, на наш погляд, дозволить глибше розкрити її неоднозначність, актуальність та мультидисциплінарність. У даній статті висвітлено проблему дослідження дизартрії саме в історичному аспекті.

Історичний шлях вивчення порушень мовлення при дизартрії як наукова проблема розпочався з другої половини 19 століття в Західній

Європі, саме в Німеччині.

Культура (в широкому сенсі цього слова) Західної Європи 19 століття поклала початок принципово новим процесам, які визначають її розвиток до теперішнього часу та віддаляють 19 та 20 століття від попередніх століть як особливу культурну цілісність. Витоки глибоких економічних, соціальних, культурних (наукових) перетворень, які мали місце у 19 столітті, слід шукати у наслідках Великої французької революції. З точки зору розвитку культури, вирішальне значення тут мало перетворення гуманістичних ідеалів Просвітництва у реальну політичну силу й спробу створити нове громадське суспільство на основі прав людини. Корінним чином змінилося світовідчуття людини. Якщо раніше панування аристократії та церкви утримувало суспільство у рамках загальноприйнятих сталих традицій, то у 19 столітті буржуазія, окрилена вірою у прогрес, невпинно прагне успіху та багатства. Саме у даний період бурхливо розвивається наука та техніка, що призвело до промислового перевороту у Західній Європі та відкрило епоху розквіту фабричного виробництва.

19 століття у Західній Європі воістину зірковий час у розвитку природничих наук, особливо фізики, хімії, які сприяли удосконаленню методів дослідження у медицині. Клінічна медицина поступово набуває характер природничо-наукової дисципліни. З досягнень хімії в першій половині XIX ст. для медицини особливе значення мали роботи німецьких хіміків Фрідріха Велера, Юстуса Лібіха та російського хіміка М. М. Зініна.

Створювався та розвивався антропологічний принцип в культурі, при якому у центр розгляду закономірностей світотворення почали ставити людину з її свідомою діяльністю, емоційною сферою, логікою, ідеалами, метою та формами життєзабезпечення. Таємниці людської поведінки протягом 19 століття були предметом переважно *медиків* (пізніше, з 20 століття, ці питання перейшли у розгляд філософської та психологічної думки (Л. Фейербах, З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер та ін..)).

А тому, початкове вивчення проблеми дизартрії проводилось лікарями, в основному невропатологами, в межах уражень різних ділянок мозку у дорослих хворих. У 1853 році відомий німецький лікар-невролог В. Літтль вперше описував детальну клінічну картину ДЦП, відмічав специфічні порушення мовлення (типу псевдобульбарної дизартрії) на фоні ураження моторних систем організму, не називаючи дану мовленєву ваду ні дизартрією, ні іншим терміном. Автор досліджував мовленнєві розлади, пов'язані з порушенням мовленнєвих м'язів. В. Літтль зазначав про порушення звуковимови у дітей з церебральним паралічем, які обумовлені внутрішньоутробним або пологовим ураженням мозку. Вчений писав, що "...м'язи мовлення також зазвичай уражені, і розлади мовлення спостерігаються від простої незрозумілості у вимові деяких букв до повної втрати розбірливого

мовлення. Часто мовлення важке та уповільнене, як й інші вольові акти. Ковтання утруднене в перші місяці життя, й тільки за довготривалий час дитина вчиться не давати слині витікати із рота та ковтати її" [3,с. 12].

Вперше термін "дизартрія" був використаний німецьким терапевтом, видатним клініцистом та спеціалістом з нервових хвороб А. Куссмаулем (1879), який розглядав дизартрію як одну із форм лалопатій. Вчений зосереджував увагу на природі центральної (інтрацеребральної) дизартрії, підкреслюючи її органічне походження. На нашу думку цінним у теорії А. Куссмауля про дизартрію є те, що автор вперше звернув увагу на системне порушення мовлення при дизартрії, та порушення просодичної площини, розглядаючи цей аспект у контексті поняття дикції: "...це мішаний чуттєво-інтелектуальний акт, за допомогою якого слова, як чуттєві знаки для вираження думок не тільки пов'язуються з уявленням, але й приймають граматичну форму та синтаксичне поєднання..." [5,с. 35].

Використовуючи знання про дизартрію своїх попередників, Оппенгейм та Заммерлінг (1886–1895) розширили клінічні уявлення про дану мовленнєву ваду. Описуючи клініку псевдобульбарного параліча, вони виявили наявність атетоїдних гіперкінезів як у мовленнєвій, так і в загальній моториці, вказували не лише на мовленнєві порушення, але і на розлади дихання та серцевої діяльності.

Проблема дизартрії в Росії стала розглядалася лише наприкінці 19 століття. У 19 ст. Росія все більше відставала від інших європейських країн. В Російській імперії промисловий переворот розпочався значно пізніше, ніж у Західній Європі (у 1830-1840-х роках). Важливі проведені реформи 1860-1870-х років, які отримали в історії назву Великих, буржуазних, ліберальних, у сфері освіти та друку породили помітний підйом російської науки та культури.

Саме відтепер відроджуються традиції в науці, започатковані енциклопедистом М.В. Ломоносовим (1711-1765), кому відведена провідна роль у розвитку російської культури та науки. Неперевершене значення у світовій науці мали роботи Н.І. Пирогова (1810-1881) у галузі військово-польової хірургії, які склали новий розділ медичної науки.

Наприкінці 60-х років XIX ст. від терапії відділилася невропатологія. Першу кафедру нервових хвороб не тільки у Росії, але і загалом у світі було створено у Московському університеті у 1869 році. Її очолив видатний вчений О.Я. Кожевников (1836-1902), наукові праці якого стали відомі у світовій літературі. Кожевников встановив, що аксони пірамідних клітин переходять у мієлінові волокна пірамідних шляхів. У працях "Нуклеарна офтальмоплегія", "Афазія та центральний орган мовлення" він подав абсолютно нові дані про ядра окорухового нерва та різні форми афазії. Описана ним особлива форма епілепсії отримала у світовій науці назву "кожевниковської епілепсії".

Саме дореволюційна Росія вперше продемонструвала досвід дослідження дизартрії у дитячому віці. Видатний російський вчений, учень засновника російської наукової неврологічної школи професора О.Я. Кожевнікова В.О. Муратов детально вивчав дитячі церебральні паралічі та виділив окремі клінічні форми цього захворювання. У 1898 році виходять його "Клінічні лекції з нервових хвороб дитячого віку", де В.О. Муратов зазначав, що дизартрія при церебральному паралічі має спастичний та паретичний характер. По суті, це була перша спроба класифікувати дизартрію (ідеї В.О. Муратова значно пізніше знайдуть підтримку і подальший розвиток в працях І.І. Панченко (1972), які є актуальними і на сьогодні).

Професор А.А. Капустін, аналізуючи значення діяльності В.О. Муратова, пише: "... Муратов В.А. был первым из учеников Кожевникова, уделившим значительное внимание патологии нервной системы у детей, был основателем отечественной детской психопатологии. Муратов В.А. первым организовал преподавание нервных болезней детского возраста на медицинском факультете МГУ. Муратов В.А. первым опубликовал специальный курс лекций по нервным болезням детского возраста (1898 г.). Муратов В.А. был первым из учёных, последовательно проводивших нозологическое направление, как на лекциях, так и в основных своих работах".

З огляду на зазначене вище відкривається новий факт, який засвідчує В.О. Муратова як першого науковця, хто започаткував пошук місця дизартрії у систематиці мовленнєвих вад, тобто спробував класифікувати дизартрію.

Не можна не звернути увагу на те, що вчені другої половини 19 ст., характеризували дизартрію, в основному, описуючи її клінічні ознаки. Саме тут зароджується медичний напрям дослідження проблеми дизартрії, який буде провідним впродовж багатьох років (до другої половини 20 століття з появою першої фронтальної логопедичної методики, запропонованої Панченко І.І. у 1974 р.).

На нашу думку, відсутність чіткої періодизації вивчення проблеми дизартрії значно звужує уявлення про цілісність даної проблеми, про її стан вивченості. На сьогодні ми вважаємо, що є усі підстави для розробки періодизації вивчення проблеми дизартрії в історичному аспекті.

Перший (початковий) період ми визначили як *період клінічної симптоматики або клініко-симптомологічний*, який представлений вченими-лікарями зарубіжної та російської-дореволюційної наукових шкіл (В. Літль, А. Куссмауль, Оппенгейм, Заммерлінг, В.О. Муратов).

Наступний історичний період вивчення дизартрії, який розпочався на початку 20 століття та представлений роботами Г. Гутцмана, Лері, пізніше М.С. Маргуліса, І.М. Філімонова, в яких автори детально розкривають особливості порушення мовлення при псевдобульбарному

паралічі, називаємо (умовно) другим періодом – періодом уточнення клінічної симптоматики та початковим лого-симптоматичним періодом.

Другий (умовно) період вивчення проблеми дизартрії продовжує розвиватися в Західній Європі та післяреволюційній Росії в першій половині 20 ст.– століття протистояння та потрясіння. Це протистояння соціальних прошарків, які ознаменовані революціями; протистояння держав та державних систем, які вилилися у дві світові війни; це, нарешті, протистояння людини та природи, людини та техніки, які призвели до екологічної кризи.

Усі ці процеси пов'язані не лише із соціальними, але і з технічними та науковими революціями. Наука 20 ст. здійснила прорив до глибини осягнення матерії. Не залишилось жодної наукової сфери, яка б збереглася на рівні попереднього століття. Завоювання науки виявилися настільки значними, що стали вимагати від суспільства усвідомлення зв'язку усіх людських вчинків з глобальними процесами.

Саме в таких культурологічних умовах з новаторським науковим диханням розпочався наступний історичний період вивчення дизартрії, який представлений роботами Г.Гутцмана, Лері, пізніше М.С. Маргуліса, І.М. Філімонова, М.І. Аствацатурова, К.Н. Вітторф.

Так, у 1911 р. Г. Гутцман – представник німецької логопедичної школи, логотерапевт, який відомий, в основному, як прихильник силового методу по усуненню назалізації при ринолалії, дав детальний опис псевдобульбарної дизартрії: "...загальна характеристика усіх розладів - розмитість, стертість артикуляції різного ступеня... Рухи язика уражені у кожному випадку більшою або меншою мірою... Більшою частиною спостерігаються лише слабкість і утруднення рухів. Часто висовування язика реалізується досить нормально, але вгору, вниз, рухи до піднебіння або в сторону неможливі. Після багаторазових рухів, при легкій втомлюваності, рухи робляться неповними, повільними... Розлади артикуляції визначаються тим, які м'язеві групи найбільш уражені. В залежності від того, чи переважають розлади губ, язика або мускулатури піднебіння, розрізняють різні порушення" [3, с. 9].

Розвиваючи наукові ідеї попередників (В. Літля, А. Куссмауля та ін.), Г. Гутцман вважав, що при даному мовленнєвому відхиленні буває порушена діяльність дихання, артикуляційного апарату та голосу, тим самим не помилився, а лише розширив уявлення про структуру дефекту при даній мовленнєвій ваді. Автор вперше запропонував методику виправлення мовлення, яка не удосконалювалася понад півстоліття, включно до 1974 року, з появою фундаментальних науково-теоретичних та практичних розробок про дизартрію у дітей з ДЦП Панченко І.І. Саме Г. Гутцман виділив дві форми дизартрії: центральну та периферичну, що зберігає свою об'єктивність і на сьогодні.

Після революційна Росія народжує нові наукові імена, які продовжили славетний шлях історичного розвитку проблеми дизартрії. Після 1917 р. у Росії була здійснена широка програма розвитку допомоги аномальним дітям. У 1918 р. у Петрограді, а у 1919 р. у Москві відкриваються курси з підготовки вчителів-дефектологів. У 1918 р. в Петрограді відкрився перший дефектологічний факультет, який перетворився у 1929 р. в Інститут соціального виховання та дефективної дитини.

Саме у даний період зароджується психологічний напрям в дефектології, який пов'язаний з фундаментальними працями видатного психолога із світовим ім'ям Л.С. Виготського про закономірності особистісного розвитку дитини, про психологічні засади дефектології в педагогіці. Перші опубліковані праці Виготського з дефектології відносяться до 1924 р., коли він поєднував наукові дослідження в Інституті з роботою у Наркомпросі у підвідділі виховання дефективних дітей. Дефектологічні дослідження екстенсивно включаються у сферу його наукової діяльності. У 1925-1926 рр. Виготський організовує лабораторію з психології аномального дитинства у Москві (Погодинська вул., 8), де у той час була Медико-педагогічна станція Наркомпроса РСФСР, послідовником якої у 1929 р. став Експериментально-дефектологічний інститут (ЕДІ) Наркомпроса (нині НДІ дефектології АПН Росії). Останні роки життя Виготський був науковим керівником цього інституту.

На теоретичному фундаменті Виготського були побудовані усі роботи НДІ дефектології АПН СРСР, які направлені на диференційоване навчання різних категорій аномальних дітей та які враховують вказівки Виготського про первинні та вторинні утворення, що спостерігаються у структурі дефектів розвитку таких дітей (Р.М. Боскіс, Т.А. Власова, М.І. Земцова, С.А. Зиков, К.Г. Коровін, Ю.А. Кулагін, Р.Є. Левіна). Наукова спадщина Виготського лежала в основі розробки у НДІ дефектології АПН СРСР (Т.А. Власова, В.І. Лубовський, К.С. Лебединська, М.С. Певзнер) проблеми про дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР), для яких у 1981 р. затверджений новий тип спеціальної школи. Це особлива категорія дітей, до якої належать діти з ускладненими формами інфантилізму, церебральної астенії та іншими мозковими дисфункціями.

Відомо, що І.І. Данюшевський разом з Л.С. Виготським поклали початок існуванню в Експериментально-дефектологічному інституті (ЕДІ) клініки мовлення, що посприяло корінній перебудові в логопедії. Клініка стала прототипом мережі шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Розвиток цієї галузі дефектології здійснювався за активної участі Р.Є. Левіної.

Велику роль у становленні радянської логопедії зіграло передбачення Виготським ролі фонологічного вчення для розуміння основ патології мовлення у дітей. Воно призвело до перегляду поглядів

на природу порушень читання та письма. З огляду на наше дослідження слід зазначити, що, зокрема, в працях О.М. Винарської значне місце зайняв саме слуховий метод фонетичного аналізу дизартричного мовлення (інструментально-фонетичне дослідження дизартрії) з якісним аналізом отриманих результатів на основі сучасних психолінгвістичних і системних фізіологічних уявлень. Ідеї Виготського про плануючу роль мовлення продуктивно використані при побудові теорії заїкання. Наукові відкриття Л.С. Виготського, його перспективні та глибокі наукові концепції про природу явищ мови та мовлення, про діалектичну єдність процесів мислення та мовлення, закономірність формування мовлення та засвоєння мови у процесі онтогенезу забезпечили науково-теоретичне обґрунтування *психолінгвістики* як самостійного напрямку наукового знання (див. "Мислення та мовлення").

На даному історичному етапі значний внесок М.С. Маргуліса (1926) у розумінні патогенезу та механізмів дизартрії є важливим науковим кроком на сучасне тлумачення даної мовленнєвої вади. М.С. Маргуліс – представник Московської наукової школи, учень професора П.А. Преображенського, російський дореволюційний та радянський клініцист-невролог, професор - продовжує дослідження Г. Гутцмана про центральну дизартрію, поглибивши знання з даного питання (периферична форма дизартрії залишилась поки що поза увагою). Вчений вперше чітко відмежував дизартрію від моторної афазії. М.С. Маргуліс відносив до дизартрії усі рухові розлади мовлення за винятком тих, які пов'язані з ураженням "кортикальної ділянки рухових образів слова " та які мають прояв у клініці моторної афазії та апраксії. Усі дизартрії він розділив на бульбарну та церебральну форми, при цьому церебральна ділилась ним на кортикальну та субкортикальну. До останньої М.С. Маргуліс відносив різні варіанти капсулярних, екстрапірамідних та мозочкових дизартрій. Отже, автор вперше запропонував класифікацію церебральних форм дизартрії на основі локалізації ділянки ураження головного мозку, що в подальшому знайшло відображення в неврологічній літературі, а потім у підручниках логопедії [7], а саме у висвітленні питання про сучасну класифікацію дизартрії за принципом локалізації, яка буде найбільш вживана у логопедичній практиці, починаючи з другої половини 20 століття. З ім'ям М.С. Маргуліса започатковується радянська наукова школа з вивчення проблем дизартрії.

Послідовник ідей М.С. Маргуліса І.М. Філімонов – відомий радянський невролог, керівник морфологічного сектору інституту мозку АМН СРСР та одночасно завідуючий кафедрою нервових хвороб Українського психоневрологічного інституту у Харкові (1932-1936), один із засновників еволюційної нейроморфології в СРСР, зробив значний внесок у розвиток вчення про локалізацію функцій, клініко-морфологічні та клініко-фізіологічні дослідження центральної нервової

системи, тим самим укріпив та розширив підґрунтя для класифікації дизартрії за принципом локалізації.

У 30х-40х роках 20 століття, продовжуючи наукові інтереси О.В. Муратова про нервові хвороби у дітей, звертається увага вчених М.І. Аствацатурова, К.Н. Вітторф, представників Ленінградської наукової школи, на розлади мовлення при дизартрії у дитячому віці при церебральному паралічі. Так, важкий ступінь дизартричних розладів, які представляють собою нечленороздільне мовлення, що складається із неможливості вимовляти диференційовано звуки та об'єднувати їх у склади та слова, була описана М.І. Аствацатуровим (1933) під терміном "анартрія" (пізніше, у 60-х роках 20 ст., Тардьєном (G. Tardien) буде виділено анартрію як четвертий ступінь важкості мовленнєвих порушень при дизартрії, а І.І. Панченко (1979) з часом класифікує її за тяжкістю прояву). М.І. Аствацатуров розглядав розвиток мовлення як результат засвоєння зовнішніх звукових вражень, рухових образів та поживлення слідів цих образів, розвиток зовнішніх реакцій. Він вважав, що в основі мовлення лежить вироблення шляхом вправ міцних поєднаних зв'язків між слідами від певних звукових вражень та слідами тих рухів, які відтворюються мовленнєвою мускулатурою, що відтворюють словесний знак. Аналіз М.І. Аствацатуровим усіх цих механізмів у дітей з церебральними паралічами показує, що ураження моторики має генералізований характер, однотиповий і для скелетної, і для мовленнєвої мускулатури. В основі патології рухів лежить значне, до ступеня ригідності, підвищення тону мускулатури при будь-якому активному русі та в меншій мірі при пасивному русі. В цьому аналізі ми вбачаємо першу спробу нейропсихологічного опису мовленнєвого процесу – перші вчення саме про кінестетичні відчуття (аналіз та синтез), але стан наукового розвитку того часу (в першу чергу, відсутності нейролінгвістики як науки), звісно, не дозволяв зробити більш глибокий аналіз-опис даного питання (пізніше, у 1958 році М.І. Жинкін в "Механізмах мовлення" відмічав велику роль кінестетичних відчуттів у розвитку мовлення).

Слідом за М.І. Аствацатуровим К.Н. Вітторф (1940) описала мовленнєві вади дітей при псевдобульбарному паралічі. Було зазначено, що у всіх дітей, які страждають на псевдобульбарний параліч, спостерігаються розлади мовлення, порушення мимовільних рухів у мускулатурі обличчя та язика, також розлади жування, ковтання, слиновиділення та голосу.

Варто зазначити, що у цей період спостерігається підвищений науковий інтерес до особистісного розвитку дітей з дитячим паралічем, а саме до особливостей їх пізнавальної діяльності. Представники Московської наукової школи, психіатр М.О. Гуревич та психолог М.І. Озерецький (1935), які на той час сумісно видали посібник з психомоторики, відмічали при ДЦП втрату та "западиння" одних

інтелектуальних функцій при збереженості інших. На нашу думку, це були перші психологічні дослідження про пізнавальну діяльність дітей з церебральним паралічем.

Таким чином, вченими першої половини 20 століття було уточнено клінічні ознаки дизартрії (Гутцман Г., Маргуліс М.С., Аствацатуров М.І., Вітторф К.Н.), вперше запропоновано методику педагогічного впливу при даній мовленнєвій ваді (Гутцман Г.), започатковано класифікацію дизартрії на основі принципу локалізації (Маргуліс М.С.) та виявлено першу психологічну спробу дослідити пізнавальну діяльність дітей з церебральним паралічем (Гуревич М.О., Озерецький М.І., 1935). Слід зазначити, що саме в даний період зароджується психолого-педагогічний напрям дослідження проблеми дизартрії, зароджується радянська наукова школа з вивчення даної проблеми.

Керуючись зазначеним вище цей історичний період вивчення проблеми дизартрії (*перша половина 20 століття*) умовно називаємо *другим періодом* – *періодом уточнення клінічної симптоматики, початковим лого-симптоматичним періодом*, який представлений вченими зарубіжної школи (Г. Гутцман, Лері) та вченими радянської школи (М.С. Маргуліс, І.Н. Філімонов, М.І. Аствацатуров, К.Н. Вітторф, М.О. Гуревич, М.І. Озерецький).

Наступний (*третій*) історичний період вивчення проблеми дизартрії розпочинається з *середини 20 століття*, який впевнено можна назвати *діагностично-термінологічним*. На перший план виступають питання наукового пошуку діагностичних шляхів і методик вивчення дизартрії, узгодження наукового тезаурусу (термінології). Даний період, представлений, в основному, роботами зарубіжних вчених Brain (1948), Peocher (1948), Grewell (1957), Harard Hugot (1964), а також працями радянських вчених: Л.Б. Литвака (1959), М.Б. Ейдінової та О.М. Правдіної-Винарської (1959). Відчуваючи потреби сьогодення, а саме необхідність діагностики та чітких класифікацій дизартрії та разом з тим їх відчутна відсутність на практиці, що пов'язано, перш за все, з недостатністю клінічних ознак, вчені активно впроваджують питання пошуку діагностики та класифікації дизартрії (продовження слідує).

Список використаних джерел

1. Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом (доречевой период). – М.: Просвещение, 1989. – 152 с.
2. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 254 с.
3. Белякова Л.И., Волоскова Н.Н. . Логопедия. Дизартрия. – М.: Владос, 2009. – 287 с.

4. Быстрова А.Н. Мир культуры (Основы культурологи). – М.: ИВЦ "Маркетинг"; Новосибирск: ООО "Издательство ЮКЭА", 2000. – 680с.
5. Винарская Е.Н., Пулатов А.М. Дизартрия и ее диагностическое значение в клинике очаговых поражений мозга. – Ташкент: Мектеп, 1989. – 435 с.
6. Винарская Е. Н. Дизартрия. – М.: Астрель, 2005. – 186 с.
7. Куссмауль А. Расстройства речи. Опыт патологии речи. – К.: Книга и К, 1879. – 276 с.
8. Мастюкова Е.М., Ипполитова М.И. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. – М. : Педагогика, 1977. – 324 с.
9. Отечественная история: учеб. пособие / под ред. Р.В. Дегтяревой, С.Н. Полторока. – М.: Гардарики, 2007. – 398 с.
10. Правдина О.В. Логопедия. – М.: Педагогика, 1973. – 468 с.

In article the research problem дизартрии in historical aspect is shined.

Keywords: disartria, forms disartria, a localisation principle, синдромологическая an estimation, research directions, kliniko-simptomologicheskaja an estimation, speech semiology, a diagnosticheski-terminological stage, the approach, the korrektsionno-pedagogical period, differential diagnosticheski-correctional work.

Отримано 11.6.2013

УДК 376.36

Н.М. Голуб

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД У ВИВЧЕННІ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ ПИСЕМНО-МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗА УМОВ НОРМАЛЬНОГО І ПОРУШЕНОГО МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

У статті розглядається системний підхід у визначенні принципів роботи мозку при забезпеченні психічних функцій, писемно-мовленнєвої діяльності.

Ключові слова: перша і друга сигнальні системи, функціональна система, системогенез, писемно-мовленнєва діяльність, порушення писемного мовлення.

В статье рассматривается системный подход в определении принципов работы мозга при обеспечении психических функций, письменно-речевой деятельности.

Ключевые слова: первая и вторая сигнальные системы, функциональная система, системогенез, письменно-речевая деятельность, нарушения письменной речи.

За останні десятиріччя намітилось різке збільшення кількості дітей, які стикаються із значними утрудненнями під час навчання. Труднощі, які виникають в учнів початкової школи, найчастіше пов'язані з опануванням ними писемним мовленням.

Поряд з еволюційними або фізіологічними недоліками писемного мовлення, які мають тимчасовий характер і поступово долаються, доволі поширеними сьогодні виявляються труднощі формування навичок читання і письма внаслідок соціальної, педагогічної занедбаності дитини. У випадках стійких специфічних помилок, обумовлених недостатньою сформованістю ряду вищих психічних функцій, йдеться про дислексію, дисграфію, дизорфографію.

Порушення писемного мовлення частіш за все визначаються як складні мовленнєві вади, що обумовлені незрілістю певних структур мозку (Т. Ахутіна, О. Корнєв, Р. Лалаєва, Р. Левіна, І. Садовнікова, Г. Чиркіна та ін.). У більшості випадків вони сполучаються з недорозвиненням усного мовлення та ряду інших психічних функцій, включені у структуру нервово-психічних розладів або є проявами дизонтогенетичних варіантів розвитку дитини (Д. Ісаєв, К. Єфремов, В. Ковальов, О. Корнєв, Р. Лалаєва, О. Лурія, С. Ляпідевський, С. Мнухін, О. Російська, М. Русецька, А. Сиротюк, Г. Чиркіна, В. Тарасун, М. Шеремет).

Зважаючи на те, що писемно-мовленнєва діяльність є надзвичайно складною за своєю організацією, одним з ключових підходів у її дослідженні є системний підхід.

Метою статті є висвітлення системного підходу у вивченні психофізіологічних механізмів писемного мовлення, що дозволяє глибше зрозуміти труднощі формування писемного мовлення, а також етіологію та патогенез дисграфії, дислексії, дизорфографії. Цей підхід будується на вченні про системний характер вищої нервової діяльності (Ф. Бремер, В. Бехтерєв, Р. Магнус, І. Павлов, В. Пенфільд, Л. Орбелі, І. Сеченов, А. Ухтомський, А. Фессар, Ч. Шерінгтон та ін.), про функціональну систему, системогенез вищих психічних функцій (П. Анохін, Е. Асратян, О. Батуєв, Н. Бернштейн, О. Лурія та ін.).

У межах системного підходу доречно говорити про дослідження І. Павлова, який зазначав, що у людини існує дві системи подразників: першу сигнальну систему складають фактори безпосереднього впливу

внутрішнього й зовнішнього середовища на сенсорні органи (відображення дійсності у формі вражень, відчуттів, уявлень), другу сигнальну систему складає сукупність умовнорефлекторних процесів, що пов'язані зі словом – при цьому слова можуть заміщувати безпосередній сигнал або їх сукупність, тому слово є сигналом сигналів (І. Павлов, 1949). Саме із словом пов'язана функція узагальнення і відвернення від конкретних подразників (І. Павлов, І. Сеченов, Л. Орбелі, а також М. Аствацатуров, Н. Бехтерева, Є. Бойко, А.Іванов-Смоленський, М. Кольцова, Н. Красногорський, В. Кряжев, М.Ліванов, Г. Ляміна, К. Платонов, Ю. Пратусевич, Н. Трауготт, Л. Чистович, Н. Чупрікова, Г. Шичко, А. Collins, I. Das, P. Loftus та ін.).

На момент початку навчання дитини писемному мовленню в умовах нормального її розвитку:

- у неї повинні бути достатньо сформованими всі аналізатори, що забезпечують діяльність першосигнальної системи: необхідним є доволі високий рівень розвитку слухового, зорового сприймання, тактильних і кінестетичних відчуттів, що являє собою сенсорну базу для формування навичок читання та письма;

- достатньо розвиненою за віком має бути 2-га сигнальна система, що виявляється у певній сформованості основних функцій усного мовлення (сигніфікативної, узагальнюючої, комунікативної, регулювальної) та основ вербального мислення;

- одним з найбільш інформативних критеріїв морфофізіологічного і психофізіологічного дозрівання мозку як показника готовності дитини до шкільного навчання виступає силове превалювання другої сигнальної системи, що визначається виникненням негативного індукційного впливу її на першу сигнальну систему [5, с. 141];

- між 1-ою та 2-ою сигнальними системами мають бути утворені різноманітні та сталі зв'язки, що забезпечують достатню успішність використання дитиною сенсорних, когнітивних, мовленнєвих механізмів для розв'язання доступних за віком навчальних завдань;

- сприймання вербальної інформації або породження дитиною висловлювання має спиратися на певний контекст і не потребувати розгорнутого ситуативного підкріплення, що свідчитимить про необхідний рівень сформованості в дитини знань і уявлень про оточуючий світ й достатній рівень сформованості розумових і мовленнєвих дій (відповідно, із застосуванням у висловлюваннях доступних дітям мовних засобів);

- розглядаючи розвиток мовлення та мислення як найважливіші показники готовності дитини до школи, показовим у плані діагностики можна вважати характерні для дитини ступінь узагальнення словом і зв'язність мовлення;

- навчання писемному мовленню має враховувати таку особливість дітей молодшого шкільного віку: в них дуже висока чутливість до

образного сприймання оточуючого світу, що робить доцільним широке застосування наочності та опори на органи почуттів (на 1-шу сигнальну систему) при сприйманні дітьми нового словесного програмного матеріалу під час опанування ними навичками читання та письма;

- у школі дитина розпочинає вивчення мови з опорою на систему лінгвістичних понять, але характерним при цьому є те, що в уявленнях дитини має місце зростання слова з предметом, його дією або якістю (на етапі мотивованого використання мовних знаків матеріальна оболонка слова може виявитися самостійним носієм значення або іменем предмету чи дії [4]); у процесі навчання дитину треба підвести до етапу функціонального використання мовних знаків, коли звукова оболонка слова втрачає свій образний зв'язок з предметом, його дією або якістю і слова починають використовуватися як знаки, що значною мірою впливатиме на підвищення лінгвістичної компетенції і більш свідоме застосування мовних засобів як в усному, так і в писемному мовленні;

- формування писемного мовлення має сприяти: 1) уточненню, розширенню семантичної структури слів, активному й усвідомленому застосуванню у мовленнєвій практиці слів більш високого ступеню узагальнення, засвоєнню більш точних словоформ, розмежуванню лексичного і граматичного значення слів, усвідомленню структури та функцій різних мовних одиниць і способів їх комбінування (це можливе завдяки засвоєнню на теоретичному рівні основних правил і закономірностей мови); 2) розвитку словесно-логічного мислення.

Сучасні дослідження у галузі фізіології вищої нервової діяльності людини спираються на те, що реалізація будь-якого виду діяльності, в т. ч. писемно-мовленнєвої, потребує створення відповідної "функціональної системи". Як указує П. Анохін [1, с. 13]: "Функціональна система – це вибіркоче центрально-периферичне утворення, що є дійсною одиницею інтеграції під час динамічного формування будь-якої якісно окресленої діяльності цілісного організму".

Функціональній системі (ФС) притаманні такі властивості:

- ФС утворюється при об'єднанні та взаємодії різних органів і тканин задля досягнення корисного результату, отже, провідним системоутворювальним фактором є певний пристосувальний ефект (результат);

- роботу ФС можна розкрити, виділивши вузлові механізми тієї фізіологічної архітектури, яка складає модель будь-якого поведінкового акту (і мовленнєвого акту в тому числі): аферентний синтез, прийняття рішення, формування акцептора дії та програми дії, досягнення результату і зворотній аферентний зв'язок, що повідомляє про результати дії (П. Анохін, 1979);

- будь-яка ФС будується за принципом саморегуляції: відхилення результату від рівня, що забезпечує нормальну життєдіяльність,

викликає необхідність відновлення оптимального рівня потрібного результату через діяльність відповідної ФС;

- підґрунтям для формування складних видів діяльності людини стає динамічність, рефлексивність ФС, їх здатність до інтеграції, переструктурування, мобілізації внутрішніх резервів у разі потреби;

- складні ФС включають ряд підсистем, які, в свою чергу, можуть мати власні підсистеми (другого порядку). Кожна з підсистем має певну спеціалізацію і деяку автономію як у процесі свого розвитку, так і під час свого функціонування (А. Волков із співаторами, 1987, А.Залевська, 1999, W. Levelt, 1993). Розвиток мовлення як однієї з найскладніших психічних функцій пов'язаний з формуванням динамічної, саморегульованої ФС (суперсистеми), робота якої, в свою чергу, пов'язана з цілим рядом інших функціональних систем;

- неперервний розвиток, поетапне включення і зміна ФС забезпечують адекватне пристосування організму до умов зовнішнього середовища (П. Анохін, 1968). Важливим механізмом при цьому є гетерохронія й вибірковість у формуванні і темпах розвитку різних структурних утворень ФС, гетерохронія й вибірковість в установленні зв'язків між компонентами ФС. Розвиток психічних функцій дитини відбувається не одночасно, а у певній послідовності, з певним випередженням одних функцій по відношенню до інших;

- гетерогенність розвитку ФС детермінується різними факторами: екзогенними (екологічні, макро- та мікросоціальні умови життя індивіда), ендогенними (індивідуальні особливості морфогенезу ЦНС);

- взаємозв'язок між морфогенезом мозку і формуванням психіки під впливом соціальних факторів є двостороннім: для розвитку тих або інших функцій необхідна відповідна зрілість певних структур мозку, у той же час цілеспрямований вплив процесу виховання, навчання на розвиток зазначених функцій впливає на дозрівання структур ЦНС, що їх забезпечують (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Запорожець, Ю. Мікадзе, С. Рубінштейн та ін.);

- історію психічного розвитку дитини можна розглядати як перебудову основних ФС і зміну тих операцій, за допомогою яких здійснюються ті або інші види діяльності дитини (Л. Виготський, 1960; О. Лурія, 1948);

- сутність розвитку як спрямованого змінення систем від менш впорядкованого до більш впорядкованого їх стану, як ускладнення їх організації необхідно розглядати з позицій принципу інтеграції та ієрархічної будови ВНД, а також принципу диференціації;

- важливою рисою ФС є її індивідуальні й певною мірою мінливі вимоги до аферентації. Кількість та якість аферентних імпульсів характеризує ступінь складності, довільності й автоматизованості ФС;

- для складної ФС, що спирається на вищі рівні кортикальної

організації і забезпечує вищі психічні функції (ВПФ), необхідне синтетичне аферентне поле. В акти координованих рухів руки, а тим більше в акти мовлення, письма та ін., входить ціла система різнорідних аферентацій. У процесі розвитку навички роль тієї або іншої аферентації може змінюватися, тому на різних етапах домінує та або інша аферентація (О. Лурія, 1948);

- при отриманні інформації (вхід) вона сприймається у дискретній формі, тобто роздіблюється на елементи, утворюючи аналітичну структуру (від модальності це не залежить). На виході вона, навпаки, перетворюється на синтетичну структуру, яка поєднує елементи в єдине ціле;

- в еволюції складних систем має місце збільшення інформаційної надмірності, що реалізується через збільшення кількості елементів системи або через спеціалізацію підсистем та їх зв'язків, або і тим, й іншим одночасно. Взаємна інформація характеризує пов'язаність елементів системи, упорядкованість і в той же час ознаку керованості: ентропія (міра невизначеності) такої системи менше суми ентропії її елементів (Д. Меницький, В. Трубачов, 1974). Величини інформації на вході, тобто в сенсорних системах мозку, набагато перевищують величини інформації на виході, отже, надмірність аферентних каналів сполучається із звуженням і чіткою детермінацією функцій еферентного каналу (П. Анохін, О. Адріанов);

- оскільки у всіх блоках ФС присутні свої динамічні механізми інтеграції, при змінненні функціональної ситуації відбувається "реорганізація інтеграцій" (А. Лещенко, 2002);

- наявність у мозкових системах забезпечення психічної діяльності людини жорстких (обов'язкових) ланок і гнучких ланок свідчить про зв'язок динаміки структурно-функціональної організації кожної такої системи з умовами, при яких здійснюється та або інша психічна діяльність. Порушення або втрата навіть кількох гнучких ланок може не викликати помітного дефекту, у той же час наявність таких ланок є свідоцтвом надійності й більш високих можливостей мозку (Н.Бехтерева, 1980);

- згідно концепції системогенезу нерівномірність дозрівання нервових елементів і зв'язків між ними пояснюється їх включенням у структуру різних функціональних систем, а гетерохронність дозрівання визначається їх значущістю для організму, особливо в критичні періоди (П. Анохін, 1968, 1975). Загальнобіологічною закономірністю, що є характерною й для розвитку мозку людини, виступає принцип розвитку від дифузного неспецифічного до локального специфічного (А. Карамян, 1976). Розвиток окремих коркових аналізаторів не тільки обганяє дозрівання лобних регуляторних систем, але й безпосередньо впливає на формування останніх. У свою чергу, регуляторні системи, які за визначенням В. Небиліцина (1976) є "сверханалізаторною системою",

впливають на всі сторони психічного розвитку і в ряді випадків можуть компенсувати парціальні недоліки окремих функцій;

- важливим етапом системогенезу є формування гальмівних координаційних механізмів як у самій корі, так і в її глибоких структурах. Як відмічає О. Батуєв [3, с. 191], "такі механізми забезпечують тонку спеціалізацію як сенсорних, так і асоціативних систем мозку, відповідно, й різних цілісних поведінкових актів";

- нові якості психічної функції виникають в результаті перебудови внутрішньосистемних відношень (Л. Виготський, В. Лебединський, О.Симерницька та ін.); при цьому формування ФС керується дією своєрідного "природного відбору" мінімально необхідних елементів: ланки, гальмування яких не змінює кінцевого ефекту, редуцуються і ФС скорочується, але як тільки гальмування зачіпає таку ланку, при редукції якої кінцевий результат змінюється, то таке скорочення вже не підкріплюється і загальмована ланка відновлюється (О.М. Леонт'єв, 1983);

- у відповідності до загальних закономірностей системогенезу мовленнєва функціональна система, як і будь-яка ФС, формується поетапно, нерівномірно, відображаючи форми взаємодії організму та середовища, які поступово ускладнюються. Суть концепції системогенезу полягає у тому, що мовленнєва ФС, як й інші, може функціонувати раніше, ніж досягне свого кінцевого оформлення;

- О. Лурія (1962, 1968, 1973) виділяє три блоки у роботі ФС (у 1-ий блок включені підкоркові утворення, що забезпечують нормальний тонус кори, у 2-ий блок включена кора задніх відділів великих півкуль, де здійснюється прийом, переробка та збереження чуттєвої інформації із зовнішнього світу, у 3-ій блок включена кора передніх відділів великих півкуль, що забезпечують програмування, регуляцію і контроль складних форм діяльності – поведінкових актів (і мовлення в тому числі), а також регуляцію тону, активності всієї ФС);

- формування мовлення треба розглядати як утворення складної ФС, яка включає ряд психофізіологічних факторів: слухомовленнєвий, мовленнєворуховий (з кінестетичним і динамічним компонентами), оптико-просторовий, фактор вибіркової регуляції психічної активності та програмування діяльності (О. Лурія, 1968);

- по мірі зростання дитини функції, які ззовні проявляються в одних і тих же рухах і результатах, організуються вже іншою констеляцією коркових центрів (О. Лурія, О. Симерницька, Б. Тибулевич, 1973). Про "хронологічну локалізацію" функцій, що виявляється у змінненні структури тієї або іншої функції під час її розвитку, вказував Л. Виготський (1960). Під час розвитку мовленнєвої функції відбуваються певні зміни у її мозковій організації, структурних компонентах.

Щодо недостатності або порушень роботи функціональних систем, які забезпечують формування ВПФ, треба зазначити таке:

- розвиток характерних для людини структур мозку та психічних функцій значною мірою відбувається у постнатальному періоді, тобто в умовах взаємодії з оточуючим середовищем і за умов навчання (Г. Смірнов, 1972), тому чинниками, що викликають утруднення формування навичок читання та письма можуть виступати несприятливі соціальні фактори;

- різні мозкові структури дозрівають нерівномірно, у цілісну роботу мозку вони включаються у певній послідовності (Л. Бадалян, 1984). Поступове дозрівання окремих складових ФС обумовлює її певну "мінімальну забезпеченість". За той час, поки ФС повністю не сформована, її нестійку рівновагу можуть порушувати навіть незначні зовнішні та внутрішні фактори, що виявляється у дисфункціональних проявах;

- кожна психічна функція включає цілий ряд компонентів. Недорозвинення будь-якого з них призводить до специфічних утруднень формування всієї функції в цілому;

- розвиток кожної функції має сензитивний період, який характеризується як найбільшою інтенсивністю розвитку, так і найбільшою вразливістю та несталістю по відношенню до дії шкідливих факторів;

- на загальну лінію розвитку певною мірою накладаються індивідуальні варіації, що виявляється у нерівномірному розвитку певних функцій саме у даного індивіда. Індивідуальна гетерохронія визначається видовою генотиповою програмою розвитку, а нерівномірність розвитку ВПФ – індивідуальною генетичною програмою та різним за характером впливом оточуючого середовища (М. Єгорова, С. Максименко, Т. Марютіна, Ю. Мікадзе);

- у розвитку психічних функцій виділяються критичні періоди (В.Ковальов (1979) називає це "віковим фактором", що виявляється у вигляді загальної і нервової реактивності на певних етапах онтогенезу). "Віковий фактор" може сприяти виникненню тих або інших психічних захворювань, відігравати провідну патогенетичну роль у психічному (мовленнєвому) дизонтогенезі;

- відносне гальмування (відставання) у розвитку окремих функцій виявляється тільки за певних умов – наприклад, при перевтомленні, частих захворюваннях, при різкому підвищенні соціальних вимог (вимоги до рівня підготовки дитини до школи, безпосередньо шкільні вимоги під час навчання). Надмірні навантаження на організм дитини викликають певні функціональні негаразди, що часто призводять до труднощів у навчанні, в оволодінні писемним мовленням (Т. Ахутіна, Л. Бадалян, О. Балашова, Ю. Мікадзе, Н. Корсакова). Як відмічає Л. Бадалян [2, с. 73]: "У дитячому віці нерідко спостерігаються випадки

тимчасового прискорення розвитку функцій, які потім змінюються на помітне уповільнення темпів розвитку. Таке уповільнення у ряді випадків обумовлено надмірною "експлуатацією" пізнавальних здібностей дитини, що призводить до виснаження внутрішніх резервів нервової системи";

- відносна незрілість і диспропорції зростання як фізіологічні явища (за С.Долецьким, 1976) в умовах підвищеного функціонального навантаження на відносно незрілі структури і функції організму можуть виявитися джерелом різних патологічних станів, однак більшість з них має минулий характер;

- зрозуміло, що недорозвинення або ураження певної області, зони, ділянки мозку викликає розлад відповідного психофізіологічного процесу, негативно відбивається на формуванні ВПФ (П. Анохін, Т.Ахутіна, О. Лурія, О. Хомська, С. Цветкова та ін.);

- при розладах розвитку, що викликані якимсь церебральним дефектом, за наявності інших рівних умов, більше страждає у функціональному відношенні найближчий вищий по відношенню до ушкодженої ділянки центр і відносно менше страждає найближчий нижчий по відношенню до неї центр (Л. Виготський, 1960);

- до недорозвинення, порушень ВПФ призводять органічні та функціональні порушення ЦНС. Важкі мовленнєві порушення часто включені в синдроми різних нервових і нервово-психічних захворювань або є проявом певного варіанту психічного дизонтогенезу;

- необхідно розрізняти порушення мовленнєвого розвитку і затримку в розвитку мовлення. При порушенні мовленнєвого розвитку відхиляється від норми сам процес онтогенезу мовлення, при затримці розвитку мовлення має місце уповільнення темпу, невідповідність його віку дитини. Однак виражені форми затримки розвитку з низькими показниками позитивних змін за умови спрямованого корекційного впливу треба розглядати як порушення мовлення (це стосується як усного, так і писемного мовлення);

- ФС формуються у різних індивідів по-різному; при несприятливих умовах вони можуть сформуватися неадекватно або взагалі не сформуватися; у дитячому віці можливе їхнє активне перетворення або нова розбудова – з цією метою необхідно визначити, які ланки ФС не сформовані і розпочати навчання з того етапу, коли відповідні ланки формуються у їх початковій зовнішній формі (В. Давидов, І. Petry, 1971);

- Доволі розповсюдженими у дітей і підлітків є прояви парціальної ретардації (W. Kretschmer, H. Stutte), що пов'язані з порушенням темпу дозрівання тих або інших ФС мозку.

Підсумовуючи вищевказане, зазначимо таке:

- писемне мовлення забезпечується створенням складної ФС, до якої включено цілий ряд інших функціональних систем і підсистем;

- для формування ФС, що забезпечує писемно-мовленнєву діяльність, необхідною має бути достатня зрілість цілого ряду структурних утворень, між якими повинні встановитися різноманітні зв'язки та новий і складний рівень інтеграції;

- формування ФС, що забезпечує писемно-мовленнєву діяльність, являє собою єдиний інтегративно-диференційний процес;

- процес формування писемного мовлення безпосередньо сприяє дозріванню найбільш складних структурно-функціональних компонентів, які лежать в основі читання та письма як видів навчально-пізнавальної діяльності. Крім цього, стосовно формування писемно-мовленнєвої діяльності можна зазначити таке: функціональний розвиток діяльності, що відбувається в процесі її формування й автоматизації, включає складну перебудову, яка принципово змінює не тільки структуру цієї діяльності, але і її мозкову організацію (О. Симерницька, 1978);

- системоутворювальним фактором у формуванні ФС читання та письма має розглядатися реалізація кінцевої цілі процесу читання – розуміння прочитаного, та кінцевої цілі процесу письма – відображення, фіксація думки у письмовому вигляді;

- важливо відмітити, що результатами розвитку писемного мовлення (як і усного) є не просто накопичена індивідом сума мовленнєвомовного досвіду, а своєрідна система, у якій цей досвід перероблено і впорядковано (А. Залевська, Т. Ушакова, W. Kintsch);

- максимально розгорнута ФС, що забезпечує писемне мовлення, стає більш згорнутою, частина компонентів, які раніше приймали участь у реалізації функції, переходять у латентний стан, однак у випадках необхідності знову включаються у роботу. Так, лише на початкових етапах формування письма необхідними є ретельний звуковий аналіз слова, що сприймається на слух і має бути записаним, ретельний зоровий контроль при правильному відтворенні певної графеми або послідовності графем у слові. В подальшому вказані операції спрощуються, згортаються, але у випадку ускладнення завдання (наприклад, написання малознайомого слова складної структури) знову розгортаються (О. Лурія, Н. Бернштейн);

- тенденція збільшення чисельності дітей з труднощами й порушеннями формування писемного мовлення пов'язана із зростанням кількості випадків структурного або функціонального порушення (незрілості) ЦНС, що уповільнює формування в них повноцінної ФС під час навчання дітей читанню та письму;

- слід брати до уваги, що найбільш активна інтеграція різних структур ФС відбувається в критичні (і сензитивні) періоди розвитку і відповідає якісним перебудовам поведінки і психіки індивіда; у розвитку мовленнєвої системи виділено три критичних періода, третій критичний

період пов'язаний з віком 6-7-м років, коли починає формуватися писемне мовлення і внаслідок цього навантаження на ЦНС значно збільшується. При підвищенні соціальних (шкільних) вимог можуть спостерігатися "зриви" нервової системи, що нерідко виявляються у труднощах щодо опанування писемним мовленням. Це свідчить про те, що вимоги до рівня сформованості в дитини навичок читання та письма у певних випадках випереджають можливості формування ФС писемно-мовленнєвої діяльності;

- оскільки порушення писемного мовлення часто є наслідком церебральної органічної патології, що пов'язана з ураженням ЦНС дитини у перинатальний або ранній постнатальний період, формування ФС для її забезпечення буде певним чином відрізнятися від формування такої ж системи в умовах норми (ураження мозку у таких випадках призводить до певних анатомо-фізіологічних змін, що у поєднанні з компенсаторними процесами і впливом коригуючих факторів спричиняє своєрідний характер формування ФС, перебудов зв'язків та інтеграції з іншими ФС);

- стійкі труднощі формування ФС, яка забезпечує розвиток писемного мовлення, часто пов'язані з недостатньою мотивацією, низьким рівнем програмування, саморегуляції та самоконтролю з боку дитини (в онтогенезі пізніше дозрівають саме лобні долі, що є найбільш молодими і у філогенетичному відношенні, але у дітей з різними відхиленнями від норми ця незрілість часто виявляється більш вираженою й пролонгованою, вона, в свою чергу, уповільнює створення системи інтегративних зв'язків між структурами ФС, гальмує формування комплексу цілеспрямованих довільних психічних дій);

- специфічні порушення писемного мовлення (при наявності саме специфічних помилок) часто пов'язані як з недостатньо якісним формуванням акцептору дії, так і з недостатньо повною та якісною зворотньою аферентацією, що може виникати внаслідок недостатності фонематичного слуху, кінестетичних відчуттів та уявлень, недоліків зорового аналізу та синтезу, неповноцінності зорово-просторових уявлень. Як зазначав П. Анохін [1, с. 336], "...питання навчання пов'язані з обов'язковою коригуючою роллю зворотніх аферентацій, тільки на цьому підґрунті й можливе навчання. Будь-яке виправлення помилок є неодмінним результатом неспівпадіння збуджень акцептора дії та зворотніх аферентацій від неправильної дії. Поза цим механізмом неможливе як виявлення помилки, так і виправлення її".

Отже, значні можливості системного підходу при дослідженні психофізіологічних механізмів писемного мовлення та його порушень виявляються у встановленні закономірностей і особливостей утворення й розвитку складових ФС; дослідженні функцій системи, взаємозалежності між компонентами й функціями за умови нормального і відхиленого від норми розвитку дитини.

Список використаних джерел:

1. Анохин П. К. Системные механизмы высшей нервной деятельности / П. К. Анохин. – М.: Наука, 1979. – 453 с.
2. Бадалян Л. О. Развивающийся мозг / Л. О. Бадалян // Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития / Под ред. В. М. Астапова, Ю. В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2001. – 384 с.
3. Батуев А. С. Высшая нервная деятельность / А. С. Батуев. – М.: Высшая школа, 1991. – 256 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь: Психологические исследования / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
5. Кольцова М. М. Развитие сигнальных систем действительности у детей / М. М. Кольцова. – Ленинград: Наука, 1980. – 164 с.

The article examines a systematic approach in defining the principles of brain functioning during its writing and speech activity.

Keywords: first and second signal systems, functional system, sistemogeneza, writing and speech activity, writing disorders.

Отримано 14.6.2013

УДК 376.1

И. С. Зайцев

**СОЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ,
ИМЕЮЩИМИ ТЯЖЕЛЫЕ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ**

У даній статті підкреслена актуальність інноваційної діяльності в роботі з дітьми з важкими порушеннями мови і розглянуті деякі соціально орієнтовані технології.

Ключові слова: соціальний статус, технологія соціалізації, агенти соціалізації, соціальна абілітація, технологія соціального проектування.

В данной статье подчеркнута актуальность инновационной деятельности в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи и рассмотрены некоторые социально ориентированные технологии.

Ключевые слова: социальный статус, технология социализации, агенты социализации, социальная абилитация, технология социального проектирования.

Основной тенденцией и стратегической перспективой устойчивого и динамичного социального прогресса в настоящее время становится социально-ориентированное развитие общественных отношений, рассчитанное на расширяющееся воспроизводство человеческого потенциала. Одним из главных генераторов такого развития выступают социальные инновации, нацеленные на гармоничное, сбалансированное развитие индивида и общества в целом.

В современных общественных условиях именно социальные технологии формируют инновационную среду, способствующую научным психолого-педагогическим нововведениям. Это свидетельствует, что проблема технологизации социального пространства становится все актуальнее.

Современная система психолого-педагогических знаний в качестве одного из приоритетных направлений рассматривает разрешение вопроса социального развития ребенка, то есть формирование индивидуальности под влиянием происходящих в обществе процессов, что обеспечит его способностью к сотрудничеству во взаимодействии с окружающими. Такое взаимодействие следует рассматривать как многогранный процесс создания и реализации условий полноценного развития человека, в котором принимают равнозначное участие родители, специалисты учреждений образования и сам ребенок. В настоящее время актуализированы вопросы внедрения в педагогический процесс социально ориентированных технологий, повышающих эффективность работы с детьми с психофизическими нарушениями. Социальные технологии – обусловленные состоянием знаний и общественной эффективностью способы достижения целей, поставленных индивидами, общественными группами, социальными институтами. Делятся на холистские или утопические, ориентированные на революционное изменение общества в целом, и частичные, ориентированные на конкретные и локальные реформистские задачи [6, с. 301-302].

В педагогической науке технологии следует рассматривать в качестве гарантирующих успех конкретных педагогических действий, построенных со строго научным обоснованием, то есть актуальным представляется использование частичных социальных технологий в образовательном процессе.

Научное обоснование социальных педагогических технологий будет носить более достоверный характер при ориентировании на удовлетворение определенного круга требований. В качестве последних целесообразно рассмотреть следующие: преодоление социальной недостаточности; гарантированность адекватных социальных услуг; эффективное социальное обслуживание. Под преодолением социальной недостаточности понимают устранение имеющихся факторов

ограничения жизнедеятельности посредством определенного спектра социальных услуг, что обеспечит социальную защиту индивида.

Социальные услуги представляют собой совокупность элементов общей сферы услуг, направленных на социальную поддержку нуждающихся в таковой. Социальное обслуживание выступает как деятельность по оказанию социальных услуг в процессе социальной реабилитации [1, с. 361].

Как видим, центральной в круге требований является позиция категории "сфера социальных услуг", что требует еще большей ее детализации. Под социальными услугами в узком смысле будем подразумевать психолого-педагогическую деятельность, обеспечивающую социальное перемещение ребенка, то есть изменение его социального статуса – соотносительной позиции в общественной структуре с индивидуальным комплектом прав и обязанностей.

По понятным причинам разработка научно обоснованных и гарантирующих успех педагогических действий является ещё более актуальной проблемой в системе специального образования, т. к. строится с позиции учета имеющегося психофизического нарушения. Нарушение общения у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), приводя к деструктуризации межличностного взаимодействия, препятствует полноценной социализации в коллективе и обществе в целом [2, с. 60-63, 74-76]. Такое положение объясняет необходимость актуализации технологии социализации, сущность которой можно представить в форме условной модели (рис. 1), отражающий не односторонний процесс воздействия взрослого или окружающей среды на ребенка, а многогранный процесс создания и реализации условий полноценного развития человека, в котором принимают участие семья, учебно-воспитательные учреждения и сам ребенок в равнодолевом соотношении:

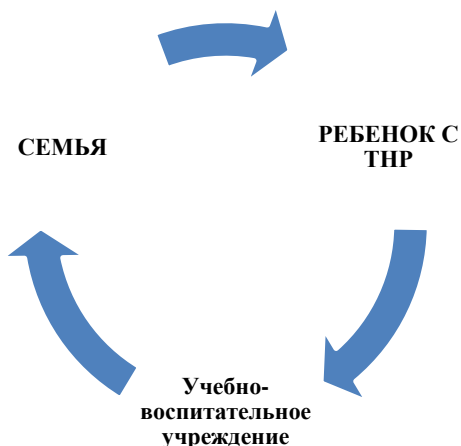


Рис. 1. Условная модель технологии социализации

Предлагаемая условная модель дает представление о социализации как перманентном циклическом процессе. Любая составляющая (ребенок, семья, учреждение), оказывая влияние на другую составляющую, сама находится под ее непрерывным воздействием.

Проблемы в развитии речевых функций снижают коммуникативные возможности ребенка с ТНР, что определяет выбор стратегии коррекционно-педагогического воздействия специального учреждения, реализующего не только необходимую помощь ребенку, но и осуществляющего консультативную работу с семейным окружением, помогающую правильно актуализировать необходимую для ребенка психолого-педагогическую атмосферу в домашних условиях. На основе анализа достижений непрерывного педагогического воздействия, специалисты определяют новые критерии для организации дальнейшей работы. Подобная цикличность характерна для всего периода пребывания ребенка с ТНР в специальном образовательном учреждении.

В решении проблемы социализации несомненна роль речевого общения, подразумевающего постоянство личных контактов детей и педагогов, дающих правильную направленность и образец речевого общения для реализации в домашних условиях. Это определяет необходимость активизации технологии личностно-ориентированного подхода, обеспечивающего, в первую очередь, правильную реализацию индивидуальной направленности коррекционно-образовательного процесса.

Личностно-ориентированный подход предполагает не просто формирование личности ребенка с заданными свойствами, а создание оптимальных условий для полноценного проявления и развития его личностных функций. Личностно-ориентированный подход как позиция деятельности педагога – это его базовая ценностная ориентация, определяющая организацию взаимодействия с коллективом в целом и каждым индивидуально. Такой подход направлен на выявление и раскрытие детских возможностей, осуществление индивидуально-значимых и приемлемых в обществе способов самореализации.

Реализация личностной направленности обучения и воспитания происходит под непосредственным влиянием агентов социализации, которыми являются авторитетные взрослые (педагоги и родители), сверстники и вообще любые носители культуры, дающие ребенку соответствующие образцы значений в различных ситуациях социального взаимодействия и помогающие направить его развитие в социально желательное русло [4, с. 359].

Так как процесс формирования личности ребенка с ТНР составляет одну из сторон онтогенеза психики в целом [5, с. 194-200], то реализация личностного подхода происходит с учетом знаний о психолого-педагогических особенностях рассматриваемого контингента, что диктует необходимость адекватного и внимательного учета результатов

обследования детей с ТНР.

Важным представляется не только знание особенностей протекания психических процессов, но и характерологических свойств личности. Лишь адекватный учет этих сведений позволит эффективно использовать технологию личностно-ориентированного подхода. Актуальность данной технологии определяется и тем фактом, что отрицательное влияние на психическое развитие ребенка с ТНР оказывает недостаток контактов с окружающими, а личностный подход включает непосредственное эмоциональное общение ребенка и с родственниками, и с педагогами (агентами социализации), придающее ему структурный характер (рис. 2):



Рис. 2. Схематическое отражение личностного подхода

Технология личностно-ориентированного подхода в качестве центрального звена, вокруг которого идет построение всего психолого-педагогического процесса, рассматривает конкретного (личностно-ориентированный подход – дословно: ориентация на личность) индивида, что определяет значимость актуализации технологии типологизации.

Типологизацию рассматривают с двух позиций: теоретической и эмпирической. Теоретическая типологизация представляет обобщение признаков социальных явлений на основе идеальной теоретической модели и по теоретически обоснованным критериям. Эмпирическая типологизация ориентирована на поиск устойчивых сочетаний свойств изучаемых социальных объектов или явлений [6, с. 329].

Социальный компонент психолого-педагогической работы в условиях ТНР в основном реализуется с опорой на эмпирическую типологизацию, дающую возможность использования социальных технологий с учетом характерных свойств, особенностей детей с ТНР. Это предполагает хорошее знание психологических особенностей ребенка, полученное при анализе результатов психолого-педагогического изучения. Теоретическая типологизация также значима,

т. к. дает представление о желаемом месте ребенка с ТНР в системе социальных явлений.

Хорошее знание и учет индивидуально-личностных особенностей детей с ТНР инициирует в работе с ними необходимость реализации технологии социальной абилитации – процесса включения в систему общественных отношений через создание для этого оптимальных условий специально организованным обучением и воспитанием.

В этом контексте ТНР как психофизическое нарушение рассматривается в ракурсе проблемы ограничения возможностей, что обусловлено физическими и социально-психологическими факторами, которые не позволяют ребенку быть интегрированным в общество и принимать участие в коллективной жизни на равных с другими основаниях. Здесь целесообразно обратиться к понятию "независимая жизнь" – возможность самому определять и выбирать, принимать решения в различных жизненных ситуациях. Но это не односторонний процесс, связанный с социально значимыми преобразованиями деятельности и статуса индивида, а двусторонний, включающий и изменение окружающей ребенка с ТНР среды таким образом, чтобы стало возможным его партнерское включение во все аспекты жизни общества.

Усилия следует направить и на развитие потенциальных возможностей детей с ТНР в целях активного участия во всех аспектах жизни социума, и на такую организацию коллективного взаимодействия, которая обеспечит детскую комфортность и способность к самореализации. Таким образом, процесс социальной абилитации условно можно представить в виде определенного конструкта (рис. 3):



Рис. 3. Конструкт процесса социальной абилитации детей с ТНР

Процесс развития потенциальных возможностей подразумевает построение коррекционно-педагогического воздействия с опорой на сохраняемые стороны психики. В условиях ТНР необходимым ориентиром (основой) является, хоть и не без специфических проявлений вторичного характера из-за речевого расстройства, но изначально сохраненный интеллект. Значимость представляет относительно ненарушенная способность к аналитико-синтетической деятельности, позволяющая проецировать полученные знания, умения на новые социальные условия.

Организация положительного взаимодействия в коллективе сверстников – процесс, ориентированный на выработку у ребенка поведенческой составляющей социальной установки, то есть предрасположенности к совершению определенных действий в отношении социума либо определенного его субъекта, обеспечивающей устойчивый характер протекания социальной деятельности с расчетом на личностную комфортность и способность в последующем к самореализации в социуме.

И развитие потенциальных возможностей, и организация коллективного взаимодействия – процессы, эффективность протекания и значимость результатов которых будут обеспечены при наличии первоначально намеченных перспектив положительных преобразований. Такие перспективы могут быть очерчены посредством использования технологии социального проектирования, ориентированной на целенаправленное преобразование социальной среды в результате взаимодействия ее членов. Социальный проект (продукт проектирования) – есть модель будущего состояния социальной системы, действительно актуализированная в результате человеческих взаимоотношений.

Технология социального проектирования должна обеспечить соответствие проекта будущему состоянию социальной системы, то есть применительно к процессу социального развития детей с ТНР четко обозначить те желаемые приобретения процесса жизни в социуме, которые отвечали бы запросам и интересам и индивидуального становления, и потребностям общества в эффективной преобразующе-создающей деятельности его членов. Для того, чтобы проект был пригоден к реализации, следует обозначить основания для его разработки.

В современной научной литературе выделяют субъективные и объективные основания социального проектирования. Внимание на изучение субъективных оснований акцентируют сторонники субъектно-ориентированного подхода; объективные основания социального проектирования рассматривают сторонники объектно-ориентированного подхода.

Сторонники субъектно-ориентированного подхода считают научную обоснованность проектируемого доказуемой лишь в общих положениях

и спорной при реализации конкретного решения. Сторонники объектно-ориентированного подхода отмечают, что при абсолютизации требований субъектно-ориентированного подхода появляется вероятность превращения проектов в прожекты, что свидетельствует о необходимости развития целостного объективно-субъективного подхода в социальном проектировании, в равной мере учитывающего и субъективные основания, и объективные. Именно развитие целостного объективно-субъективного подхода в социальном проектировании обеспечит достижение определенных общественных целей.

Обоснованность объективно-субъективного подхода в социальном проектировании обеспечена тем, что детерминация разработки и реализации социального проекта обусловлена как субъективными (учет индивидуальных особенностей), так и объективными факторами (определение объекта). Объект социального проектирования выступает либо как идеальный, либо – реальный. Реальный объект представлен в виде данности социальной системы, а идеальный – в виде желаемой модели реального объекта.

Использование технологии социального проектирования в работе с детьми, имеющими ТНР, предполагает в качестве ориентира как реальный, так и идеальный объекты. Реальный – то, что имеется в настоящий момент; идеальный – то, что желательно для достижения в процессе специальной работы. Реальный объект служит тем образованием, на основании которого будут в последующем формироваться новые социальные достижения, характеризующие объект идеальный. Таким образом, технология социального проектирования при работе с детьми с ТНР имеет вид своеобразной структуры (рис. 4):



Рис 4. Структура технологии социального проектирования при работе с детьми с ТНР

Поскольку технологизацию социального пространства, то есть совокупности процессов и отношений в социальной сфере, следует рассматривать как целостную систему практически значимых средств социализации индивида, гарантирующую надежный и диагностируемый результат, необходимым является адекватный выбор способов для формирования благоприятных условий жизнедеятельности людей. Определенный способ действия – это метод действия. Поэтому технология социального проектирования связана с ее методологией.

Методология разработки и реализации проекта объективно обусловлена спецификой предметной области социального проектирования. В нашем случае – социально-педагогическое проектирование, подразумевающее систему направленных действий, связанных с применением различных психолого-педагогических методов для решения задач воспитания и обучения.

Любая система направленных действий жизнеспособна лишь при условии соответствия ряду требований. Следует учесть следующие требования к технологии социально-педагогического проектирования [3, с. 48]:

- ориентир на формирование таких характеристик, которые в ходе психолого-педагогической работы без наличия четкого проекта не возникают;
- определение параметров, способных обеспечить реализацию социального заказа (социальное развитие);
- очерчивание четкого круга характеристик, поддающихся изменению в течение определенного промежутка времени.

Немаловажным является последовательность работы над социальным проектом. Следует выделить следующие этапы: 1) разработка концепции проекта; 2) определение жизнеспособности проекта (предусмотреть успех и не допустить провала проекта); 3) планирование проекта.

Разработка концепции социального проекта ориентирована на учет его актуальности, формулировку цели и конкретных задач, обоснованность реализации. Актуальность определяется тем, насколько значима для общества в целом и самого ребенка социальная проблема, решению которой призван способствовать проект.

Цель определяет то, что необходимо достичь в ходе реализации проекта. Формулировка цели должна быть увязана с выявленной социальной проблемой и соответствовать требованиям: достижимость цели в рамках предложенного проекта; безусловное формулирование проектной цели; ориентировка на социальную значимость итогового результата.

Обоснование проекта характеризует не только его общественную

значимость, но и реализацию в организационном отношении. Организационное обоснование включает характеристику предметной среды и определение участников педагогического процесса.

Для решения вопроса о жизнеспособности социального проекта необходимо ориентироваться на успех и предупредить фиаско в реализации. Другими словами, установить степень риска. Во избежание неудач важно вести постоянный сбор и анализ информации по вопросам, связанным с реализацией социального проекта. Оценивая жизнеспособность, необходимо выяснить особенности социальной среды, в которой планируется реализовать проект, определить проблему, на решение которой направлена конкретная технология социального проектирования. Для корректного решения намеченного вопроса необходимо его адекватное описание. Основная задача такого описания – демонстрация принципиальной возможности решения проблемы или, по крайней мере, значительного продвижения в её решении. Здесь актуально определение и причин очерченной для решения проблемы, и следствий, обусловленных этими причинами.

Задачей планирования в использовании технологии социального проектирования является установление перечня и порядка мероприятий по реализации проекта, иначе – соединение концепции с организационными действиями: отбором мероприятий в соответствии с задачами, определением этапности при достижении результата, увязывании работы с предполагаемыми сроками, фиксация качественных изменений на определенных стадиях и конечного результата.

Планирование тесно связано с прогнозированием ситуации развития, позволяющим: 1) оценить значимость тех или иных проблем; 2) оценить возможность негативных последствий вмешательств в естественное течение социальных процессов; 3) сформировать "образ желаемого результата".

Социальный проект – структурное образование, что определяет необходимость его соответствия пяти основным принципам:

- однозначности,
- необходимости,
- полноте,
- непротиворечивости,
- оптимальности.

В целом процесс реализации технологии социального проектирования может быть представлен в виде структуры (рис.5):

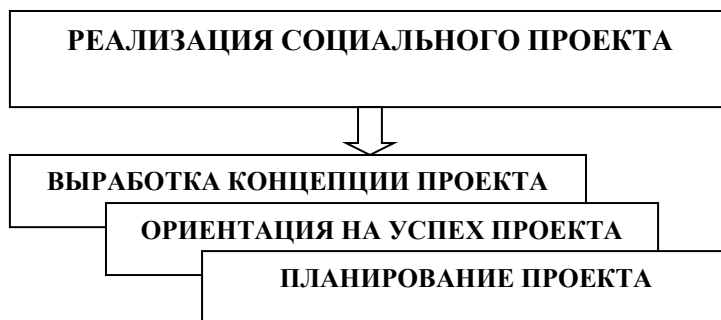


Рис. 5. Структура процесса реализации социального проектирования

Арсенал социальных технологий обширен и разнообразен. В статье представлены лишь некоторые из них, имеющие (по мнению автора) особую актуальность в педагогическом процессе с детьми с ТНР. С целью систематизации рассмотренных социальных технологий предложим следующий конструкт (рис. 6):



Рис. 6. Система социальных технологий

Таким образом, работа с детьми, имеющими ТНР, помимо коррекционно-педагогической направленности подразумевает и целенаправленное воздействие на процесс социального развития этой категории. Такой процесс осуществляется на основе использования широкого спектра технологий социального толка, обеспечивающих становление индивида с расстройствами речи в качестве полноправного члена социума.

Представленные выше социальные технологии не исчерпывают

всього имеющегося арсенала, а представляют наиболее активную и эффективную его часть.

Список використаних джерел

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. И. Акатов. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 368 с.
2. Зайцев И. С. Профилактика и коррекция социальной дезадаптации детей и подростков с тяжелыми нарушениями речи / И. С. Зайцев. – Минск : А. Н. Вараксин, 2008. – 248 с.
3. Курбатов В. И. Социальное проектирование: учебное пособие / В. И. Курбатов, О. В. Курбатова. – М. : Изд-во Феникс, 2001. – 416 с.
4. Розум, С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С. И. Розум. – СПб. : Речь, 2006. – 365 с.
5. Социологическая энциклопедия / под общ. ред. А. Н. Данилова; Коллектив авторов. – Минск: Изд-во "Беларуская энцыклапедыя" имени Петруся Бровки, 2003. – С. 301-302.

This article emphasized the importance of innovation in working with children with severe speech and considered by some socially oriented technology.

Keywords: social status, technology socialization agents of socialization, social habilitation, social engineering technology.

Отримано 14.6.2013

УДК 37.018.1:81–028.31(438)

Беата Анна Зємба

СІМ'Я ЯК ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ, ЩО ФОРМУЄ КУЛЬТУРУ МОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Роздуми авторки зосереджені на сигналізованні важливості мовної культури та її впливу на шкільну, товариську, професійну успішність. Авторка підкреслює значущу роль сім'ї у формуванні мовних навиків, дбайливості про чистоту і естетику мовлення, активного і пасивного словникового запасу в молодших дітей, що безсумнівно є фундаментом для подальшого самостійного розвитку їх власних мовних потреб і використання своїх комунікаційних вмій у щоденному житті.

Ключові слова: мовна культура, естетика мовлення, виховання, спілкування, родинне середовище, сім'я.

Мысли автора сосредоточены на сигнализировании важности речевой культуры и её влияния на школьную, профессиональную успеваемость. Автор подчёркивает значущую роль семьи в формировании речевых навыков, заботы о чистоте и эстетике речи, активного і пассивного словарного запаса в младших детей, что безусловно есть фундаментом для дальнейшего самостоятельного развития их собственных речевых потребностей и использования своих коммуникативных умний в повседневной жизни.

Ключевые слова: речевая культура, эстетика речи, воспитание, общение, семейная среда, семья.

Будучи протягом певного часу викладачем і маючи за собою двадцятилітній стаж роботи з дітьми у дошкільному віці, я зауважую щораз меншу дбайливість людей про культуру мови. Так як у випадку молодших дітей провину за такий стан речей можна шукати в родинному домі, то в разі дорослих осіб, окрім родинного середовища, виною слід обтяжувати їх самих, оскільки вони, як повнолітні, свідомі особи, мають повну свободу вирішення щодо власного вибору, а навіть впливу на інших. На жаль, все частіше вражає помітна і розповсюджена відсутність дбайливості, а навіть байдужість щодо культури мови і не тільки серед молодих людей, але передусім серед дорослих. Вражає тому, що рідко коли мовна недбалість, вульгаризми є предметом зацікавленості тих, хто з особливою ретельністю повинні дбати про чистоту і культуру мовного переказу, поправляти молодих людей, вказувати їм відповідні форми – а отже сім'ї, школи, політиків, музичних і кінематографічних зірок, засобів масової інформації.

Професор Казімеж Ожуг, видатний польський знавець розмовної польської мови і діалектології підкреслює, що "загрозливим є спрощення відбору інформації, тому що *бачити* замінює *розуміти*" [1: с. 22]. А величезний вплив на такий стан речей мають засоби масової інформації, які вдираються в наше життя у вигляді преси, книжок, телебачення, Інтернету, реклами, суспільних комунікаторів, форм аудіовізуальної комунікації.

Згаданий вище К. Ожуг рекомендує, щоб, беручи до уваги різноманітні обумовленості розвитку мови, "запитати, яка є польська мова на переломі віків? Вона як ніколи досі багата у своїх варіантах, що добре задовільняє комунікаційні потреби користувачів, але безперервно змінюється і має ознаки, які справді можуть непокоїти. З позитивних ознак сьогоднішньої польської мови слід відмітити її лексичне багатство, стильову різноманітність, розвиток спеціалізованих мов,

заспокоєння нових, масових номінаційних потреб, небувале розповсюдження різних варіантів мови за посередництвом ЗМІ, що безперервно розвиваються. Натомість з негативних, тривожних ознак слід назвати велику експансію запозичених слів, сильну вульгаризацію мови, дезінтеграцію польських діалектів, зниження престижу літературної мови, а за цим слідує прогресуюча мовна убогість поляків, врешті домінування в засобах масової інформації польської мови консумптивної культури" [1: с. 22-23].

Мова є національним благом

Можна мати різні погляди, іншу точку зору на якесь питання, можна дискутувати, брати участь в суперечках, переконувати до своєї правоти, але не байдуже, чи це буде гарна, правильна, естетична мова, яка не порушує етики, правил доброго тону, чи теж примітивна, бідна, безпорадна, "засмічена" сленгом, зайвими макаронізмами або навіть вульгаризмами.

Мова є культурним благом кожного народу і основною складовою її тотожності. Вона є найдосконалішим і найзручнішим знаряддям порозуміння в різноманітних міжособистісних контактах, але й надзвичайно складною системою конвенціональних знаків, яка підпорядкована визначеним правилам. Мова є врешті живим, відкритим творінням, що безперервно змінюється, оскільки репрезентує основний носій людського мислення. Чим багатша, точніша і витонченіша мова вербальної комунікації, тим більша правдоподібність справного і ефективного розмірковування і формулювання думок для того, щоб передати їх іншим. Нерідко ми оцінюємо чиєсь висловлювання як прекрасне, багате, що збуджує нашу зацікавленість, подив, ми слухаємо його із задоволенням... Але також дуже часто ми контактуємо з людьми, висловлювання яких слухаємо із зусиллям, роздратуванням, бо їх мова нецікава, бідна, примітивна, засмічена елементами, які не є адекватними контексту висловлювання, а трапляється так, що співрозмовник вживає вульгаризми, що у свою чергу в одних людей викликає упередження до співрозмовника, намагання припинити контакт і навіть подальші взаємовідносини, а в інших – бажання обмінюватися словами такого типу і оперувати схожим словниковим запасом.

Культура мови – це ...дорога до успіху

За способом формулювання думки і передачі інформації можна пізнати вік співрозмовника, його освіту, суспільні позиції, регіональне походження.

Хибні значення деяких понять, помилкове їх використання у побудові висловлювання, необізнаність в сфері стилістичної цінності слів, можуть викликати негативну оцінку співрозмовника, відчуття недовіри до нього.

Потрібно пам'ятати, що правильний і доступний переказ інформації великою мірою залежить від інтелектуальної справності, знання мови,

середовища походження, репрезентованих цінностей, культурного середовища, в якому індивідуум живе, як і від достоїнств співрозмовника.

Які цілі міжособистісної комунікації? Анджей Вішневські подає наступні позиції, хоча список може бути ще довший:

- Переказ інформації та досвіду.
- Створення моделі, що слугує для пояснення світу.
- Презентація власної особи і пізнання інших.
- Розвиток своєї особистості.
- Налагодження контактів з іншими людьми.
- Вплив на поведінку інших людей.
- Формування переконань і позицій інших людей.
- Співставлення ідей та задумів.
- Організація заходів і співробітництва.
- Погодження трансакції.
- Гарантування іншим задоволення і розваги. [2: с. 12]

Неважко зауважити, що наша підготовленість і естетика вербальної комунікації значною мірою гарантує нам зацікавленість нашою особою третіх осіб, які охоче зосереджують на нас свою увагу, з цікавістю нас слухають, люблять перебувати в нашому товаристві, охоче розпочинають з нами розмову, цікаву дискусію, з нетерпінням очікують наступної можливості контакту, мають надію на підтримку знайомства, його зміцнення. Це призводить до того, що коло наших знайомих збільшується, ми маємо враження, що нас люблять, потребують, підвищується наша самооцінка, ми стаємо впевненішими у собі; це нас окрилює, заохочує до подальшої роботи над собою, ми маємо великі шанси, щоб стати значущими особами не тільки у своїй сім'ї чи в колі ровесників і товаришів, але також в групі співробітників. Це надзвичайно важливе і значуще в житті вміння, яке може нам допомогти у досягненні свого особистого успіху.

Турбота про культуру мови це іншими словами дбайливість про інструмент, яким ми послуговуємося щоденно. Це дбайливість про відповідну форму мови, її багатство, справність, естетику, чому слугують різні дії, які дозволяють оволодіти словниковим запасом, граматичними знаннями і знаннями про диференціювання мовних засобів, про можливості правильного застосування, а також розвитку вразливості на естетичний вимір висловлювання. Важливим є також встановлення, пропагування і зміцнення мовних норм та дбайливості про збереження "духу" рідної мови. В цьому дуже допомагає читання книг вітчизняної літератури, особливо класичної.

Про розмовне слово потрібно дбати передусім в сім'ї

Мова, якою ми послуговуємося, є системою конвенціональних знаків, що складається з двох принципових складових частин: лексики і граматичних знань, тобто правил вимови, творення, відмінювання і поєднання слів. За допомогою цих двох компонентів ми можемо

конструювати довільні тексти, в яких йдеться про всю зовнішню реальність і про внутрішнє життя кожної людини. Мова є найдосконалішим знаряддям порозуміння людей, пізнавання реальності і її описування.

Сім'я має виконувати важливе завдання у цьому відношенні, а саме створення умов і ситуацій, які сприяють формуванню виразності, еластичності і вміння вільного володіння мовою дитини. До сімейних умов, що позитивно впливають на комунікаційну зацікавленість людини належать:

- Місце проживання (місто, село);
- Освіта батьків та їх позиція щодо читання книг, культури мови;
- Професійна робота і її суспільний престиж;
- Високий рівень задоволення культурних потреб;
- Вміння і рівень комунікаційної коректності батьків;
- Часте проведення розмов, дискусій в домі та створення можливостей до вираження своєї думки, аргументації, обґрунтування своїх виборів;
- Наявність і використання в домі книжок, газет, журналів;
- Наявність комп'ютера і телевізора як безмежне джерело інформації;
- Сприятливі житлові, побутові, фінансові умови, що безумовно створює кращі можливості для використання матеріальних благ;
- Відповідне піклування про дитину в сім'ї, добір осіб, які входять до кола близьких людей та друзів;
- Спільне використання засобів масової інформації з наступним висловленням думок щодо якості отриманого змісту та його оцінювання;
- "Вилонювання" в оточенні будь-яких комунікаційних занедбань і вираження свого несхвалення;
- Збереження і культивування сімейних, патріотичних, релігійних, культурних традицій, що ґрунтуються на словесному переказі інформації у вигляді пісень, легенд, казок, байок і переказів у формі літератури. Це також звичаї, обряди і специфічна мова мешканців визначених регіонів – говірка та сленг.

Звісно, що основою різних згадуваних вище прийомів, які сприяють мовному розвитку індивіда, є перш за все його стан здоров'я, рівень освіченості, розумовий та емоційний розвиток, спрямовані здібності, культурні та суспільні потреби.

На якість висловлювання дитини впливає не тільки економічно-культурний обрис сім'ї, а й великий склад родини, що надає більше можливостей до комунікації в цілому. В свою чергу моральна атмосфера, подружні конфлікти і пов'язані з цим сварки, підвищений тон висловлювання і нерідко вульгаризми можуть лише негативно вплинути на засвоєння комунікаційних норм.

Висновки

Сім'я дає дитині взірці до наслідування, а отже батьки свідомо повинні підносити власну мовну культуру і всіх членів сім'ї. Вона повинна також звертати увагу на цінність говору, як традиції певного регіону, але не занедбувати краси літературної мови, щоб використовувати цю красу в щоденних ситуаціях, в міжособистісних контактах.

Робота над вдосконаленням мови людини є процесом, що вимагає часу і посвяти як з боку батьків, зовнішнього середовища, позародинної сфери, так і самої особи. Піклування про культуру мови, яка є частиною розумової культури, повинна бути близька кожній людині, що володіє цією мовою. Наша суспільна придатність залежить, передусім, від ступеня оволодіння мовою. Чим вищий цей ступінь, тим краще ми підготовані до такої чи іншої професійної роботи. Адже таке вміння незвичайно допомагає не лише в нав'язуванні приватних, особистих контактів, але і в суспільній, культурній, політичній діяльності.

"Все, що ми робимо щодня, меншою або більшою мірою, ґрунтується на комунікації – в роботі і вдома, в політиці, в торгівлі, в науці, в спорті, в розвагах і у фінансах. Комунікація стосується кожної сфери нашого життя, однак незважаючи на це, її не вивчають і не цінують – що найчастіше приносить фатальні наслідки. Там, де відсутнє порозуміння, починається конфлікт – в сім'ї, в роботі чи на міжнародній арені. Відомий британський фізик-теоретик і космолог професор Стівен Хокінг з *Кембріджського університету* сказав колись в телевізійному інтерв'ю: 'проблеми цього світу могли б бути вирішені, якби ми тільки розмовляли один з одним'. Цю ідею ми можемо застосувати майже у кожній ситуації". [3: с. 14]

Список використаних джерел

1. Ożóg K, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów 2007.
2. Wiszniewski A., *Sztuka mówienia. Poradnik*, Katowice 2003.
3. Denny R., *Sztuka mówienia i porozumiewania się kluczem do sukcesu w pracy*, Warszawa 2002.

The authors reflection comes down to signal the importance of language culture for successes in school, social, profesional. The author stresses the importance of the family in shaping the habits of language, attention to cleanliness and aesthetics of the spoken word, a resource of active and passive vocabulary of younger children, which is undoubtedly the basis for further, selfconfident to develop their own language needs and use their communication skills in everyday life.

Keywords: language culture, aesthetics speaking, education, human communication, interpersonal communication, family environment, family.

Отримано 16.6.2013

МЕТОДИКА ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ УСНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗНМ

У статті схарактеризовано експериментальну методику активізації усного мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ із використанням пізнавальних завдань. Автором представлено кількісний аналіз результатів ефективності методики пізнавальних завдань, що підтверджує необхідність їх використання, як інноваційного засобу мовленнєвої підготовки дітей означеної категорії до навчання в школі.

Ключові слова: методика активізації усного мовлення, пізнавальні завдання, кількісний аналіз, мовленнєва підготовка.

В статті охарактеризована експериментальна методика активізації усної мови дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ з використанням пізнавальних завдань. Автором представлено кількісний аналіз результатів ефективності методики пізнавальних завдань, який підтверджує необхідність їх використання, як інноваційного засобу мовленнєвої підготовки дітей означеної категорії до шкільного навчання.

Ключевые слова: методика активізації усної мови, пізнавальні завдання, кількісний аналіз, мовленнєва підготовка.

Постановка проблеми. Головним завданням соціальних інститутів сьогодні є пошук оптимальних методів і засобів для всебічного та гармонійного розвитку особистості в умовах інформатизації й інтенсифікації.

Дошкільна освіта, як один із таких соціальних інститутів, виконує роль фундаменту для подальшого розвитку дитини, тобто формує особистісні якості, розвиває її творчі здібності, готує до навчання у школі.

На сучасному етапі розвитку все очевиднішим стає те, що національні дошкільні та шкільні навчальні заклади, щорієнтовані на передавання знань, умінь і навичок, не встигають за темпами їх нарощування. Сучасні освітні заклади недостатньо розвивають здібності, що необхідні їхнім випускникам для самостійного визначення у оточуючому світі, приймати обґрунтовані рішення щодо свого

майбутнього, бути активними і мобільними суб'єктами на ринку праці.

Головними недоліками традиційної системи освіти є породжені нею невміння і небажання дітей вчитися, несформованість ціннісного ставлення до власного розвитку та освіти. Отже, виникає необхідність пошуку та впровадження у навчально-виховний процес інноваційних методик, що мають на меті забезпечення оптимальних умов, врахування динамічних потреб осіб різних вікових груп та їх психофізичних можливостей.

Актуальність. Психолого-педагогічні дослідження (І. Власенко, Л. Єфіменкова, Ю. Гаркуша, Н. Жукова, В. Ковшиков, О. Мастюкова, Є. Собонович, В. Тарасун, Л. Тігранова, О. Усанова, Л. Цветкова та ін.) проблеми формування пізнавальної діяльності дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) вказують на відставання у розвитку психічних процесів дошкільників означеної категорії. Ця обставина ускладнює їх мовленнєвий недорозвиток та перешкоджає успішному опануванню програмними знаннями, уміннями, навичками та, як наслідок, зумовлює недостатню готовність дітей означеної категорії до навчання в школі.

Оскільки на стан загальної готовності суттєво впливає стан мовленнєвої готовності, що в свою чергу залежить від оптимального поєднання методів та засобів мовленнєвої підготовки. Та, як зазначає А. Богуш, мовленнєва підготовка дітей до школи включає "оволодіння практичними мовленнєвими навичками, вдосконалення комунікативних форм і функцій мовленнєвої дійсності, формування її усвідомлення" [2, с. 202]. Тому, особливої уваги заслуговує питання дослідження мовленнєвої підготовки старших дошкільників із ЗНМ з використанням інноваційних засобів навчання, що мають на меті стимуляцію їх пізнавальних та мовленнєвих процесів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасних дослідженнях науковцями акцентується увага на порушеннях когнітивних складових психічної діяльності дошкільників із ЗНМ.

У дослідженнях О. Мастюкової психічного розвитку дітей із мовленнєвими порушеннями вказується на своєрідне нерівномірне його відставання та виражені труднощі у навчанні [6, с. 277].

Дослідження науковцями (Л. Беякова, Ю. Гаркуша, В. Глухов, О. Усанова, Е. Фігерето зорового сприймання показало, що у дітей із мовленнєвими порушеннями дошкільного віку ця психічна функція відстає у своєму розвитку від норми та характеризується недостатньою сформованістю цілісного образу предмета. Увага дітей із мовленнєвим недорозвитком характеризується недостатньою рухливістю, інертністю, швидкою втомлюваністю, нестабільністю. Низький рівень довільної уваги у дітей із тяжкими порушеннями мовлення веде до несформованості або значних порушень у них структури діяльності. У дітей даної категорії помітно знижена слухова пам'ять: вони, як

правило, не використовують мовленнєве спілкування із метою уточнення інструкції [6, с. 281 - 284].

Одночасно із вищезазначеними особливостями когнітивних характеристик у психолого-педагогічній літературі підкреслюється нерозривний зв'язок розвитку мовлення дітей із розумовим розвитком (Д. Богоявленський, Л. Виготський, Д. Ельконін, К. Ушинський та ін.). Рівень розвитку мислення залежить від рівня мовленнєвого розвитку дитини [3, с. 17].

В проблемі взаємодії мислення і мовлення (В. Лубовський, О. Лурія, Л. Виготський) визначають роль мовлення як знаряддя пізнання, засобу і способу формування думки, відзначаючи його пізнавальну функцію і прослідковуючи залежність рівня розвитку інтелекту (мислення) від рівня розвитку мовлення. Ця ж точка зору лежить в основі висновків сучасних дослідників (М. Вашуленко, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.), які стверджують, що розвиток мовлення дітей забезпечується методичною системою, яка одночасно здійснює розвиток логічного мислення й інших сфер особистості дитини в навчальному процесі, що відбувається під впливом розвиваючої функції [5, с. 9].

А. Гермаковською, В. Ільяною, Р. Лалаєвою, М. Медведєвою, М. Русецькою, А. Таракановою та іншими науковцями відмічено вплив інтелектуальних особливостей на розвиток писемного мовлення; зазначено, що дефіцитарність когнітивної бази при ЗНМ є однією із причин стійкої неуспішності учнів цієї категорії, особливо, з предметів мовного циклу.

У психолого-педагогічній літературі розглядається роль пізнавальних завдань, як засобу розвивального та проблемного навчання, в ліквідації відставання, неуспішності, у формуванні пізнавальної активності, самостійності, усвідомлених навчальних інтересів, в процесі розвитку творчості дітей [4, с. 2; 1].

Аналіз наукових джерел (Г. Балл, Н. Бібік, Л. Гоженко, С. Гончаренко, Г. Костюк, І. Лернер, В. Онищук, Н. Підгорна, О. Проскура, О. Савченко, І. Трубавіна, Т. Шамова та ін.) свідчить, що під пізнавальними розуміються такі завдання, які допомагають набутти нових знань про об'єкт, спосіб діяльності. Пізнавальне завдання характеризується тим, що воно не дає повний обсяг готової інформації, а стимулює пошук нових знань, сприяє розвитку пізнавальних здібностей особистості [4, с. 6].

Мета статті. Охарактеризувати особливості методики мовленнєвої підготовки старших дошкільників із ЗНМ; подати кількісні показники підтвердження її ефективності.

Виклад основного матеріалу. Для оптимізації мовленнєвої підготовки старших дошкільників із ЗНМ нами було створено систему занять з використанням образних, лінгвістичних непроблемних та проблемних пізнавальних завдань. Кожне заняття (всього нами

запропоновано було 40 занять) було структуроване наступним чином: **вступна частина** містила образні та неproblemні лінгвістичні пізнавальні завдання, **основна частина** – дидактичні ігри на основі неproblemних та problemних лінгвістичних пізнавальних завдань, а також власне неproblemні та problemні лінгвістичні пізнавальні завдання; **завершальна частина** – аналіз власного досвіду розв'язання дошкільниками пізнавальних завдань. Систему лінгвістичних пізнавальних завдань було впроваджено у структуру класичного логопедичного заняття (фонетико-фонематичний, лексико-граматичний та діалогологічний компоненти розвитку мовлення) з тренувальними вправами для органів артикуляційного апарату, тренуванням дрібної моторики, фізкультхвилинками.

В процесі апробації методики лінгвістичних пізнавальних завдань, як засобу мовленнєвої підготовки дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ до навчання в школі, взяли участь дві групи дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: контрольна група (КГ) – 38 осіб та експериментальна група (ЕГ) – 40 осіб.

Проведений після впровадження експериментальної методики пізнавальних завдань другий констатувальний експеримент показав наявність позитивних змін у розвитку складових усного мовлення старших дошкільників із ЗНМ експериментальної групи (табл.1).

Таблиця 1

Порівняльні дані результатів другого констатувального експерименту

Кількість дітей		Групи дітей із ЗНМ			
		<i>К-ть дітей із ЗНМ (КГ) – 38 осіб</i>	<i>%</i>	<i>К-ть дітей із ЗНМ (ЕГ) – 40 осіб</i>	<i>%</i>
Складові та рівні усного мовлення	Високий	–	–	–	–
	Достатній	10	25	18	43,75
	Середній	14	37,5	18	43,75
	Низький	14	37,5	4	12,5
лексичні уміння та навички	Високий	–	–	–	–
	Достатній	–	–	7	18,75
	Середній	19	50	20	50
	Низький	19	50	13	31,25
граматичні уміння та навички	Високий	–	–	–	–
	Достатній	2	6,25	10	25
	Середній	14	37,5	18	43,75
	Низький	22	56,25	12	31,25
діалогологічні уміння та навички	Високий	–	–	–	–
	Достатній	–	–	12	31,25
	Середній	12	31,25	18	43,75
	Низький	26	68,75	10	25

Зокрема, у порівнянні з першим констатувальним дослідженням, діти із ЗНМобох груп не досягли високого рівня розвитку усного мовлення, але зафіксована була наявність достатнього рівня розвитку усіх його складових у дошкільників із ЗНМ (ЕГ), що *у два рази* (фонетико-фонематичні уміння та навички) та *у п'ять разів* (граматичні уміння та навички) вище відсоткових показників осіб із ЗНМ (КГ); в лексичній та діалоногічній ланці показники достатнього рівня розвитку усного мовлення у осіб контрольної групи відсутні.

Збільшилася кількість дітей із середнім рівнем та зменшилась кількість осіб із низьким рівнем розвитку всіх складових усного мовлення.

Порівняльний аналіз показників сформованості складових усного мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ контрольної та експериментальної груп (рис. 1), як загальних показників їх мовленнєвої підготовки свідчить, що дітей із КГ з *високим і достатнім рівнями* сформованості умінь та навичок усного мовлення не виявлено; 52,1 % дітей КГ показали *середній рівень* та 47,9 % – *низький рівень* сформованості умінь та навичок усного мовлення. Діти ЕГ показали достатньо високі показники – *достатній* рівень у 25 %, а *середній* – у 43,75 % дітей, *низький* – у 31,25 % старших дошкільників.

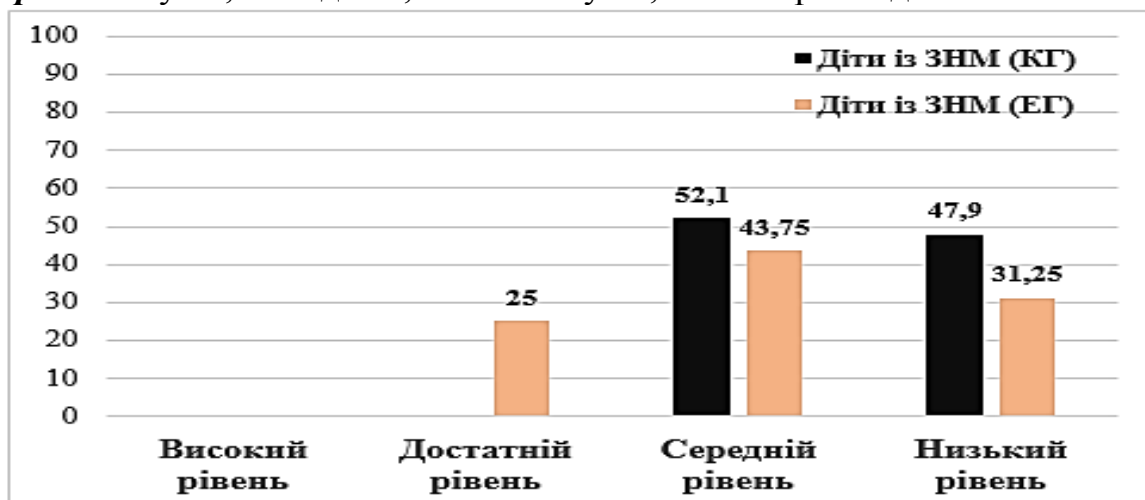


Рис. 1. Показники рівнів сформованості усного мовлення за результатами другого констатувального експерименту

Як видно з порівняння показників за результатами першого та другого констатувального експериментів (табл. 2), в групах старших дошкільників із ЗНМ (КЕ2) наявні позитивні зміни.

При першому констатувальному дослідженні (КЕ1) дошкільників із ЗНМ з високим та достатнім рівнями усного мовлення не було; дошкільників без порушень мовлення із такими рівнями виявилось – 8% та відповідно – 92%.

Середній рівень виявили 41,1% дітей із ЗНМ, тоді як на другому констатувальному етапі (КЕ2), за середніми значеннями показників

контрольної та експериментальної груп, їх було 47,9%.

Після проведення формувального експерименту кількість дітей із ЗНМ низького рівня усного мовлення зменшилася з 51,9% до 39,6% (за середніми значеннями показників КГ та ЕГ).

Таблиця 2

Порівняльні дані рівнів сформованості усного мовлення старших дошкільників із ЗНМ (КГ і ЕГ) та НМР(%)

Етап експерименту	Групи	Рівні			
		Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
Констатувальний (КЕ1)	Діти з НМР (41 особа)	8	92	–	–
	Діти із ЗНМ (78 особа)	–	–	48,1	51,9
Формувальний (КЕ2)	Групи старших дошкільників із ЗНМ (78 осіб)				
	Експериментальна група – 40 осіб	–	25	43,75	31,25
	Контрольна група – 38 осіб	–	–	52,1	47,9

При порівнянні групових індексів умінь та навичок усного мовлення отримали наступну ситуацію (табл. 3). Обчислений груповий індекс (КЕ1) констатував відсутність показників високого рівня усного мовлення у дітей із ЗНМ та дітей із НМР. Діти із ЗНМ не виявили показників достатнього рівня, тоді як у групі дітей з НМР показник цього рівня становить 3,076.

В експериментальній групі дітей із ЗНМ відбулися позитивні зміни: на прикінцевому етапі (КЕ2) груповий індекс усного мовлення становить 2,075, що відповідає середньому показнику, тоді як на констатувальному етапі (КЕ1) цей показник був низьким – 1,414. Щодо контрольної групи, то на прикінцевому етапі (КЕ2) відбулися несуттєві зміни. Індекс усного мовлення становить 1,5, що відповідає межовому значенню низького та середнього показників.

Таблиця 3

Порівняльні дані показників групового індексу усного мовлення старших дошкільників із ЗНМ (КГ і ЕГ) та НМР (%)

Етап експерименту	Групи	Груповий індекс усного мовлення			
		Низький 1-1,5	Середній 1,5-2,5	Достатній 2,5-3,5	Високий 3,5-4
Констатувальний (КЕ1)	ЗНМ	1,4	—	—	—
	НМР	—	—	3,08	—
Формувальний (КЕ2)	ЗНМ (ЕГ)	—	2,075	—	—
	ЗНМ (КГ)	—	1,5	—	—

Порівняльні данні першого та другого етапів експерименту підтверджують, що діти із ЗНМ після завершення мовленнєвої

підготовки за традиційною програмою мають середній рівень усного мовлення, на відміну від дітей, які були залучені до процесу мовленнєвої підготовки за експериментальною методикою лінгвістичних пізнавальних завдань. Ефективність впровадженої методичної системи підтверджує також обчислена відсоткова різниця індексів (Pr); на прикінцевому етапі дослідження (KE2) для дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ (КГ і ЕГ) за показниками усного мовлення вона становить 27,71% на користь осіб експериментальної групи.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Результати дослідження виявили динаміку рівнів сформованості усного мовлення, що свідчить про ефективність проведеного корекційно-логопедичного процесу та вказує на користь використання експериментальної методики лінгвістичних пізнавальних завдань у процесі мовленнєвої підготовки старших дошкільників із ЗНМ до навчання в школі.

Список використаних джерел

1. <http://nsc.1september.ru/2002/13/7.htm>.
2. Богуш А. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика / А. Богуш. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 216 с.
3. Выготский Л. Мышление и речь/ Л. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
4. Голуб Н. Використання пізнавальних завдань випереджаючого характеру в процесі навчання дітей 6-річного віку :автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.09 / Н.Голуб; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2006. – 20 с.
5. Качуровська О. Корекція мовленнєвого розвитку молодших школярів із тяжкими вадами мовлення засобами комп'ютерних технологій //дис... канд. пед. наук 13.00.03. / О. Качуровська. – К., 2006. – 230 с.
6. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. Кузнецова, Л. Переслени, Л. Солнцева и др. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 480 с.

In the article of skharakterizovano experimental method of activation of the verbal broadcasting of children of senior preschool age from ZNMiz by the use of cognitive tasks. An author is present the quantitative analysis of results of efficiency of method of cognitive tasks, which confirms the necessity of their use, as an innovative mean of vocal preparation of children of the noted category to the studies at school.

Keywords: the method of activation of the verbal broadcasting, cognitive tasks, quantitative analysis, is vocal.

Отримано 13.6. 2013

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ ОРФОГРАФИИ)

У статті розглядається структура мовленнєвої особистості молодших школярів з мовленнєвою патологією в аспекті навчання орфографічній грамотності. Наведені приклади вправ і завдань, використані на кожному зі вказаних рівнів розвитку мовленнєвої особистості.

Ключові слова: мовленнєва особистість, орфографічна грамотність, загальний недорозвиток мовлення.

В статье рассматривается структура языковой личности младших школьников с речевой патологией в аспекте обучения орфографической грамотности. Приведены примеры упражнений и заданий, используемые на каждом из указанных уровней развития языковой личности.

Ключевые слова: языковая личность, орфографическая грамотность, общее недоразвитие речи.

Принципы демократизации и гуманизации школьного образования позволяют отметить, что основное предназначение школы – создание благоприятных условий для всестороннего развития и саморазвития каждого ребенка с учетом его индивидуальных способностей, психолого-педагогических и возрастных характеристик. Это ориентирует педагогов на формирование у школьников положительного отношения к обучению, в том числе и родному языку как языку познания и общения.

Многие отечественные и зарубежные ученые-методисты и психологи (П.Я. Гальперин, Д. Брунер, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, Т.Г. Рамзаева и др.) считают, что человек овладевает знанием мира в том виде, в котором оно представлено родной речью. Русский язык находит свое выражение в фонетике, лексике, словообразовании, морфологии, синтаксисе и в речи как продукте речевой деятельности говорящей / пишущей личности ребенка, изучающей родной язык в школе.

В процессе изучения родного языка в школе ребенок должен осознавать свою потребность в овладении грамотной речью как способом познания окружающего мира, самовыражения и самоутверждения через родной язык.

На современном этапе развития лингвометодики одной из наиболее

сложных и актуальных проблем остается проблема обучения орфографической грамотности младших школьников (Н.Н. Алгазина, Е.Н. Быстрова, М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.С. Рождественский, А.В. Текучев, Г.И. Пашкова и др.). Это объясняется трудоемкостью процесса овладения орфографическими умениями и навыками, требующего от учащихся а) высокого уровня абстрагирования и обобщения в процессе изучения правил орфографии родного языка; б) осознанного их использования в самостоятельных (письменных) высказываниях. Не случайно указанный аспект обучения постоянно находился и находится в поле зрения ученых и учителей-практиков, в работах которых отмечается, что орфографическая грамотность – это не только важнейшее условие развития языковой личности школьника, его речевой (языковой) культуры, полноценного усвоения всех школьных дисциплин, но и условие, в значительной степени влияющее на его дальнейшую социальную активность.

Тем более актуальна эта проблема при обучении детей с общим недоразвитием речи.

При поступлении в школу дети с речевыми нарушениями испытывают большие трудности в процессе ознакомления с грамматическими понятиями. Так, достаточно большой период времени необходим им для усвоения таких понятий как "звук", "слог", "слово" и др. Содержание орфографических правил усваивается детьми с общим недоразвитием речи в основном формально. И даже усвоив формулировку правила, младшие школьники данной категории не умеют их использовать при письме. Исследователи (И.В. Прищепова, О.И. Азова) объясняют этот факт тем, что этим детям практически недоступна система суждений и умозаключений, на основе которых осуществляется выделение проверочных проверяемых слов, а также определяется последовательность действий и операций, необходимых для этой процесса. Дети с дизорфографией не выделяют "ошибкоопасные" места в словах, подчиняющихся морфологическому принципу письма (например, корень, окончание, приставку или суффикс). Написание таких слов требует определенной многооперационной проверки [2].

Данные факты указывают, что на современном этапе развития методики особую актуальность приобретают те исследования, которые ориентированы на изучение структурно-функциональных и коммуникативно-когнитивных свойств языка, связанных с личностно ориентированным обучением родному языку учащихся с речевой патологией и применением научных достижений в области лингвистики (антропологическое направление), психологии (мнемоническая теория языковой памяти учащихся), педагогики (утверждением личностно ориентированного подхода к обучению) и методики обучения русскому языку. Кроме того, в современных исследованиях, в том числе

и методике обучения русскому языку, подчеркивается важность формирования и развития языковой личности младших школьников (Г.И. Богин, Е.А. Быстрова, Ю.Н. Караулов, Е.В. Сидоров и др.).

Процесс обучения младших школьников русскому языку в целом и орфографии в частности, предполагает ориентацию на индивидуальную творческую самореализацию в процессе обучения, а также формирование личности (в нашем случае языковой) ученика. На сегодняшнем этапе развития лингвистики, психолингвистики, дидактики и методики преподавания русского языка трудно говорить о создании эффективной технологии обучения, поскольку до тех пор, пока модель обучения языку не предполагает решительной попытки вторгнуться в структуру языковой личности, она обречена "оставаться чем-то внешним, чуждым по отношению к объекту обучения языку" [1, с. 49]. Процесс же обучения, построенный на учете многоуровневой организации языковой личности учащихся и закономерностей формирования у них знаний, умений и навыков позволит достичь желаемых результатов.

Понятие "языковая личность" рассматривается учеными уже довольно давно. Высказывания по данному вопросу можно найти в работах Ф.И. Буслаева, Л. Вайсбурга, В. Вундта, В. Гумбольдта, А.А. Потебни, Г. Штейна и др.

Лингводидактика все больше концентрируется на языковой личности, определяя ее как "совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью" [4, с. 8].

Ю.Н. Караулов охарактеризовал языковую личность в русле антропологической лингвистики как "личность, выраженную в языке (тексте) и через язык, ... личность, реконструированную в основных своих чертах на базе языковых средств" [1, с. 38].

Для современной лингвометодики данный подход к исследованию языковой личности младшего школьника имеет особое значение, поскольку позволяет определить уровни развития лингвистической и коммуникативной компетенции личности учащихся. При этом необходимо учитывать и личностные установки, и мотивы познавательной деятельности, и лингвистические способности младших школьников с речевой патологией.

Ю.Н. Караулов выделяет три уровня в структуре языковой личности.

Первый уровень – *структурно-семантический*, или *вербально-семантический*. По мнению ученого, это уровень нормативного владения языком. Этот уровень может быть рассмотрен:

а) с лингвистической точки зрения (регламентирующе-регулирующая функция нормы по отношению к конкретным языковым

единицам и речевым фактам из сферы литературного языка);

б) с коммуникативной точки зрения (как уровень достаточный для коммуникации в определенных сферах общения) [3, с. 106-107].

По мнению ряда ученых (Ю.Н. Караулов, Л.И. Плотникова и др.), данный уровень включает те лексические и грамматические средства, которые использует личность в своей речевой деятельности, принимается ею как данность.

Уровень нормативного владения языком еще называют *ординарно-семантическим*, или *нулевым* уровнем для личности, но именно этот уровень и создает условия, предпосылки для формирования и развития языковой личности младшего школьника в процессе обучения русскому языку.

Мы называем этот уровень *ознакомительно-накопительным*, поскольку учащиеся накапливают знания о принципах русской орфографии, составе слова, сочетаемости слов с другими словами и т.д. На этом уровне, как правило, находятся дошкольники и учащиеся 1 класса.

В качестве единиц этого уровня, применительно к орфографии, выступают такие базовые понятия, как "звук", "буква", "слог", "ударение". Перед методикой обучения орфографии на этом уровне организации языковой личности стоят следующие задачи: познакомить учащихся со звуками русского языка (гласные: ударные и безударные; согласные: мягкие и твердые, глухие и звонкие) и их графическим обозначением, с делением слов на слоги.

На данном уровне учащимся могут быть предложены следующие задания (преимущественно для домашней работы):

- *Создай образ звуков [p], [p'] на бумаге. В чем их сходство и отличие?*
- *Задавая вопросы, определи загаданный мной звук. Слова для вопросов: гласный / согласный, глухой / звонкий, мягкий / твердый.*
- *Представь, что тебя позвали на бал Звуков и Букв. Составь сценарий выступления ребят твоего класса "Мы – звуки / буквы".*
- *Представь, что ты – житель страны "Языкознание", княжества "Фонетика". Ты – представитель семейства Звуков. Как тебя зовут? Какой у тебя характер? С кем ты дружишь? Нарисуй свой портрет.*
- *В чем различие и сходство слов: за́мок, замóк, хло́пок, хлопóк, ко́злы, козлы́. Составь рассказ о значении ударения в русском языке.*

Второй уровень – *тезаурусный*, или *лингвокогнитивный*. Он предполагает отражение личности в ее описании языковой картины мира. Единицы данного уровня – понятия, идеи, складывающиеся у языковой личности в упорядоченную картину мира. Единицы данного уровня, будучи явлениями, относящимися к когнитивному уровню организации и реализации личности в общении, "овеществляются" с

помощью языковых средств [3, с. 110]. Именно с этого уровня начинается языковая личность, так как "начиная с этого уровня, оказывается возможным индивидуальный выбор, личностное предпочтение одного понятия другому" [1, с. 53].

На этом уровне рассматриваются такие понятия, как орфограмма, варианты орфограмм, опознавательные признаки орфограмм, орфографическое правило, расширяется тезаурус школьника и т.д.

Данный уровень можно назвать *обобщающе-операциональным*, поскольку учащиеся на основе понятийного аппарата усваивают элементы орфографической системы языка, механизмы их функционирования. На этом уровне формирования языковой личности происходит более осознанное усвоение изучаемого языкового материала и включение его в различные виды речевой деятельности, в частности, в письменную речь.

Задачи, решаемые на тезаурусном уровне, можно сформулировать следующим образом – научить учащихся оперировать орфографическими понятиями, применять орфографические правила на практике, т.е. в письменной речи.

На этом уровне, как правило, находятся учащиеся 2 – 3 класса, однако необходимо учитывать индивидуальные особенности, уровень обученности младших школьников с общим недоразвитием речи.

На тезаурусном (лингвокогнитивном) уровне учащимся могут быть предложены следующие задания:

- *Сформулируй правило написания непроизносимых согласных в корне слова. Сравни с имеющимся в учебнике.*
- *Предложи алгоритм работы с правилом написания безударных гласных в корне слова.*
- *Придумай лингвистическую сказку о правописании согласных в корне.*
- *Перед тобой письмо одной не очень грамотной девочки. Найди ошибки в этом письме, исправь их, определи, какие орфограммы не усвоила девочка.*

"Дядя, прошу тебя, по маги твоей плимяннице Оле, А то nebude наги в этой противной школи. Мне вчера за дектант на слова учитель поставил "два", А сам сказал, что маю работу даже несмок прачитать. Попраси его, дядя, исправить двойку и наставить мне "пять".

Третий уровень – *мотивационно-прагматический*, охватывающий коммуникативно-деятельностные потребности личности, движущие ею мотивы, установки и цели. Этот уровень характеризует переход от оценок речевой деятельности к осмыслению реальной деятельности в мире [1] и характерен лишь для небольшой части 4-классников с речевой патологией. Большинство детей с общим недоразвитием речи способны достигнуть данного уровня только в более старших классах и

при условии организации специальной коррекционно-педагогической работы.

Этот уровень предполагает сформированность орфографической компетентности учащихся. То, что было накоплено на первом уровне, обобщено на втором, вводится в деятельность, которую нужно мотивировать. Для этого создаются речевые ситуации, в которые включаются учащиеся с целью мотивации их деятельности. Это позволяет назвать мотивационно-прагматический уровень сформированности языковой личности *ситуативным*.

- *Напиши рассказ или сказку к предьявленной картинке. Выдели в тексте все слова с орфограммами корня, подбери к ним проверочные слова.*

- *Найди в предложениях слова с проверяемыми безударными гласными в корне слова и подбери к ним проверочные слова. Нарисуй иллюстрацию к данному рассказу (отображая слова с безударными гласными).*

Приход весны.

В тумане полились воды, затрещали и сдвинулись льдины, быстрее потекли мутные потоки, с вечера разорвался туман, тучи разбежались барашками, прояснело, и открылась настоящая весна. Утром яркое солнце быстро съело тонкий ледок, и весь тёплый воздух задрожал от испарений ожившей земли.

- *Выборочный диктант. Запиши слова с проверяемыми безударными гласными в корне слова. Составь мини-рассказ с любым из них.*

Осень.

В золотые осенние дни готовились к отлету журавли. Покружились они над рекой, над родным болотом. Вот потянулись птицы в дальние страны. На востоке показалась ранняя зорька. Скоро поднимется над рекой веселое солнце.

Рассмотрение структуры организации языковой личности применительно к обучению орфографии не противоречит ряду лингвометодических идей и концепций, а помогает их обобщить и систематизировать: обращение к структуре языковой личности младших школьников в речевой патологии, позволяет рассмотреть процесс обучения орфографической грамотности поэтапно.

Процесс развития языковой личности может быть соотнесен с процессом лингвистического развития, в ходе которого учащиеся проходят три стадии, поднимаясь от усвоения языковых категорий по образцу (1 класс) на уровень исследовательского подхода к языковым единицам (2-3 класс) и творческого переноса обобщенного способа действия с языковым материалом в незнакомой языковой ситуации (4 класс).



При формировании языковой личности необходимо учитывать ее индивидуальность. В учебном процессе личность становится субъектом обучения, активно усваивающим язык. Поэтому, учитывая принцип индивидуального подхода, обучение должно вестись дифференцированно.

Таким образом, обучение орфографической грамотности младших школьников с общим недоразвитием речи представляет собой обучение, обеспечивающее оптимальное соотношение творческих приемов с нормативными, позволяющее ученикам эффективно усвоить программный материал на личностно значимом уровне, создающее условия для индивидуального образовательного приращения школьника как языковой личности, постоянно развивающейся в процессе осознанного усвоения языковых единиц и правил их функционирования в речи.

Список использованных источников

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 234 с.
2. Прищепова И.В. Дизорфография младших школьников: Учебно-методическое пособие / И.В. Прищепова. – СПб.: КАРО, 2006. – 240 с.
3. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс: Учебное пособие / Ю.Е. Прохоров. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 221 с.

In article the structure of the language identity of younger school students with speech pathology in aspect of training of spelling literacy is considered. Examples of exercises and the tasks, used on each of the specified levels of development of the language personality are given.

Keywords: language personality, spelling literacy, general underdevelopment of speech.

Отримано 11.6. 2013

УДК 376.37

*Л.А. Гаранина
Е.Н. Российская*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ШКОЛЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В КОНТЕКСТЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА СФГОС

Стаття присвячена розгляду методичного забезпечення освітнього процесу в спеціальній (корекційній) загальноосвітній школі для дітей з тяжкими порушеннями мовлення в ситуації переходу на Спеціальний освітній державний стандарт. Дається аналіз новим навчально-методичним комплексам, розробленими у відповідності з вимогами стандартів.

Ключові слова: Спеціальний освітній державний стандарт, мовленнєве порушення, діти з тяжкими порушеннями мовлення,

Статья посвящена рассмотрению методического обеспечения образовательного процесса в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе для детей с тяжелыми нарушениями речи в ситуации перехода на Специальный государственный образовательный стандарт. Дается анализ новым учебно-методическим комплексам, разработанным в соответствии с требованиями стандартов.

Ключевые слова: Специальный государственный образовательный стандарт, речевое нарушение, дети с тяжелыми нарушениями речи,

Теория и практика педагогической деятельности убедительно доказывают, что качество образовательного процесса существенно повышается в условиях его системного и комплексного научно-методического обеспечения.

Сегодня наблюдается значительный интерес со стороны педагогических работников к проблеме создания методического обеспечения образовательного процесса.

В настоящее время российская образовательная система готовится к внедрению Специальных федеральных государственных стандартов (Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская), в том числе для детей с речевыми нарушениями (Г.В. Чиркина).

Концепция СФГОС признана перспективным инструментом инновационного развития практики образования детей с ограниченными возможностями здоровья на территории России, так как не только "сохраняет" достижения в сфере цензового образования детей с ОВЗ, но

и открывает возможности получения нецензового образования, адекватного возможностям психического развития значительной части детей указанной категории. Важно, что разработанный в Институте коррекционной педагогики РАО стандарт учитывает современные тенденции развития образовательной системы страны, позволяет осуществлять системную координацию действий на всех уровнях коррекционно-образовательной практики, предусматривает новые механизмы взаимодействия общего и специального образования в решении организационных, методических, кадровых задач [2].

Категория детей с нарушениями речи достаточно неоднородна по тяжести, структуре, механизму первичного речевого дефекта, проявлениям сопутствующих неврологических и психопатологических нарушений, вторичных деформаций в когнитивной, эмоционально-волевой, личностной сферах. При этом дети обнаруживают разные стартовые возможности получения образования, так как демонстрируют принципиально различный уровень психологической (личностной и интеллектуальной) и лингвистической (речевой и коммуникативной) готовности к усвоению учебного материала. Имеют разную "историю" дошкольной жизни, в которой далеко не всегда присутствовала своевременная и адекватная коррекционно-педагогическая помощь и различные, не всегда благополучные, социально-бытовые и психологические условия развития и воспитания.

Особенности проявления речевых нарушений у детей школьного возраста делает необходимым дифференцировать планируемые результаты освоения ими образовательной программы на три варианта [Чиркина: 2012]. Для наглядности варианты СФГОС представлены в таблице 1.

Таблица 1

Дифференцированный подход к образованию детей с речевыми нарушениями

Вариант СФГОС	Ценз	Основной контингент обучающихся	Форма оказания логопедической помощи	Условия обучения
I	+	дети с ФФН, НВ ОНР. При этом у каждого ребенка в большей или меньшей степени оказываются нарушенными все компоненты языка	логопедические занятия (фронтальные и индивидуальные) в общеобразовательном учреждении; логопедические классы (реализующие программы СКОУ V вида) в составе общеобразовательной школы	систематическое логопедическое сопровождение, взаимодействие логопеда с родителями и учителем начальных классов с учетом индивидуальных рекомендаций

II	+	дети с выраженными нарушениями речи: страдающие ОНР (II-III уровень речевого развития), обусловленное алалией, дизартрией, ринолалией	СКОУ V вида	специальная программа обучения, предполагающая удлинение сроков освоения основной образовательной программы, включение специальных учебных предметов (произношение, развитие речи), обязательные систематические индивидуальные и фронтальные логопедические занятия. Общая коррекционно-развивающая направленность всего образовательного процесса
III	-	дети со сложной структурой речевого нарушения, главным образом дефицита сенсорного развития, затрудняющие общение и обучение, (например, ОНР (I уровень речевого развития) у ребенка с открытой ринолалией или тяжелой формой дизартрии (анартрия), проявлениями ДЦП; ОНР (II уровень речевого развития) у ребенка с ринолалией, осложненное заиканием) и др.	классы в составе СКОУ V вида	индивидуализация сроков и содержания образования, направленного на формирование вербальных и невербальных средств общения. Индивидуально-ориентированная программа развития (индивидуальный учебный план)

В соответствии с дифференцированными уровнями и вариантами специального стандарта образования дети с первичной речевой патологией получают цензовое образование, сопоставимое по уровню

его академического компонента с образованием здоровых сверстников, в формате первого и второго вариантов [2].

Получение школьниками с речевыми нарушениями образования, эквивалентного уровню общеобразовательной подготовки, заданному государственным стандартом, возможно только при условии систематической психолого-педагогической, прежде всего, логопедической поддержки в условиях общеобразовательной школы (первый вариант) и создания адекватных условий для реализации как общих, так и особых образовательных потребностей в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе V вида (второй вариант).

Г.В. Чиркина подчёркивает, что ориентация на доступные детям с нарушениями речи обязательные результаты образования при одновременном применении комплекса логопедических методик, логично встроенных в процесс обучения, даёт возможность наиболее полно раскрыть потенциальные способности каждого ученика и сформировать положительную мотивацию учения [3].

Происходящая смена образовательной парадигмы особенно остро ставит вопросы научно-методического оснащения логопедической работы как в общеобразовательной, так и в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе V вида. Актуальность проблемы в определённой мере обусловлена изменением требований к результатам освоения основных образовательных программ, их структуре, содержанию и условиям реализации.

Так, методологической основой стандарта общего начального образования является компетентностный подход, обеспечивающий не только освоение конкретных предметных знаний, умений, навыков (*что вызывает определённые закономерные трудности у детей с нарушениями речи*), но и формирование совокупности универсальных учебных действий (регулятивных, познавательных, коммуникативных), которые имеют надпредметный характер и определяют способность личности учиться, познавать, сотрудничать в процессе познания и преобразования окружающего мира (Асмолов А.Г., Карабанова О.А., Кондаков А.М., Кузнецов А.А. и другие).

Обязательные результаты обучения, которые должны быть достигнуты детьми с нарушениями речи в процессе освоения основной образовательной программы, становятся ориентиром для разработки научно-методического оснащения коррекционно-развивающего и образовательного процессов в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе V вида.

Не подлежит сомнению, что обучение детей с первичным дефицитом средств и навыков общения одному из основных учебных предметов – русскому языку – признаётся сложнейшей дидактической проблемой, так как одновременно с усвоением основного программного содержания учебного предмета "Русский язык", необходимо решить комплекс

коррекционно-логопедических задач, направленных на преодоление пробелов в речевом развитии школьников, формирование у них полноценных коммуникативных умений, качественное расширение практики общения. При этом устранение проявлений речевой патологии (полиморфных нарушений звукопроизношения, фонологического дефицита, скудности и примитивности словаря, стойкого аграмматизма, низкого уровня развития связной речи, ограниченности вербальных контактов и т.д.) обеспечивает формирование у учащихся такой металингвистической базы, которая позволяет приступить к усвоению теоретического курса русского языка.

Значимость решения обозначенных *коррекционных и пропедевтических* задач определила необходимость выделения в системе обучения языку обучающихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений V вида наряду с общеобразовательными предметами "Родной язык", "Чтение", "Обучение грамоте" специфических самостоятельных курсов "Развитие речи", "Произношение".

Специфика учебного процесса в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе V вида такова, что система развития речи "пронизывает" все виды деятельности учащихся, т.е. носит интегрированный характер, и в тоже время представляет собой особое, отдельное направление в коррекционно-развивающей и учебно-воспитательной работе, является самостоятельным курсом учебного плана.

Раздел "Развитие речи" предусматривает обогащение речевой практики, в процессе которой учащиеся овладевают фонетическими и лексико-грамматическими закономерностями языка и учатся использовать речь как средство общения и сообщения. Уроки развития речи позволяют в значительной мере восполнить пробелы в речевом развитии детей и подготовить их к овладению грамотой, грамматикой и правописанием, а также чтением в соответствии со школьной программой. Данный специальный предмет поддержан учебно-методическим комплектом "Развитие речи" (авторы Г.В.Чиркина, Е.Н.Российская, издательство АРКТИ, 2010г.) и методическим пособием для учителя-логопеда (автор Г.В. Чиркина, издательство АРКТИ, 2010г.).

Раздел "Произношение" предназначен для формирования навыков чёткого правильного произношения звуков речи и совершенствования фонематического восприятия и включает:

- 1) развитие ритмической и звуко-слоговой структуры слова;
- 2) преодоление индивидуальных речевых нарушений учащихся и затруднений в овладении произношением слов сложного звуко-слогового состава и предложений, в анализе и синтезе звукового состава речи;

3) формирование готовности к обучению грамоте, письму и чтению, предупреждение дисграфии и дислексии;

4) воспитание адекватного использования в речевой практике интонационных средств выразительной речи.

По этому разделу также разработаны учебно-методический комплект "Произношение. Мир звуков" (авторы Г.В. Чиркина, Е.Н. Российская, издательство АРКТИ, 2003г.) для учащихся 1-2 классов и пособие для учителя-логопеда специальных (коррекционных) общеобразовательных школ V вида (авторы Г.В.Чиркина, Е.Н.Российская, издательство АРКТИ, 2003г.), обеспечивающие не только овладение полноценной звуковой стороной речи, но и постепенное развитие способности детей к осознанному звуковому анализу, формирование предпосылок к усвоению письма и чтения.

Значимым для методического обеспечения образовательного процесса в СКОУ V вида являются разработанные в Институте коррекционной педагогики Российской академии образования программы для ступени начального общего образования, учитывающий требования ФГОС и СФГОС, в которых представлены все основные образовательные области, коррекционные курсы и предметы.

Педагогические коллективы специальных (коррекционных) общеобразовательных школ ведут целенаправленную работу по совершенствованию учебно-методического обеспечения образовательного процесса.

Базисный учебный план специальных (коррекционных) общеобразовательных школ на основе вариативной части обеспечивает индивидуальный характер развития обучающихся с учетом тяжести речевого недоразвития, особенностей их эмоционально-психического развития, интересов и склонностей обучающихся.

В I отделении школы для детей с тяжелыми нарушениями речи было предусмотрено два варианта обучения в зависимости от уровня развития речи на момент начала школьного обучения:

- подготовительный – 4 классы – для детей с ОНР (I – II уровень речевого развития),

- 1 – 4 классы – для детей с ОНР (III уровень речевого развития) и детей с ОНР (II уровень речевого развития), прошедших дошкольную логопедическую подготовку. В настоящее время в пояснительной записке к учебному плану СКОУ V вида в соответствии с действующими документами таких положений нет. В итоге в СКОУ отсутствует возможности открыть подготовительный класс для обучающихся со II-III уровнем речевого развития при ОНР.

Дети, поступающие в 1 класс, не имея дошкольной логопедической подготовки, не справляются с программой, т.е. особые образовательные потребности детей с речевыми нарушениями не могут быть удовлетворены в полной мере.

В базисном учебном плане в классах V вида срок обучения удлиняется на 1 год за счет увеличения количества часов на гуманитарный цикл. В 1-2 классах введены уроки произношения, в 1-4 классах – уроки развития речи, в 1-10 классах – логопедические занятия. Эти предметы изучаются на основе специальных (коррекционных) программ, остальное планирование разрабатывается на основе общеобразовательных программ. Срок обучения в начальной школе – 4 года. Начиная с 5-го класса, обучение осуществляется по адаптированным общеобразовательным программам основной общеобразовательной школы.

Сейчас вопрос об утверждении проекта СФГОС стоит очень остро. СФГОС – это возможность обеспечения детей с речевыми нарушениями условиями получения образования.

Список использованных источников

1. Гаранина Л.А. Методическое оснащение логопедической работы в специальной (коррекционной) школе для детей с нарушениями речи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2011. – №2. – С. 3-9.
2. Кондаков А.М. Новый стандарт школьного образования – идеологический фундамент российской школы // Педагогика. – 2009. – №4. – С. 22-26.
3. Проект специального федерального государственного стандарта общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья (выдержки из основных положений концепции, разработанной в ИПК РАО) // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – №2. – С.6-16.
4. Чиркина Г.В. Актуальные проблемы развития логопедической науки // Дефектология. – 2012. – № 1. – С. 3-9.
5. Чиркина Г.В. Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2012. – № 2 (22). Режим доступа: <http://scientific-notes.ru/pdf/024-021.pdf>

This article is devoted to studying methods of teaching in a special school for children with hard speech disorders in the situation of approaching of the Special State Educational Standard. The analysis of new educational complexes, made according to the standards, is also given.

Keywords: Special State Educational Standard, speech disorder, children with hard speech disorders

Отримано 15.6.2013

ОРГАНІЗАЦІЯ ЛОГОПЕДИЧНОГО ЗАНЯТТЯ

У статті автор висвітлює основні форми логопедичного впливу, що представляють собою спеціально організовану діяльність логопеда і дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, спрямовану на корекцію вад мовлення, їх класифікацію та основні вимоги до організації і проведення логопедичних занять

Ключові слова: діти з важкими порушеннями мовлення, порушення мовлення, логопедичне заняття, загальний недорозвиток мовлення, форма організації навчання

В статье автор освещает основные формы логопедического воздействия, которые представляют собой специально организованную деятельность логопеда и детей с нарушениями речевого развития, направленную на коррекцию речи, их классификацию и основные требования к организации и проведению логопедических занятий

Ключевые слова: дети с тяжелыми нарушениями речи, нарушения речи, логопедическое занятие, общее недоразвитие речи, форма организации обучения.

У роботах учених (М. Шеремет, В.Тарасун, С. Конопляста, М.Фомічова, Т. Волосовець, Е.Кутепова, Г. Чиркіна, Л.Волкова, С. Шаховська, Р.Левіна, І. Марченко та ін.) висвітлюються питання щодо організаційних форм логопедичної роботи та вимог до них.

Форма навчання, за визначенням академіка А.Богущ, – це спеціально організована діяльність вихователя і дітей, що відбувається в установленому порядку та в певному режимі і залежить від кількості тих, кого навчають (індивідуальна, групова, колективна, фронтальна), часу (коли навчають), місця й порядку його здійснення [2].

У логопедії форма навчання – це спеціально організована діяльність логопеда і дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, спрямована на корекцію вад мовлення, яка залежить від кількості дітей і відбувається відповідно до спеціально визначених норм та положень (програмових, санітарно-гігієнічних, профілактичних тощо).

За кількістю учасників у спеціальних групах виділяють *фронтальні* (з усією групою), *підгрупові* (частина групи) та *індивідуальні* заняття. *Підгрупові* заняття передбачають диференційовані завдання для

підгрупи дітей, що мають схожі за структурою дефекти. *Індивідуальні* заняття проводяться логопедом з однією дитиною. Протягом *індивідуальних* занять виконуються індивідуальні корекційно-розвивальні мікропрограми, розроблені логопедом на основі результатів логопедичного обстеження дитини на початку навчального року. Необхідність проведення занять усіх видів обумовлюється навчальними програмами, корекційною спрямованістю логопедичного впливу та розвитком індивідуальних здібностей дітей.

За дидактичною метою всі типи логопедичних занять (уроків) поділяються на:

- *заняття (урок) оволодіння новими знаннями*: діти накопичують фактичний матеріал, вивчають мовні явища і процеси, що в подальшому забезпечує формування понять;

- *заняття (урок) з удосконалення та формування практичних умінь і навичок*: при цьому передбачається проведення вправ, спрямованих на довготривале і багаторазове повторення;

- *заняття (урок) з узагальнення знань, умінь і навичок*: при цьому систематизуються і відтворюються найважливіші знання з вивченого матеріалу, заповнюються наявні прогалини в знаннях дітей; такі заняття проводяться в кінці вивчення окремих тем і розділів програми;

- *заняття (урок) з метою повторення*, на якому, враховуючи особливості психічних процесів дітей з мовленнєвою патологією, закріплюються набуті знання, уміння і навички;

- *комбіноване заняття (урок)*, на якому одночасно вирішуються декілька дидактичних та корекційних завдань. Даний тип заняття в логопедичній практиці застосовується найбільш часто [3].

Навчання рідної мови на заняттях – це планомірний, цілеспрямований процес розвитку мовленнєвих здібностей дітей, засвоєння ними елементарних знань про культуру мовленнєвого спілкування, збагачення словника, формування мовленнєвих умінь і навичок [1, с. 192].

Комплексне заняття з розвитку мовлення складається з трьох цілком самостійних частин: зв'язне мовлення (планується на кожному комплексному занятті), словник (або граматики), звукова культура мовлення (або словник).

Оскільки логопедична робота передбачає комплексне вирішення завдань мовленнєвого розвитку дітей, тому найбільш широко використовуються комплексні заняття, які враховують особливості оволодіння дітьми мовою як системою мовних одиниць. Тільки взаємозв'язок, взаємодія різних завдань дають можливість дитині усвідомити різні аспекти мови.

Заняття з навчання правильної вимови звука може включати: а) показ та уточнення артикуляції, б) визначення його акустико-артикуляційної характеристики, в) закріплення ізольованої вимови, г) закріплення

вимови звука у словах, д) вправи на вимову у зв'язному мовленні – повторення чистомовок, віршів, переказ коротких текстів.

Основними завданнями логопедичних занять є:

1. Розвиток розуміння мовлення; виховання уміння спостерігати та осмислювати явища дійсності, що дає можливість уточнити та розширити запас конкретних уявлень дитини; сформувати узагальнюючі поняття, практичні навички словотворення та словозміни; уміння використовувати прості поширені речення та деякі види складних синтаксичних структур.

2. Формування правильної вимови звуків; розвиток фонематичного слуху та сприйняття; закріплення навичок вимови слів різної звуко-складової структури; контроль за виразністю мовлення; підготовка до засвоєння навичок звукового аналізу та синтезу.

3. Навчання дітей самостійному висловлюванню. На основі сформованих навичок використання різних типів речень у дітей виробляється вміння передавати враження про події дійсності, переказувати зміст сюжетних картин та їх серій, складати розповіді-описи [5].

Весь процес корекційного навчання має чітку комунікативну спрямованість. Елементи мовної системи, що засвоюються, повинні включатись у безпосереднє спілкування. Важливо навчити дітей застосовувати відпрацьовані мовленнєві операції в аналогічних або нових ситуаціях, творчо використовувати отримані навички в різних видах діяльності [2].

У логопедії до організації і проведення занять з дітьми-логопатами сформульовані наступні дидактичні вимоги:

1. Ретельна попередня підготовка до заняття. Визначення завдань, методів і прийомів навчання, взаємозв'язку з іншими видами діяльності. Необхідно продумувати структуру і хід заняття, підібрати відповідний мовленнєвий та наочний матеріал.

2. Відповідність заняття віковим, психологічним і мовленнєвим можливостям дітей. Навчальна мовленнєва діяльність має бути організована на достатньому рівні складності з урахуванням потенційних можливостей дітей. Навчання має мати розвивальний та виховний характер.

3. Структура заняття має бути чіткою. В ній виділяють зазвичай три частини – увідну, основну, заключну. В увідній частині передбачений обов'язковий організаційний момент, який дає змогу налаштувати дітей на заняття, відбувається повторення попереднього матеріалу, повідомляється тема заняття, утворюються відповідні мотиви наступної діяльності з урахуванням віку і ступеня розвитку мовлення дітей. У основній частині вирішуються головні завдання заняття, використовуються різні навчальні прийоми, створюються умови для мовленнєвої діяльності дітей. Заключна частина коротка та емоційна. Її

мета – закріпити і узагальнити знання, відпрацьовані в основній частині заняття. Оцінка мовленнєвих досягнень дітей на кінець заняття має бути не формальною, а об'єктивною і заохочувальною.

4. Оптимальне поєднання колективного характеру навчання з індивідуальним підходом. Як правило, діти в підгрупі різняться за своїм мовленнєвим та психофізичним розвитком. Це потрібно враховувати під час вибору методів і прийомів роботи, індивідуальних завдань і інструкцій до них.

5. Правильна організація занять. Організація занять повинна відповідати усім гігієнічним та естетичним вимогам, які висуваються у дошкільному закладі. Рекомендується невимушені форми організації дітей, які сприяють утворенню довірливої атмосфери, при якій діти бачать один одного в обличчя, перебувають поряд із логопедом. Розумове навантаження дітей вимагає перепочинку, який виявляється у зміні їх діяльності, проведенні різноманітних фізхвилинок, використанні різних видів ігор.

6. Врахування результатів заняття допомагає контролювати процес навчання, засвоєння дітьми мовленнєвого матеріалу, забезпечує встановлення зворотного зв'язку, дозволяє намітити шляхи подальшої роботи з ними.

7. Зв'язок занять з іншими видами діяльності. Для відпрацювання стійких мовленнєвих навичок і умінь необхідно закріплення матеріалу на вечірніх заняттях вихователя за завданням логопеда, під час ігор поза заняттями, у трудовій діяльності, у побуті, вдома з батьками [2].

Російські вчені М.Фомичова, Т. Волосовець, Е.Кутепова представили наступні вимоги до логопедичних занять:

- 1) сформулювати тему і мету заняття;
- 2) визначити етапи заняття, взаємозалежність і цілеспрямованість кожного етапу;
- 3) поступово ускладнювати лексичний та граматичний матеріал, запропонований дітям;
- 4) урізноманітнювати заняття за допомогою ігор та ігрових прийомів, враховуючи зону найближчого розвитку дитини;
- 5) враховувати індивідуальні та вікові особливості мовлення та особистості дитини;
- 6) формулювати інструкції для дітей коротко та чітко;
- 7) використовувати барвистий та яскравий наочний матеріал;
- 8) вміти створювати позитивний емоційний фон заняття, плануючи емоційні підйоми, враховуючи при цьому збільшення складності матеріалу, що викладається [3].

У дошкільній лінгводидактиці А.Богуш визначила основні вимоги до організації та проведення мовленнєвих занять у дошкільних навчальних закладах, серед яких:

1. Ретельна підготовка до заняття, визначення його змісту і прийомів навчання. Вихователь має чітко враховувати місце мовленнєвого заняття

у системі інших занять з рідної мови, наявний рівень знань і вмінь дітей. Мовленнєві завдання і мовний зміст мають бути чітко визначені: добираються методи і прийоми, необхідні для засвоєння мети і завдань, продумуються структура і хід заняття; готується необхідне навчальне обладнання; визначаються індивідуальні завдання, визначається перспектива диференційованого навчання.

2. Оптимальна інтенсивність мовленнєвого навантаження. В основі має бути принцип розвивального навчання. У зв'язку з цим дітям потрібно давати досить складні завдання, виконання яких вимагало б активної мовленнєвої та розумової діяльності.

3. Виховний характер заняття. На заняттях з розвитку мовлення реалізується принцип виховного навчання як за змістом заняття, так і на основі правильної його організації. Засвоєння рідної мови, поступове усвідомлення дітьми її багатства і краси сприяє національному вихованню, збагачує словниковий запас образними виразами з українського фольклору, прищеплює любов до рідної української мови. Крім того, заняття допомагають виховати такі морально-вольові якості, як цілеспрямованість, дисциплінованість та інші, що позитивно впливають на формування пізнавальних інтересів.

4. Емоційний характер заняття. Кожне мовленнєве заняття має надавати дітям почуття задоволення. Досягається це завдяки використанню доступних і цікавих для дітей прийомів навчання, створенню атмосфери емоційного комфорту для кожної дитини, доброзичливості, зацікавленості в найменшому успіхові.

5. Максимальна мовленнєва активність на занятті. Специфікою занять з рідної мови є те, що активність дітей на цих заняттях виявляється у сфері розумової діяльності. Дитина має слухати, думати, бути готовою дати відповідь. За таких умов потрібно формувати у дітей навички організованої суспільної мовленнєвої поведінки: вміння слухати інших, висловлюватися, слухати і розуміти мовлення, звернене до всіх.

6. Максимальне використання ігрових прийомів навчання. Серед них – дидактичні, народні, рухливі ігри з текстами і діалогом, ігрові вправи, сюрпризи, забавки, ігрові життєві ситуації спілкування, в яких дитина виступає в ролі активного мовця.

7. Невимушеність і розкутість дітей на занятті. Діти можуть сидіти за столами або на стільчиках півколом, супроти, вільно спілкуватися з педагогом, дітьми, гратися іграшками.

8. На кожному комплексному занятті одночасно вирішуються три різні мовленнєві завдання (тільки з добре знайомим дітям ілюстративним матеріалом). Заняття з розвитку мовлення мають лише мовленнєву спрямованість.

9. Взаємозв'язок із заняттями з інших розділів програми, насамперед ознайомлення з довкіллям, природою та художньою літературою.

10. Поєднання колективного характеру заняття з індивідуальним

підходом та диференційованим навчанням.

11. Фронтальні форми роботи. Загальні завдання, хорові відповіді мають поєднуватися з індивідуальними завданнями та роботою з підгрупами дітей. На основі знання індивідуальних типологічних особливостей та рівня мовленнєвого розвитку вихователь розподіляє групу на дві-три підгрупи, пропонує їм відповідні завдання та прийоми навчання.

12. Правильна організація заняття з розвитку мовлення залежить від конкретних завдань і змісту; вони можуть проводитися у груповій кімнаті, музичному залі, на майданчику тощо. На занятті застосовуються групові та підгрупові форми організації дітей із здійсненням індивідуального підходу [1].

Для ефективного проведення індивідуальних логопедичних занять необхідна чітка організація та знання особливостей мовленнєвого та особистісного розвитку кожної дитини з ТПМ. Важливим є урахування специфічних проявів дефекту, обумовлених формою мовленнєвої аномалії (алалія, дизартрія, ринолалія тощо). Ті або інші прояви системного мовленнєвого порушення мають різну динаміку подолання і, в зв'язку з цим, різну вираженість на різних етапах корекційного навчання. Визначити найбільш оптимальні строки їх подолання, а також послідовність – одне з необхідних умов ефективності індивідуальних занять [4].

Основне завдання індивідуальних занять – це формування правильної звуковимови, що включає в себе комплекс підготовчих артикуляційних вправ; корекцію вимови дефектних звуків, структури слова; розвиток фонематичного сприйняття. Суттєвою особливістю індивідуальних занять є попереднє відпрацювання артикуляції звуків та їх розрізнення до вивчення на фронтальних логопедичних заняттях. Фонетичний матеріал розподіляється за періодами навчання відповідно з програмою.

Т.Жук, Н. Соколенко представили вимоги до фронтальних занять для дітей із ФФНМ. Для фронтального заняття вибирається звук, який правильно вимовляється всіма дітьми групи. Метою заняття є уточнення артикуляції даного звуку; закріплення правильної вимови його в словах різної складності; виділення на слух даної фонемі.

Основними вимогами такого заняття, на думку авторів, є:

1. Підібрати вправи на закріплення правильної вимови звуку на доступному лексичному матеріалі.

2. Пропонувати дітям ізольовано вимовляти цей звук голосно і тихо, довго і коротко.

3. Пропонувати дітям чітко вимовляти різні слова з цим звуком, уникати вживання недиференційованих і дефектних звуків.

4. Забезпечити розвиток фонематичного слуху та підготовку до звукового аналізу (виділяти звук із ряду звуків, із слів, вибирати ті предмети, малюнки, назва яких починається вказаним звуком, вставляти

пропущений звук і називати все слово).

5. Пропонувати завдання зростаючої складності.

6. Вводити вправи на розвиток процесів мислення.

7. Заняття повинно бути динамічним, багатим на ігрові моменти.

8. Виховувати у дітей контроль за своєю мовою, діями та відповідями товаришів.

9. Заняття має складатися з чотирьох етапів: організації, повторення, навчання та закріплення нового матеріалу.

10. Логопед до кожного етапу повинен дати чітку інструкцію, а в кінці заняття – диференційовану оцінку роботи кожної дитини, запропонувати вправи, виконання яких переконує, що мета досягнута [6].

Реалії сьогодення та вимога суспільства щодо компетентнісного підходу до виховання мовної особистості створює необхідність введення нової класифікації логопедичних занять у світлі окреслених питань. Реалізація компетентнісного підходу як системного у логопедичній роботі при формуванні мовленнєвої діяльності сприяє фіксації та встановленню підпорядкованості знань умінням, ставлячи акцент на практичному аспекті.

Проблемі формування мовної особистості приділяється велика увага у дослідженнях Г. Богіна, Л. Варзацької, М. Вашуленка, С. Карамана, В. Карасика, Ю. Караулова, Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентиліук, Л. Скуратівського, Г. Шелехової та ін. Особливо значущими є роботи, в яких розглядається сутність і рівнева модель мовної особистості, розвиток таких її складників, як національно-мовна свідомість, мовні здібності, мовне чуття, мовний смак, мовно-ціннісні орієнтації.

Г. Богін створив модель мовної особистості, в якій людина розглядається з точки зору "готовності здійснювати мовленнєві вчинки, створювати та приймати мовленнєві твори".

Ю. Караулов вважає, що мовна особистість – це людина, яка має здібність створювати та сприймати тексти, які розрізняються: а) ступенем структурно-мовної складності; б) глибиною та точністю відображення дійсності; в) певною цільовою спрямованістю.

До здібностей мовної особистості відносяться: здібності розуміти, впізнавати, сприймати мовні елементи; прогнозувати вплив структурних елементів мови в їх сукупності; запам'ятовувати, відтворювати мовленнєві висловлювання, писати і вимовляти мовні твори.

До якостей мовної особистості відносяться: пам'ять, сприйняття, розуміння іншої людини, емпатія, інтелектуальні, емоційно-вольові зусилля, рефлексія, уявлення.

Ф. Буслаєв стверджує, що мовна особистість – це багатокомпонентний набір мовних знань, умінь та здібностей, які проявляються у готовності здійснювати мовленнєві дії за видами мовленнєвої діяльності – говоріння, аудіювання, письма.

У тлумачному словнику компетенція визначається як "добра обізнаність із чим-небудь". З лінгвістичної точки зору компетенція – це

"... інтуїтивне знання про мову, яке має той, хто розмовляє рідною мовою, і яке дозволяє йому коректно висловлювати думку в словах рідною мовою і відрізнити правильні речення від неправильних". Компетентність – "властивість за значенням компетентний", тобто "який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний...".

І. Зимня на основі аналізу різних наукових поглядів зазначає, що підхід, який ґрунтується на компетенції, передусім підкреслює практичну, діяльну сторону, тоді як підхід, що спирається на поняття "компетентність", яке включає власне особистісні якості, визначається як більш широкий, співвідносний з гуманістичними цінностями освіти.

Реалізація компетентнісного підходу, як системного, у логопедичній роботі при формування мовленнєвої діяльності сприяє фіксації та встановленню підпорядкованості знань умінням, ставлячи акцент на практичному аспекті.

З урахуванням компетентнісного аспекту формування мовленнєвої діяльності у дітей з ТПМ логопедичні заняття можуть бути умовно поділені за типами: заняття з формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенцій.

Заняття з формування мовної компетенції у дошкільників з ТПМ можна умовно поділити за видами:

- заняття з формування базових фонетичних та орфоепічних умінь;
- заняття з формування базових лексичних та граматичних умінь.

Заняття з формування мовленнєвої компетенції у дітей з ТПМ поділяються за видами наступним чином:

- заняття з формування навичок адекватного сприйняття та розуміння мовлення;
- заняття з формування відтворюючих мовленнєвих умінь та навичок;
- заняття з формування контрольних-оцінних умінь та навичок (здатність до контролю, взаємоконтролю та самоконтролю результатів мовленнєвої діяльності).
- заняття з формування умінь та навичок використовувати засоби рідної (української) мови у власному мовленні.

Заняття з формування комунікативної компетенції у дітей з ТПМ за видами поділяються:

- заняття з формування умінь та навичок встановлювати та підтримувати контакт зі співрозмовником;
- заняття з формування умінь та навичок добирати вербальні та невербальні засоби спілкування.

Ефективність формування компетенцій у дитини з ПМР як мовної особистості залежить від цілеспрямованого пошуку вчителями-логопедами шляхів удосконалення організації корекційної логопедичної роботи, урахування індивідуально-типологічних особливостей дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку, свідомого проектування змісту корекційного навчання на основі оптимального поєднання традиційних та

інноваційних педагогічних технологій, дидактичних методів і прийомів. При цьому традиційні форми і методи навчання стають підґрунтям наступного їх творчого переосмислення й оновлення.

Отже, інноваційні підходи до організації корекційної логопедичної роботи та розвитку мовлення дітей із тяжкими порушеннями мовлення спираються на творчий педагогічний досвід вчителів-логопедів, вчителів-методистів, дієвість якого полягає в стимулюванні нових методичних знахідок, ідей та подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови: підручник / За ред. А.М.Богуш. – К.: Вища школа, 2007. – 542 с.
2. Марченко І.С. Спеціальна методика початкового навчання української мови. Логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників: Навч. посібник / І. С. Марченко. – К.: Видавничій дім "Слово", 2010. – 288 с.
3. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М.Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова и др.; Под ред. Т.В. Волосовец. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 217 с.
4. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М., 1991. – 44 с.
5. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа). Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Альфа, 1993. – 103 с.; с.40):
6. Хрестоматія з логопедії: Навчальний посібник / Шеремет М.К., Мартиненко І.В. – К.: КНТ, 2006. – 360 с.

In the article the author analyzes the main forms of speech therapy impact, which represent a specially organized activities of speech therapist and children with impaired speech development, aimed at the correction of speech, their classification and main requirements to organization and holding of the speech therapy classes

Keywords: children with severe speech disorders, disorders of speech, the occupation of a speech therapist, General underdevelopment of speech, the form of organization of training .

Отримано 14.6.2013

МЕХАНІЗМИ, ЩО ЗАБЕЗПЕЧУЮТЬ ФОРМУВАННЯ СЕМАНТИЧНИХ ПОЛІВ СЛІВ У ДІТЕЙ З НОРМАЛЬНИМ МОВЛЕННЄВИМ РОЗВИТКОМ

У статті викладено наукові підходи та результати дослідження вікових особливостей формування семантичних полів слів у дітей дошкільного віку, етапи їх організації. Охарактеризовано процес оволодіння семантичними одиницями, категоріями та властивостями семантичних полів. Визначена послідовність формування семантичної структури слова, та закономірності оволодіння дітьми епідигматичними та синтагматичними типами семантичних зв'язків.

Ключові слова: семантичне поле, одиниці, властивості, категорії семантичного поля, генералізація мовленнєвих явищ, контекстуальне та узагальнене значення слова, етапи організації семантичних полів, семантична структура слова, семантичні типи зв'язків, парадигматичні та синтагматичні зв'язки.

В статье изложены научные подходы и результаты исследования возрастных особенностей формирования семантичных полей слов у детей дошкольного возраста, этапы их организации. Сделана характеристика процесса овладения семантичными единицами, категориями и свойствами семантичных полей. Обозначена последовательность формирования семантической структуры слова и закономерности овладения детьми эпидегматичными и синтагматичными типами семантических связей.

Ключевые слова: семантическое поле, единицы, свойства, категории семантического поля, генерализация речевых явлений, контекстуальное и обобщённое значение слова, этапы организации семантичных полей, семантическая структура слова, семантичные типы связей, парадигматические и синтагматические связи.

Оволодіння семантичною складовою рідної мови складний процес, що на думку психологів, лінгвістів та мовознавців, протікаючи за своїми законами у спеціально організованих умовах, із задіянням різних механізмів, функцій та психічних процесів у кінцевому результаті приводить до формування високоорганізованої системи мовленнєвих висловлювань.

Однак до повного засвоєння рідної мови дитина проходить поетапно довгий шлях. Дослідження Л. С. Виготського, М. І. Жинкіна, А. Р. Лурії, А. А. Леонтєва та ін. свідчать про те, що мовлення дитини розвивається в результаті сприймання мовлення оточуючих, розвитку власної мовленнєвої активності та генералізації мовленнєвих явищ.

Спочатку дитина сприймає слова, розпізнає їх як певні звукові комплекси серед безлічі різних звукових подразників, що діють на нервову систему. Потім вона його вимовляє, тобто відтворює, що стає можливим при одночасному подразненні слухових і мовнорухових клітин в корі головного мозку, при сприйманні і повторенні дитиною слова. Знайомий дитині слухо-мовноруховий сигнал пов'язується з певним предметом, ознакою, дією, яку вона сприймає. Спочатку слово є сигнальним позначення одного предмету, ознаки, дії або відношення, та з часом стає багатозначним, узагальнено позначаючи цілу групу предметів. (Н. Красногорський, О. Лурія, М. Кольцова).

Кардинально спілкування дорослого з дитиною починає перебудовуватися наприкінці першого року життя, коли відбувається перехід від рефлекторної діяльності по забезпеченню власних потреб до предметної діяльності, з безпосереднього, ситуативно-особистісного, перетворюючись на опосередковане, ситуативно-ділове. У процесі спільної діяльності з дорослим дитина дізнається і запам'ятовує назви окремих предметів, їх властивості та якості, можливі дії з ними (М. І. Лісіна).

Дослідження Є.С. Кубрякової та Т.М. Ушакової [6] вказують на явище зсунутої референції, або "розтягування" значення слова, його "зверхгенералізацію". Дослідники відзначають перенесення назви одного предмета на ряд інших, асоціативно пов'язаних з досліджуваним предметом. Дитина використовує слово для називання ряду предметів, які мають одну або декілька загальних ознак, а також загального функціонального призначення предметів.

У міру розвитку словникового запасу "розтягнуте" значення слова поступово звужується. Це пов'язано з засвоєнням дітьми нових слів, уточненням їх значення і диференційованим вживанням уже вивчених слів. Зміна значення слова, на думку авторів, відображає розвиток уявлень дитини про навколишній світ, тісно пов'язана з її когнітивним розвитком.

На етапі від трьох до п'яти років діти опановують предметною віднесеністю слів. Слово стає для них самостійним знаком. Засвоївши предметні, конкретно віднесені значення, вони опановують логічними операціями, які поступово вдосконалюючись переходять із зовнішніх форм у план розумової діяльності.

У міру розвитку слово починає позначати окремі ознаки предмета або сторони явища. Слово поступово починає виконувати функцію узагальнення і починає виступати в якості засобу формування понять.

Таким чином наукові дослідження О.Е.Грібової, В.П.Фернца та В.І. Нікітіна [1] свідчать про те, що процес оволодіння різнорівневими мовними одиницями має чітку структуру і відбувається саме у такій послідовності. Впродовж першого року життя дитина усвідомлює об'єктивні відносини, що призводить до появи комунікативної інтенції. З 2-х до 3-х років накопичує вербальні форми висловлювань. У 3-4 роки дитина здатна виражати нові відносини старими, вже засвоєними засобами. До п'ятирічного віку формується гіпергенералізація цих засобів у нові форми. Нова форма розгалужується, формується вміння диференціювати варіанти вираження різних значень слів, а саме іде проотиставлення нових засвоєних одиниць до уже наявних у мовленні дитини. На думку учених це явище більш характерне для дітей дошкільного віку, однак дослідження К. Бюллера, Д. Слобина, Дж. Грина свідчать про те, що на протязі навчання дітей у школі, здобуття професійної освіти та засвоєнні нових знань і вміння мовленнєва система кожної людини видозмінюється циклічно. Оволодіваючи новими схемами і моделями висловлювань проходить раніше зазначені стадії розвитку від накопичення та генералізації до диференціації нових понять з раніше засвоєними. Мовознавці Е.В. Ерофєєва та К.О. Пепелева цей процес прослідковували під час дослідження особливостей засвоєння людиною іноземних мов.

Таким чином науковцями було доведено, що слово як смисловий компонент мовлення формується поетапно. Зокрема на першому етапі відбувається засвоєння вербальної форми, яка є ще спрощеною, але за допомогою якої дитина позначає велику кількість предметів. На другому етапі дитина засвоює повну форму слова, а його смисловий компонент уточнюється і конкретизується. На третьому етапі слово набуває узагальнюючого значення, а на четвертому переходить на рівень поняття у зв'язку зі засвоєнням відтінків значення. Така циклічність, починаючи з другого етапу характерна для людей різних вікових категорій. Отож мовленнєва система людини не є сталою, а видозмінюється у продовж всього життя, а одним з основних способів її вдосконалення є протиставлення (диференціація) нових понять старим, уже засвоєним, що відповідає п'ятому етапу розвитку семантики слова.

А.І. Лаврентьєв, С.Н.Цейтлін, характеризуючи оволодіння дитиною лексико-семантичною системою рідної мови звертали увагу на закономірності накопичення та структуризації словника дитини. На протязі перших двох років життя лексичний запас дитини представляє собою невпорядкований набір окремих слів-сем. Надалі формується система слів ("ситуативні поля" (лексеми), що відносяться до однієї ситуації. Видозмінюючи та вдосконалюючи свій словниковий запас дитина до трьох-чотирьох років оволодіває граматичними категоріями (грамемами). До п'яти років ситуативні поля лексем об'єднуються у

тематичні групи. На наступному етапі розвитку словника у дитини формується здатність помічати найменші відмінності у звуковому наповненні слів (повернення до роботи з семами) та створює можливості до оволодіння синонімічними, антонімічними та іншими відносинами.

Отож послідовність оволодіння структурними одиницями семантичного поля проходить у послідовності від семи до складових семи з подальшим уточненням, структуруванням та удосконаленням словника дитини.

Слово є об'єктом пізнання, предметом дослідження і на різних вікових етапах розвитку людини спочатку формується як наслідок впливу безпосередніх відчуттів, що виникають під час дослідження предмета. Пізніше узагальнюється ряд однорідних предметів, поєднується багато різнорідних об'єктів, що відносяться до однієї категорії і лише пізніше слово стає узагальнюючим поняттям. М.М. Кольцова зазначає, що онтогенез розвитку узагальнення словом "все більше і більше віддаляє дитину від конкретних чуттєвих образів і формує більш високий рівень абстрагування".

Дослідники (Д. Богоявленський, А. Гвоздєв, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, О. Ревуцька, Є. Соботович, О. Шахнарович, М. Шермет та інші) зазначають, що основною рушійною силою розвитку мовлення дитини є семантика мови і надають великого значення розширенню меж смислової сторони слова.

Дослідження Л. Виготського, Дж. Гріна, Д. Ельконіна, В. Лебединського, М. Лісіної, Д. Слобіна, Н. Уфимцевої, О. Шахнарович свідчать про те, що формування семантичних структур та категорій семантичного поля напряду залежить від когнітивного розвитку дитини, її практичного життєвого досвіду.

В основі оволодіння семантикою лежить перш за все процес структуризації дійсності, здійснюваний дитиною в процесі наочно-практичної діяльності. Виділивши семантичну категорію (елемент ситуації), дитина за допомогою дорослого встановлює прямий односторонній зв'язок між цією одиницею і її знаковим позначенням (звучанням відповідного слова). У більшості випадків такий пізнавальний досвід формується у дитини на першому році життя.

У результаті цього у дитини формується вузько конкретне значення слова – його наочна співвіднесеність. Засвоївши найпростішу семантичну категорію і її словесне позначення, дитина відразу ж прагне узагальнити елементи ситуації, позначаючи одним словом безліч різнорідних предметів. У віці 1-1,5 років слова, засвоєні дитиною, починають уживатися категоріально, тобто позначають цілі класи однорідних предметів (Р. Браун, С. Брунер), що свідчить про засвоєння дитиною елементарної узагальнюючої функції слова. Цей етап узагальнення відповідає психічному віддзеркаленню дійсності на рівні

зразків та еталонів (В. Сагатовський, Б. Єрмалаєв, Є. Артельєва, О. Шахнарович).

Далі значення слів або словосполучень засвоюється дитиною на основі розуміння контексту в цілому, тобто забезпечується певним обсягом імпресивного словника і граматичних практичних "знань" (засвоєнням синтаксичних значень відносин) і навичок. Не випадково цей стрибок у розвитку словника співпадає зі засвоєнням дитиною базових синтаксичних структур і морфологічним оформленням синтаксичних відношень слів у реченні та формується у межах 2,5-4 років.

Розуміння різних контекстів на основі сформованих граматичних знань сприяє накопиченню і кумуляції значень знайомих слів, що призводить до засвоєння смислового різноманіття слова і на його основі узагальненого лексичного значення слова. Ця інтерпретація узгоджується з поглядами О. Леонтьєва і О. Шахнарович, згідно яким, генералізація значень сприяє виділенню інваріантного (постійного) значення і формуванню власне семантичного (категоріального) значення слова. На думку вчених цей процес протікає у кожної дитини по різному і залежить від багатьох чинників, але у середньому завершується до 4-річного віку.

На основі засвоєння узагальненого значення слова формується надалі функціональне використання мовних знаків: звукова оболонка слова починає втрачати свій образний зв'язок з предметом або безпосередньо сприйнятою якістю предмета, або дією з ним. Слова починають використовуватися тільки як мовні знаки, тобто як умовні позначення для відображення змісту.

У ході подальшого розвитку дитини в міру систематизації її уявлення про навколишній світ в процесі навчання відбувається впорядкування семантичних полів. Лексична системність і на цій основі формування словесних понять закінчує свій розвиток до кінця старшого дошкільного віку (5,5-6,5 років) [4]. Закладається основа для формування лексичної системності і на цьому фоні словесних понять, які в подальшому удосконалюються все життя

Таким чином формування категорій семантичного поля є поетапним процесом. Внаслідок впливу безпосередніх відчуттів від предметів та дій з ними у дитини формується конкретне значення слова. У міру накопичення словникового запасу та розвитку ігрової та інтелектуальної діяльності відбувається узагальнення спочатку різнорідних, а пізніше однорідних предметів, тобто тематична структуризація словника. На основі формування абстрактного узагальнюючого значення діти оволодівають категоріальною та понятійною співвіднесеністю слова. Тобто до 6,5-7 років дитиною засвоюються форми лексичної сполучуваності, що в подальшому житті тільки вдосконалюються.

Послідовність розвитку (еволюція семантичного поля) семантичних полів досліджувалися впродовж багатьох років такими вченими як Н. Середрякова, М. Лісіна, Є. М. Соботович [3]. Зокрема Н. Серебрякова досліджуючи етапи організації семантичних полів визначила, що до 1-2 років лексика ще не є цілісною системою, значення слова включається в значення словосполучень, велике місце займають синтагматичні асоціації. У 2-2,5 років починають засвоюватися смислові зв'язки слів, які відрізняються за семантикою, але мають ситуативний, образний зв'язок. Це виявляється в переважанні тематичних асоціацій, які спираються на певні образи. На цьому етапі має місце образний, мотивований характер зв'язків. Семантичне поле ще структурно не організоване, не оформлене. Після 3-4 років формуються поняття, процеси класифікації. Відбувається диференціація структури семантичного поля, переважають парадигматичні асоціації [5].

Дослідження Є.М. Соботович довели, що формування семантичної структури слова забезпечується розумовими операціями з семантичними одиницями. Спочатку іде структурування наочної ситуації і виділення у ній окремих елементів (семантичних одиниць), встановлюються зв'язки між цими смисловими одиницями і мовним способом їх позначення. Надалі порівнюються однорідні предмети і явища, що позначаються одним словом, виділяються та узагальнюються їх загальні ознаки чи функції. Наступним етапом є встановлення системи смислових зв'язків (синтагматичних, парадигматичних та епідигматичних) даного слова з іншими словами. Кумуляція і узагальнення різних значень одного і того ж слова. А кінцевим етапом є практична класифікація слів за семантичними ознаками різного ступеня узагальненості [5].

Н.В. Серебрякова, Є.М. Соботович, Л.Ф. Калмикова та ін. вивчаючи вікові періоди оволодіння дитиною семантикою рідної мови визначили основні етапи **оволодіння дітьми типами семантичних зв'язків**.

На першому етапі дитина спирається на чуттєве сприйняття навколишньої ситуації і в якості слів-реакцій переважають назви оточуючих предметів (собака-м'яч). Лексична система не сформована. Значення слова включається у значення словосполучень. У мовленні дитини можна діагностувати виникнення найпростіших прямих синтагматичних зв'язків (собака - гавкає).

На другому етапі засвоюються смислові зв'язки слів, що значно відрізняються один від одного за семантичним значенням, але мають ситуативний, образний зв'язок. Це проявляється в переважанні тематичних асоціацій, які спираються на певні образи (уявлення): дім-дах, високо – дерево і т.д. На цьому етапі має місце мотивований образами характер зв'язків. Семантичне поле ще структурно не організоване і не оформлене. На цьому етапі діагностується виникнення найпростіших парадигматичних типів зв'язків.

На третьому етапі формуються поняття, система класифікації. На зміну образним зв'язкам приходять зв'язки між словами, семантично близькими, які відрізняються лише однією диференційною семантичною ознакою, що виявляється у переважанні парадигматичних типів зв'язків (дерево - береза, високо - низько). Відбувається диференціація структури семантичного поля, найбільш характерними відношеннями, якого є співставлення і протиставлення.

Дослідження Н.В. Серебрякової, Е. Ю. Мягкова, Л.Ф. Калмикової (206) дали можливість виявити найбільш характерні синтагматичні та парадигматичні типи зв'язків (вербальних асоціацій) притаманні дітям старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Таким чином послідовність розвитку синтагматичних та парадигматичних типів семантичних зв'язків досліджені у дошкільників та частково молодших школярів з нормальним мовленнєвим розвитком, проте у дітей молодшого та середнього шкільного віку вони вивчені недостатньо.

Список використаних джерел

1. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования / Ольга Егоровна Грибова. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 186 с.
2. Жинкин Н. В. Механизмы речи / Николай Владимирович Жинкин. – М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. – 224 с.
3. Лисина М.И. Диагностика и коррекция лексического строя речи детей / Марина Ивановна Лисина. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – С. 118 с.
4. Серебрякова Н.В. Особенности обследования речи детей раннего и младшего дошкольного возраста / Наталья Викторовна Серебрякова. – СПб.: КАРО. 2002. – 385 с.
5. Соботович Є.Ф. Порушення мовного розвитку в дітей та шляхи їх корекції: Навчально-методичний посібник / Євгенія Федорівна Соботович. – К.: ІСДО, 1995. – 129 с.
6. Ушакова Т.Н. Детская речь: психолингвистические исследования / Татьяна Николаевна Ушакова, Наталия Викторовна Уфимцева. – М.: ПЕРСЭ, 2001. – 232 с.
7. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / Светлана Наумовна Цейтлин. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 275 с.
8. Хомская Е. Д. Нейропсихология/ Евгения Давыдовна Хомская. – СПб.: Питер, 2005. – 496 с.
9. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 560 с.

The article presents the research methods and findings of age-forming semantic fields of words in preschool children, stages of their organization. Characterizes the process of mastering semantic units, categories and properties of semantic fields. The sequence of words forming a semantic structure, and patterns of children mastering epidyhmatychnymy and syntagmatic types of semantic relations.

Keywords: semantic field units, properties, categories semantic fields henerazizatsiya speech phenomena kontestualne and generalized meaning, stages of semantic fields, semantic structure of words, semantic types of relations, paradigmatic and syntagmatic relations.

Отримано 12.6. 2013

УДК 376-056.264

*С.П. Хабарова
З.Б. Вахобжонова*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ
ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ
УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ИНТЕГРАЦИИ**

Наукова стаття присвячена проблемі вивчення і формування комунікативних умінь у дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення в умовах освітньої інтеграції. У статті проаналізовані різні теоретичні підходи до визначення суті спілкування і комунікації; визначені групи найбільш значимих для дошкільників комунікативних умінь; обґрунтовані вихідні теоретичні передумови експериментального дослідження; описані результати констатуючого експеримента.

Ключові слова: комунікація і спілкування, комунікативні уміння, тяжкі порушення мовлення, інтегроване навчання і виховання.

Научная статья посвящена проблеме изучения и формирования коммуникативных умений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в условиях образовательной интеграции. В статье проанализированы различные теоретические подходы к определению сущности общения и коммуникации; определены группы наиболее значимых для дошкольников коммуникативных умений; обоснованы

исходные теоретические предпосылки экспериментального исследования; описаны результаты констатирующего эксперимента.

Ключевые слова: коммуникация и общение, коммуникативные умения, тяжелое нарушение речи, интегрированное обучение и воспитание.

Проблема коммуникативного развития детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) как фактора их социальной адаптации и интеграции в общество до настоящего времени остается актуальной для теории и практики логопедии. Особую значимость данной проблеме придает тот факт, что современное общество испытывает потребность в личности, способной не пассивно воспринимать информацию, а словесно активно на нее реагировать, обсуждать, выдвигать свое мнение и умело его аргументировать.

Одним из условий активной адаптации дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в социуме является сформированность коммуникативных умений, поскольку от уровня речевой коммуникации во многом зависит объем и качество образования, активность приобретения социального опыта для становления жизненной компетенции и будущей профессиональной подготовки.

Несмотря на значительный интерес и многочисленные исследования по изучению детей с тяжелыми нарушениями речи в различных аспектах- клиническом (Е.М. Мастюкова и др.), психолингвистическом (В.К. Воробьева, Б.М. Гриншпун, В.А. Ковшиков, Е.Ф. Собатович, Л.Б. Халилова и др.), психолого-педагогическом (Ю.Ф. Гаркуша, Е.П. Глухов, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.) – в проблеме преодоления тяжелого нарушения речи у детей остается много нерешенных вопросов.

Анализ философской, психологической, педагогической литературы по проблеме исследования позволил выявить и обосновать основные тенденции и принципы интегрированного обучения детей с тяжелыми нарушениями речи в дошкольных образовательных учреждениях.

Интеграция (*лат. integer – целый*) является процессом создания единого образовательного пространства, сближения общего и специального образования, обучения детей с особенностями психофизического развития в условиях, максимально приближенных к обычной среде, с наименьшими ограничениями (А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская). [2]

В психолого-педагогической литературе интеграция рассматривается как объединение частей в целое (А. Андреева, А.В. Батова и др.); процесс взаимного приспособления частей при подчинении одной цели (С.Е. Гайдукевич и др.); степень принадлежности индивидуума к

социальной группе (Е.С. Зенович, В.В. Иванов и др.); связанность отдельных функций системы в целое (Ф. Шредер и др.).

Согласно исследованиям Б.Г. Пузанова, С.С. Степанова, А.Н. Коноплевой, Т.Л. Лещинской интегрированное обучение и воспитание является формой организации образовательного процесса, при которой процесс обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития осуществляется совместно с нормально развивающимися детьми в общеобразовательных учреждениях образования, создавших для совместного обучения надлежащие условия.

Интегрированное обучение (образовательная интеграция) детей с тяжелыми нарушениями речи следует рассматривать как двусторонний процесс: ребенок с ТНР готовится к совместному обучению и воспитанию с нормально говорящими сверстниками, адаптируется к образовательному пространству обычного детского сада и одновременно учреждение образования создает благоприятные условия для детей, принимая меры к удовлетворению их особых потребностей.

Анализ научной литературы показал, что у детей с речевым недоразвитием наблюдаются стойкие лексико-грамматические и фонетико-фонематические нарушения, что заметно ограничивает возможности спонтанного формирования речевых умений и навыков, обеспечивающих процесс говорения и аудирования (Л.А. Зайцева, Н. Г. Еленский и другие).

Ряд научных исследований позволил определить особенности в формировании процесса общения у детей данной категории, которые проявляются в несформированности основных форм коммуникации (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Н.К. Усольцева и др.), снижении речевой активности (Н.В. Дроздова и др.), смешении иерархии цели общения (О.Е. Грибова и др.), снижении потребности в нем (Б.М. Гриншпун, О.С. Павлова, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина и др.).

Недостаточное развитие речевых средств, несформированность основных форм коммуникации, низкий уровень становления общесоциальных и конкретно-личностных отношений детей с ТНР приводят к их социальной дезадаптации, что затрудняет процесс взаимодействия с нормально развивающимися сверстниками в условиях интегрированного обучения и воспитания. Таким образом, сформированность коммуникативных умений является одним из условий успешной адаптации и интеграции детей с ТНР.

Анализ психолого-педагогической литературы показал понятийные и терминологические разногласия в использовании понятий "*общение*" и "*коммуникация*".

В исследованиях многих ученых и практиков рассматриваются вопросы, связанные с генезисом общения, механизмом протекания, его возрастными и индивидуальными особенностями у детей с речевыми нарушениями.

Несмотря на различные теоретические подходы к определению сущности общения, в психологии признанной является идея единства общения, коммуникации и деятельности. Однако отождествление данных понятий недостаточно продуктивно, так как это три объективных феномена, не являющиеся рядоположенными (Л.С.Выготский, А.А.Леонтьев, М.И.Лисина, Т. Парсонс, В.И. Курбатов). Общение является необходимым условием формирования и совершенствования коммуникативных умений личности ребенка.

Умения предполагают владение сложной системой психических и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности имеющимися у субъекта знаниями и навыками. Д.Б. Эльконин рассматривал умения как способность к целенаправленной и результативной деятельности, как возможность эффективно выполнять действие (деятельность) в соответствии с целями и условиями.

Таким образом, умение – это сложное социально-психологическое образование, составляющее освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью знаний и навыков.

Можно сделать вывод о том, что коммуникативные умения – это умения понимать воспринимаемую речь, организовывать и поддерживать общение и создавать с помощью адекватных языковых средств связное целостное высказывание для выражения своего коммуникативного намерения.

При определении содержания коммуникативных умений у дошкольников необходимо учитывать следующие компоненты:

1. Структуру и звенья акта общения (А. А. Леонтьев, М. И. Лисина).

Значительный интерес представляют коммуникативные умения, выделенные А.А. Леонтьевым, которые носят обобщенный характер и точно соотносятся с четырьмя основными этапами речевой деятельности. [3]

2. Преобладающую цель общения (Г.М. Андреева).

Автором были выделены коммуникативный, перцептивный и интерактивный блоки общения, в зависимости от характера и преобладающая цель общения. [1]

3. Функции общения как деятельности (Б.Ф. Ломов [5]).

Функции общения, выделенные Б.Ф. Ломовым: передача и прием информации; регуляция и коррекция поведения; изменение эмоционально-аффективного состояния коммуникаторов.

Теоретический анализ позволил объединить наиболее значимые для дошкольников коммуникативные умения в группы по функциям коммуникативной деятельности (Б.Ф. Ломов):

*Группа информационно-коммуникативных умений (информационно-содержательный аспект общения): умение ориентироваться в партнерах и ситуациях общения; умение **планировать содержание***

акта общения; умение употреблять средства вербального и невербального общения, использовать слова и знаки вежливости; умение раскрывать основную мысль, подчинять ей свое высказывание.

Группа регуляционно-коммуникативных умений (деятельностно-поведенческий аспект общения): умение **высказываться целостно, логично и связно; умение согласовывать действия, мнения, установки с потребностями партнеров и корректировать их; умение помогать партнеру и самому принимать помощь; умение пользоваться приемами достижения понимания: уточнить, задать вопрос; умение решать конфликты адекватными способами.**

Группа аффективно-коммуникативных умений (эмоциональный аспект общения): умение эмоционально и содержательно выразить мысли, используя жесты, мимику, пантомимику; умение оценить эмоциональное поведение партнера и адекватно реагировать на него; умение делиться своими чувствами, интересами, настроениями с партнерами по общению; умение проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание к партнерам.

Исследования ряда авторов (С.В. Артамонова, С.В. Проняева) позволили определить особенности в отношении отдельных собственно коммуникативных умений у детей с ТНР – это снижение мотивационной потребности в общении, что проявляется в неумении поддерживать разговор, симулировать собеседника на его продолжение; несоответствие связного высказывания коммуникативной задаче; трудности учета взаимодействия интонации и смысловых, а также синтаксических отношений между репликами; употребление отдельных ситуативных односложных речевых высказываний; ограниченность и неадекватность реализуемых коммуникативных тактик; однообразие коммуникативных типов высказываний и др.

В условиях образовательной интеграции особенности формирования коммуникативных умений у дошкольников с ТНР затрудняют процесс адаптации и социализации, а также процесс установления межличностных отношений со взрослыми и сверстниками.

Наряду с достаточным количеством исследований по проблеме формирования коммуникативных умений у детей с ТНР, в теории и практике логопедии остается актуальной проблема изучения особенностей формирования коммуникативных умений дошкольников в условиях образовательной интеграции. Сегодня очевидна необходимость совершенствования традиционных приемов и методов, а также поиска более новых, более эффективных путей развития коммуникативных умений у дошкольников с ТНР в условиях образовательной интеграции.

Целью нашего исследования явилось экспериментальное изучение особенностей формирования коммуникативных умений у дошкольников с ТНР в условиях образовательной интеграции.

Одной из задач исследования явился анализ опыта коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников с ТНР в дошкольных учреждениях. Было проведено анкетирование, наблюдение и анализ педагогической деятельности 19 учителей-дефектологов дошкольных учреждений города Минска, имеющих различный стаж работы по специальности.

Основным критерием оценки эффективности педагогической работы являлась ориентированность коррекционно-образовательного процесса на формирование коммуникативных умений у дошкольников с ТНР.

Анализ существующей практики формирования коммуникативных умений у дошкольников с ТНР в условиях образовательной интеграции позволяет сделать следующие выводы:

- педагогами ведется работа по формированию коммуникативных умений, но она не является системной, не является направленной на формирование у детей умений пользоваться самостоятельными речевыми высказываниями;

- используемые методы, средства и формы коррекционно-педагогической работы не могут в полной мере обеспечить дошкольникам широкую практику активного речевого общения, не способствуют применению полученных на занятиях знаний, формированию языковых умений в новых лично значимых для ребенка ситуациях общения;

- педагоги испытывают потребность в учебно-методическом обеспечении процесса развития коммуникативных умений дошкольников с ТНР.

С целью выявления особенностей коммуникативных умений детей с ТНР в естественных жизненных ситуациях, проявления их речевой активности в различных видах деятельности, осуществлено наблюдение за детьми в ситуациях свободного общения и в игровой деятельности по следующим параметрам: потребность в общении, средства общения, эмоциональное содержание контактов, устойчивость общения, принятие и удержание задачи в процессе игры.

Дети с ТНР в условиях интеграции, в большинстве случаев, несмотря на достаточно высокий уровень потребности в общении, проявление заинтересованности и желание играть, часто не осознают позицию партнера, проявляют нейтральное, индифферентное отношение, с трудом удерживают поставленные задачи на протяжении всей деятельности. Содержание их общения в основном направлено на передачу информации и налаживание взаимоотношений, не регулируется аффективно-коммуникативная функция общения. Коммуникативная деятельность не планируется детьми, они спонтанны в подборе средств, часто меняют их в ходе общения, тем самым затрудняя процесс взаимодействия со сверстниками.

Совместное обучение детей с ТНР со сверстниками в условиях образовательной интеграции определяет особенности в общении и отношениях между ними. Так, большинство нормально говорящих детей (56%) не проявляют высокий уровень потребности в общении с дошкольниками с ТНР, часто отказываются от совместной деятельности, занимают индифферентное (36%) или негативное отношение (18%) к партнеру, игнорируют партнера по игре и его желания.

Ситуационная и бытовая направленность мотивов и действий, игнорирование позиции партнера не только со стороны детей с ТНР, но и их нормально говорящих сверстников, позволяет говорить о трудностях формирования у дошкольников с ТНР коммуникативных умений и о том, что большинство детей еще не перешли на уровень произвольного регулирования своего поведения в ситуациях общения со сверстниками.

Для определения характера психологического климата и социометрического статуса детей с ТНР в интегрированной группе детского сада нами была проведена социометрия (методика "Два домика").

Социограмма позволила определить, что практически все дети вовлечены в совместную деятельность в той или иной степени. Выборы в основном однополюсные, но есть и разнополюсные, связанные линейно и замкнуто, преимущественно, ситуативные. В то же время, почти 30% детей не объединены взаимными выборами, либо вообще не получили положительных выборов.

Примерно равное количество положительных выборов у детей говорит о равном распределении внимания между членами группы, а, следовательно, о благоприятном психологическом климате, что способствует формированию эмоционального благополучия. Но все же, 52% детей с ТНР остаются не вовлеченными в совместную деятельность и это, как правило, дети с невысоким уровнем коммуникативных умений.

Анализ аргументов детей при выборе партнера по общению позволил классифицировать их в следующие группы:

- неопределенные аргументы выбора (не знаю, выберу и все, он мой друг);
- определенные внешней стороной, внешними показателями (она красивая, вежливая, он веселый, мы вместе веселимся);
- определенные наличием у детей умений выполнения какой-либо деятельности (с ней интересно играть, мы можем играть и без игрушек, мы вместе ходим на карате);
- определенные наличием у детей коммуникативных умений (с ней интересно разговаривать, он знает много разных историй, он что-нибудь всегда выдумывает, мы вместе будем болтать);
- определенные наличием нравственных качеств личности (он добрый, она хорошая, он всем помогает).

Таким образом, данные социометрии выявили, что дети дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и дети с ТНР способны выделить среди качеств сверстника его коммуникативные умения, об этом свидетельствует разница в распределении детей по статусным категориям.

Сопоставляя социальный статус детей и уровень сформированности коммуникативных умений нами обнаружено, что дети с низким уровнем (по результатам наблюдения) практически полностью попали в группу игнорируемых и отвергаемых по аргументу "коммуникативные умения", а дети с высоким и средним уровнем – в группу предпочитаемых. Это позволяет предположить зависимость существующего социального статуса от сформированности коммуникативных умений у детей.

Анализ полученных результатов экспериментального исследования свидетельствует о необходимости системной целенаправленной работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников с ТНР в условиях интегрированного обучения и воспитания.

Список использованных источников

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: учеб. для высш. учеб. заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
2. Коноплева, А.Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: моногр. / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская; Нац. ин-т образования. – Минск : НИО, 2003. – 232 с.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд., стереотип. – М.: Смысл, 2005. – 352 с.
4. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 384 с.
5. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

Scientific research deals with the communicative skills formation among children with the severe speech underdevelopment, which is in the field of special preschool pedagogy. The purpose of the investigation has been to clarify the concept of "communication skills of preschool children". The urgency of this problem is determined by current trends of the logopedic theory and practice development which define new approaches to the speech disorders prevention.

Keywords: communicative skills, communicative abilities, a pre-school children, severe speech underdevelopment.

Отримано 17.6.2013

ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНО-РОДОВОЙ КУЛЬТУРЫ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Дана стаття присвячена духовно-моральному вихованню старших дошкільників з загальним недорозвитком мовлення в умовах групи компенсуючої спрямованості. У статті автор розглядає систему роботи над сімейно-рідовою культурою, компонентний склад сімейно-рідової культури.

Ключові слова: сімейно-рідова культура, група компенсуючої спрямованості, старші дошкільники, компоненти сімейно-рідової культури.

Данная статья посвящена духовно-нравственному воспитанию старших дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях группы компенсирующей направленности. В статье автор рассматривает систему работы над семейно-родовой культурой, компонентный состав семейно-родовой культуры.

Ключевые слова: семейно-родовая культура, группа компенсирующей направленности, старшие дошкольники, компоненты семейно-родовой культуры.

Семейно-родовая культура – часть духовно-нравственного воспитания, которая может быть представлена как обусловленность общественными отношениями и социальной средой степень развития её возможностей в формировании личности, реализующихся через все стороны её деятельности

Одной из сфер, объединяющих человечество во всех исторических измерениях, является сфера семейно-родовой культуры. На каждом этапе истории конкретные формы бытия, реализации, актуализации этой сферы – свои, порой отличные от форм, характерных для других культурно-исторических этапов.

Для целевого исследования каждого из компонентов семейно-родовой культуры нами были определены следующие показатели:

● **КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ:** знание семейных традиций и понимание их значимости в жизни семьи, знание родословной своей

семьи, знание содержания семейного альбома, знание семейных реликвий и понимание их ценности для памяти рода семьи.

● **ЭМОЦИОНАЛЬНО-МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ:** уважительное отношение к национальной принадлежности, положительное отношение к семейным традициям, осознание значимости памяти рода в жизни своей семьи, уважительное отношение к своим предкам.

● **поведенческо-деятельностный компонент:** стремление к сохранению семейно-родовой памяти, изучению своей родословной, стремление к соблюдению семейных традиций; пресечение неуважительного отношения к семейным традициям и ценностям.

Мы предположили, что у дошкольников с общим недоразвитием речи в формировании лексикона посредством составления родословной семьи, наиболее эффективной является технология Метод проектов, представляющая собой способ организации коррекционно-педагогического процесса, основанный на коррекционно-развивающей и непосредственно-образовательной деятельности взрослого и ребенка; способ взаимодействия с окружающей средой, поэтапная практическая деятельность по достижению поставленной цели.

Эта технология предполагает использование педагогом при проектировании и осуществлении образовательного процесса личностно-ориентированного подхода и опирается на следующие принципы:

- принцип детоцентризма (в центре творческой деятельности находится воспитанник, который проявляет свою активность. У него имеются замечательные возможности реализовать себя, ощутить успех, продемонстрировать свои возможности);

- принцип кооперации (в процессе работы над проектом осуществляется широкое взаимодействие воспитанников с педагогом, с родителями и между собой);

- принцип опоры на субъектный опыт воспитанников (каждый, работая над проектом, имеет хорошие возможности применить уже имеющийся у него собственный опыт и знания);

- принцип учёта индивидуальности воспитанников: их интересов, темпа работы, уровня обученности;

- принцип свободного выбора: темы проекта, подтемы, партнёров в работе над проектом, источников и способов получения информации, метода исследования, формы представления результатов;

- принцип связи исследования с реальной жизнью (происходит соединение знаний и практических действий);

- принцип трудной цели (легко достижимый результат не является для многих воспитанников мобилизирующим фактором).

Семья представляет собой систему, имеющую черты социального института и малой социальной группы. Важнейшим фактором семейного воспитания считается его эмоциональный характер,

основанный на родственных чувствах и выражающийся в глубокой любви к детям.

Все, выше перечисленные, положения ведущих принципов обучения и воспитания являются стержневой основой педагогической технологии.

Реализации опыта обуславливает широкий круг направлений:

- работа по накоплению и уточнению представлений о семейно-родовой культуре в процессе разных видов деятельности в тесном взаимодействии с другими педагогами детского сада;
- организация совместной деятельности взрослого и ребенка по обогащению словарного запаса дошкольника культурологической лексикой;
- самостоятельная деятельность детей;
- работа с родителями.

В соответствии с задачами, нами была составлена программа по изучению семейно-родовой культуры в процессе коррекционно-развивающей деятельности "Знакомство с семейно-родовой культурой". Предлагаемая программа "Знакомство с семейно-родовой культурой" поможет дошкольникам проникнуть в историю своей семьи, своего рода, обогатить лексикон культурологической лексикой.

Для решения поставленных задач нами были использованы методы образовательной деятельности: изучение теории вопроса и литературы, наблюдение, анкетирование, беседа, педагогический эксперимент; математическая обработка данных, анализ продуктов деятельности дошкольников, моделирование образовательного процесса.

Развитие у ребёнка всех компонентов семейно-родовой культуры происходит во время коррекционно-развивающей, непосредственно-образовательной деятельности, игровой и самостоятельной деятельности дошкольников.

В связи с этим нами был разработан проект на тему: "Исследование родословной семьи как средство формирования лексикона дошкольника с общим недоразвитием речи".

Цель проекта обогащение словарного запаса дошкольника с общим недоразвитием речи путем составления родового древа.

Задачи проекта:

1. Расширение представлений ребенка о семейно-родовой культуре
2. Изучение и составление родословной своей семьи
3. Обогащение словарного запаса ребенка с общим недоразвитием речи культурологической лексикой

Проект задуман как система, подразумевающая интеграцию в данный род деятельности широкий круг заинтересованных лиц: учителя-логопеда, родителей, воспитателей, инструктора физической культуры, педагога-психолога и музыкального руководителя. Предлагаемая нами система работы по формированию экспрессивного словаря

дошкольника, связанного с семейно-родовой культурой условно разделена на три этапа.

1-й этап. На первом этапе в рамках проекта проводится анкетирование родителей по примерным темам: "Семейные традиции", "История вашей семьи". Подразумевается интеграция педагога-психолога.

По результатам анкетирования выявляются традиции в семьях дошкольников с общим недоразвитием речи, изучаются фрагменты родословных, семейные реликвии.

На данном этапе родителям предлагаются рекомендации по проведению беседы с ребенком о семье и родственниках. Ребенок должен узнать: в каком соотношении находятся родственники друг к другу (дяди, тети, бабушки, дедушки, сестры, братья). Рассказывая ребёнку о жизни своих родственников, родителям рекомендуется рассматривать вместе с дошкольниками семейный фотоархив. Кроме этого родителям предлагается написать с ребенком сочинение на тему: "История моей семьи".

На данном этапе осуществляется интеграция педагога-психолога, которая состоит в следующем: детям дается задание нарисовать свой дом. Проба рисунка осуществляется по следующему алгоритму: каждому дошкольнику раздается рисунок, на котором изображен домик, в ходе проведения данной пробы ребенку предлагается раскрасить этот домик, нарисовать себя рядом с ним и рассказать чем он понравился.

2-й этап. На втором этапе для родителей рекомендуется проведение учителем-логопедом коррекционно-развивающей деятельности, обучающего семинара, на котором могут быть рассмотрены следующие вопросы:

1. Грамотное составление родословной семьи.
2. Рекомендации к составлению родословной:

а) не откладывать на завтра то, что можно узнать об истории семьи сегодня, особенно если эту информацию хранят люди преклонного возраста. Вместе с представителями старшего поколения заполнить все возможные ветви древа своего рода;

б) в родословное древо вносить только точные имена, точную информацию. Запись неточной информации должна сопровождаться знаком вопроса.

В ходе обучающего семинара могут быть проведены беседы, акцентирующие внимание на то, что возникновение потребности ребёнка в общении с членами семьи – важнейшее условие его как речевого, так и психического развития. На данном этапе учитель-логопед проводит фронтальную коррекционно-развивающую деятельность, примерная тематика которой следующая: "Знакомство с семьей", "Моя семья", "Моя родословная".

На данном этапе в педагогический проект может осуществляться интеграция музыкального руководителя, которая заключается в разучивании песен и стихотворений о семье, семейных традициях. В данном аспекте отслеживается и деятельность родителей, которая проявляется в закреплении и повторении темы и содержания совместной деятельности.

В ходе проведения исследования желательно подключить инструктора физической культуры, для проведения соревнования детей с их родителями. Структура совместной деятельности инструктора физической культуры, взрослых и детей включает заранее подготовленные названия команд, девизы семей, которые проговариваются громко и четко. Примерная тематика занятий следующая: "Мама, папа, я – здоровая семья", "Крепка семья – крепка Россия". На протяжении коррекционно-педагогического проекта воспитателем осуществляется непосредственно-образовательная деятельность, которая заключается в закреплении полученных знаний дошкольников данного направления совместной деятельности.

3-й этап. На последнем этапе педагогического проекта, дошкольники с общим недоразвитием речи приносят приготовленные вместе с родителями родовые древа, предполагается организация выставки под названием: "Моя семья – моя крепость". Для проведения совместной деятельности мы отбирали такой лексический материал, в котором находили отражение семейно-родовая культура. К семейно-родовой культуре относятся следующие духовно-нравственные средства: традиции, обычаи, праздники, история своего рода, память рода, семейные реликвии, знание своих предков, происхождения своей фамилии, хранение фотографий предков.

На завершающем этапе учителем-логопедом проводится открытая фронтальная коррекционно-развивающая деятельность, которая будут способствовать закреплению словарного запаса дошкольника с общим недоразвитием речи культурологической лексикой.

В педагогическом проекте могут быть использованы следующие технологии:

✓ Технологии личностно-ориентированного образования (Метод проектов – "Родовое древо")

✓ Игровые интерактивные технологии (тренинг – с целью приобретения знаний и навыков по составлению родового древа, деловые игры – взаимоотношения в семье, памятки коммуникативный тренинг)

✓ Комплексные технологии активного обучения: групповая дискуссия, мастер класс.

Результатом проекта станут подготовленные детьми с общим недоразвитием речи и родителями родословные своей семьи. В процессе работы над педагогическим проектом по обогащению лексического запаса словами, связанными с семейно-родовой культурой, родители

будут проводить беседы с детьми о том, как их называют в семье, как они называют маму, бабушку, папу, дедушку, других членов семьи. Детям с общим недоразвитием речи предлагается рассказать о ком-либо из членов семьи (по выбору ребенка).

Технология Метод проектов позволяет сочетать интересы всех участников коррекционно-педагогического процесса:

- Учитель-логопед и другие педагоги имеют возможность самореализации и проявления творчества в работе в соответствии со своим профессиональным уровнем;
- родители вовлекаются в воспитательно-образовательный процесс образовательного учреждения и активно участвуют в значимом для них процессе нравственно-патриотического воспитания детей;
- деятельность детей организована в соответствии с их интересами, желаниями и потребностями.

Участие в проектной деятельности дает ребенку с нарушениями речи возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки, что позволяет ему успешно адаптироваться к изменчивому миру. Одним из главных новообразований, которое приобретает ребенок – это исследовательские умения и навыки, применяемые в учебной деятельности в школе.

В совместной деятельности учителя-логопеда и ребенка с общим недоразвитием речи, продолжение работы может быть представлено в следующем, например, предлагается перечислить, какие добрые дела делают их родные, и чем умеют сами дети порадовать близких. В ходе таких бесед речь дошкольников с общим недоразвитием речи обогащается культурологической лексикой, и дети довольно быстро осваивают представление о своей социальной роли в семье.

В процессе работы над проектом предполагается достижение следующих результатов:

1. Усвоение этнокультурных традиций в семейной педагогике
2. Знакомство с духовным наследием своего рода
3. Составление своей родословной
4. Обогащение активного словарного запаса дошкольника с общим недоразвитием речи лексикой, связанной с семейно-родовой культурой

Таким образом, предлагаемый проект поможет детям дошкольного возраста с общим недоразвитием речи только обрести навыки исследовательской деятельности, узнать историю своего рода, но и даст возможность учителю-логопеду и другим участникам педагогического проекта, реализовать многие коррекционно-развивающие, педагогические и воспитательные цели и задачи. Представленная система коррекционно-развивающей деятельности помогает осознать детям и взрослым, что за каждым именем стоит целая жизнь, эпоха, наполненная разного рода событиями. Дети начинают понимать, что

история семьи – это история их Родины, а любить семью – это значит любить свою Родину.

Список использованных источников

1. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия.// Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург, 1998.
2. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация. М., 2002.

This article is devoted to spiritual and moral education of senior preschool children with General speech underdevelopment in group compensating orientation. In the article the author considers the system of work on the family-ancestral culture, phytochemical composition of the family-ancestral culture.

Keywords: family-ancestral culture, a group of compensating orientation, senior preschoolers, components of the family-ancestral culture.

Отримано 11.6.2013

УДК 372 : 371.3

Е.В. Шереметьева

СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

У статті описується єдина система обстеження фонематичного сприймання дітей раннього віку. Виділені основні діагностичні параметри і критерії оцінки. Запропоновані методи і прийоми обстеження.

Ключові слова: фонематичне сприймання, ранній вік, слухове сприймання, немовленнєвий слух.

В статье описана единая система обследования фонематического восприятия детей раннего возраста. Выделены основные диагностические параметры и критерии оценки. Предложены методы и приемы обследования.

Ключевые слова: фонематическое восприятие, ранний возраст, слуховое восприятие, неречевой слух.

Последние статистически данные свидетельствуют о возрастании количества детей раннего возраста, не овладевающих своевременно речью. Фонематическое восприятие является ключевым в становлении устной речи в раннем возрасте (Винарская Е.Н., Левина Р. Е., Швачкин Н. Х., Филичева Т.Б., Чиркина Г.В.). Оно формируется в младенчестве и раннем возрасте. Первоначально ребенок отделяет звуки окружающего мира (скрип двери, шум дождя, мяуканье кошки) от звуков обращенной к нему речи. Второй год жизни ребенка характеризуется повышенным вниманием ребенка к речи окружающих, заметным возрастанием его речевой активности.

Становление слухового восприятия, как умение различать и дифференцировать все звуки окружающего мира, соотносить их со звучащими предметами, становится базой для овладения тонкими смысловыми различиями речевых звуков.

Еще до того, как ребенок начнет произносить слова, он уже приобретает опыт их узнавания и различения, т.е. фонематические различия. Первоначально ребенок воспринимает лишь общий контур слов, выделяя наиболее контрастные звуковые противопоставления: согласный-гласный. В ходе многократного прослеживания одного и того же звукового комплекса ребенок распознает акустические признаки именно данного слова и отличает его от прочих. Постепенно из различных вариантов звуковых сочетаний складываются языковые инвариантные единицы – фонемы.

Перед ребенком стоит сложная задача выделить из всего звукового потока те звуковые отношения, которые играют в языке роль смыслоразличителей. К трем годам ребенок должен дифференцировать все звуки, т.е. у него должно быть сформировано фонематическое восприятие [1].

После трех лет у ребенка развивается навык слухового контроля за собственным произношением, т.е. совершенствуется фонематическое восприятие [2].

В отечественных исследованиях существуют некоторые методики изучения разных составляющих фонематических процессов в раннем возрасте. Н.Х. Швачкин предложил отдельную методику изучения состояния восприятия звуков родного языка детьми раннего возраста. В традиционном логопедическом обследовании есть раздел по изучению неречевого слуха детей дошкольного возраста (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина). Целостной методики изучения неречевого и речевого восприятия нами не было обнаружено. Однако в рамках стандартизации дошкольного образования возникает насущная проблема диагностики состояния этих процессов у детей раннего возраста.

Данное противоречие и призвана решить разработанная нами диагностическая методика. Данная методика стала результатом длительного (более десяти лет) исследования речевого развития около

трёх ста детей раннего возраста как с отклонениями в овладении речью, так и с нормальным речевым развитием.

Обследование фонематического восприятия детей раннего возраста мы разделили на три этапа:

- обследование неречевого слухового гнозиса, как базовой предпосылки фонематического восприятия;
- обследование восприятия звуков родного языка;
- обследование понимания инструкций разной структуры.

Первоначально следует диагностировать остроту физического слуха малыша, поскольку даже минимальное снижение слуха отрицательно влияет на овладение речью (Левина Р.Е., Боскис Р.М., Чиркина Г.В., Черкасова Е.Л.), и только затем необходимо проверить, умеет ли ребенок определять неречевые звуки на слух.

Для обследования слухового восприятия неречевых звуков в логопедии разработан ряд приемов "Что звучит?", "Кто как говорит?" – определение источника звука и "Где звучит?" – определение направления звучания.

В задании "Что звучит?" детям для прослушивания предлагается звучание трех-четырех инструментов: барабана, маракаса, ксилофона и дудочки. Далее взрослый закрывается ширмой и издает звук на каком-либо из инструментов. Ширма открывается и ребенку предлагают показать, что звучало. Последовательно взрослый выполняет данное задание со всеми инструментами.

В задании "Кто как говорит?" ребенку показывают три игрушки, говоря при этом: "Петушок говорит "ку-ка-ре-ку", собачка – "гав-гав", кошка – "мяу-мяу". После чего игрушку прячут за ширму. Как только слышался голос из-за ширмы, взрослый задает вопрос: "Кто говорит?".

Для проведения задания "Где звучит?" необходима помощь еще одного взрослого (можно привлечь родителей). Звук должен издаваться в разных точках помещения. Если ребенок сразу же поворачивает голову к источнику звука и по просьбе взрослого идет в нужном направлении – задание считается выполненным (таблица 1).

Таблица 1.

Неречевое слуховое восприятие

№ п/п	Ф.И. ребенка	дата рождения, дата обследования	Что звучит?	Кто как говорит?	Где звучит?	Всего
			+1; -1	+1; -1	+1; -1	

Ключ к заполнению.

Выполнение ребенком задания отмечается в соответствующей колонке как +1 балл, невыполнение задания оценивается как -1 балл. В колонке "всего" суммируется общее количество баллов.

Таким образом, по параметру "неречевое слуховое восприятие" максимально возможное количество положительных баллов - + 3; максимально возможное количество отрицательных баллов - -3.

Для обследования восприятия звуков родного языка применяется известный в логопедии прием дифференциации слов, близких по звучанию, но разных по смыслу.

Однако, использование данного приема в раннем возрасте имеет свою специфику. Во-первых, дифференциация слов осуществляется только по предъявляемым их изображениям, поскольку ребенок еще не говорит. Во-вторых, необходимо подбирать слова, доступные пониманию ребенка в соответствии со ступенями онтогенеза фонематического восприятия (Швачкин Н.Х.). В-третьих, изображения должны быть реалистичными.

Например, можно предложить ребенку картинки с изображением *стола* и *стула* (дифференциация [о]-[у]). Одновременно можно предъявлять не более двух изображений формата А5. Инструкция: "Посмотри внимательно". Далее: "Покажи, где стол?". После предъявления инструкции необходимо сделать паузу, которая позволит ребенку показать требуемое изображение. Есть дети, который не умеют или не хотят показывать пальцем, поэтому необходимо следить за движением глаз. Задание считается выполненным, если ребенок посмотрел на требуемое изображение или показал его. И только потом можно давать следующую часть инструкции.

Фонематическое восприятие в раннем возрасте обследуются с помощью картинок, на которых изображены: *кит-кот* (дифференциация звуков [и]-[о]); *стул-стол* (дифференциация звуков [у]-[о]); *мышка-мишка*, *лук-люк*, *галка-галька* (дифференциация твёрдых и мягких согласных звуков); *Ваня-Аня*, *Коля-Оля*, *дудка-утка* (дифференциация наличия и отсутствия согласного звука); *рама-дама* (дифференциация звуков [р]-[д]), *мак-бак* (дифференциация звуков [м]-[б]); *ложка-ножка* (дифференциация звуков [л]-[н]); *лак-рак*, *рожки-ложки* (дифференциация звуков [р]-[л]); *лайка-зайка* (дифференциация звуков [л]-[з]); *робот-хобот*, *салат-халат*, *Гаши-Даши*, (дифференциация передне- и заднеязычных звуков); *бочка-дочка* (дифференциация лабиальных и переднеязычных звуков [б]-[д]); *град-брат*, *грош-брошь* (дифференциация лабиальных и заднеязычных звуков [б]-[г]); *зверь-дверь* (дифференциация переднеязычных звуков [з]-[д]); *мука-муха*, *макать-махать* (дифференциация заднеязычных звуков [к]-[х]); *букет-пакет*, *удочка-уточка*, *сова-софа*, *коза-коса* (дифференциация звонких и глухих согласных), *мышка-миска*, *крыша-крыса* (дифференциация звуков [ш]-[с]); *марка-майка*, *галка-гайка*, *маяк-моряк* (дифференциация звуков [р]-[й]).

Следующим этапом обследования состояния фонематического восприятия станет изучение понимания ребенком обращенной речи (таблица 3.).

Для этого ребенку, во-первых, прочитывается доступный пониманию текст. Это может быть сказка "Курочка Ряба". Сказка должна быть хорошо иллюстрирована. Ребенку задают несколько вопросов, позволяющих оценить понимание содержание текста. При этом вопросы должны быть сформулированы таким образом, чтобы неговорящий ребенок мог показать ответ на картинке или ответить двусложным словом. Например: "Кто это? Где баба? Где дед? Где курочка? Покажи, кто бежит? Покажи мышку? Покажи, кто плачет?". Ребёнок может ответить "баба, дед, киса и т.п." или звуковыми вариантами ожидаемых слов, показать пальцем или посмотреть на требуемое изображение.

Во-вторых, ребенку дается несколько инструкций в такой последовательности: одноступенчатая, двухступенчатая и трехступенчатая. Ребенок двух лет с достаточным развитием фонематического восприятия уже может выполнять трехступенчатую инструкцию.

Одноступенчатые инструкции, которые должен выполнить ребёнок: "Возьми зайку", "Закрой глазки", "Покачай куклу", "Дай мне пирамидку", "Положи кубики в коробку", "Принеси мышку".

Двухступенчатые инструкции предполагают выполнение детьми двух действий: "Возьми расческу. Причеши куклу", "Налей в лейку воды и полей цветочек", "Подойди к шкафу. Возьми зайку из шкафа", "Возьми морковку. Покорми зайку морковкой".

Трехступенчатые инструкции наиболее сложны для выполнения, поэтому произносить их следует в замедленном темпе: "Расстели кровать. Возьми зайку. Уложи зайку спать", "Возьми кастрюльку. Поставь на плиту. Свари в кастрюльке суп", "Поставь кружку на стол. Налей в кружку чай. Напой чаем мышку", "Подойди к шкафу. Возьми мышку из шкафа. Положи мышку на стол".

Таблица 3.

Понимание инструкций взрослого

№ п/п	Ф.И. ребенка	дата рождения, дата обследования	слушает/не слушает текст до конца	понимает/не понимает прочитанное	понимание одноступенчатой инструкции	понимание двухступенчатой инструкции	понимание трехступенчатой инструкции	Всего
			+1 или -2	+1 или -2	+1 или -2	+2 или -1	+2 или 0	

Ключ к заполнению.

Выполнение ребенком заданий "слушает текст до конца", "понимает прочитанное", "понимание одноступенчатой инструкции" отмечается в

соответствующей колонке как +1 балл, невыполнение этих заданий оценивается как -2 балла. Выполнение ребёнком заданий на понимание двухступенчатой инструкции оценивается как +2 балла, невыполнение – как -1 балл. Выполнение задания на понимание трёхступенчатых инструкций оценивается как +2 балла, невыполнение данного задания оценивается как 0. В колонке "всего" суммируется общее количество баллов.

Таким образом, по параметру "понимание инструкций взрослого" максимально возможное количество положительных баллов – + 7; максимально возможное количество отрицательных баллов – -7.

Такая система обследования фонематического восприятия позволяет на раннем этапе речевого развития выявить сложности в овладении устной речью и провести соответствующие коррекционно-предупредительные мероприятия.

Список использованных источников

1. Основы теории и практики логопедии //Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968. – 367 с.
2. Черкасова, Е. Л. Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции (диагностика и коррекция): учебное пособие для студентов педагогических университетов по специальности "Дефектология" / Е.Л. Черкасова. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
3. Чиркина Г.В., Принципы анализа и оценки сформированности коммуникативно-речевых умений детей с нарушениями речи // Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция / под ред. Г.В. Чиркиной, Л.Г. Соловьёвой. – Архангельск: Поморский университет, 2009. – С. 6 – 43.
4. Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте / Н.Х. Швачкин // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – С. 312-318.
5. Шереметьева Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста / Е.В. Шереметьева. – М.: НКЦ, 2012. – 234 с.

This article describes a unified examination of phonemic perception in young children, the basic diagnostic parameters and criteria. Proposed methods and techniques of investigation.

Keywords: phonemic perception, early age, listening perception, nonverbal hearing.

Отримано 14.6.2013

УДК 376.2-056.36:81'243

E.M. Kulesza

POSITIVE ASSESSMENT OF COGNITIVE DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY

У статті подані оцінки когнітивного розвитку на основі теорії Л.С. Виготського, А. Бандури, кожна з яких припускає, що соціальний фактор відіграє важливу роль у розвитку дитини. Концепція Виготського "про актуальну зону розвитку" визначає рівень складності завдання і участь вчителя у процесі вирішення проблеми. Теорія Р. Кейсі вказує на значення середовища у когнітивного розвитку дитини. Теорія соціального когнітивізму Бандури описує процес засвоєння складних форм поведінки шляхом імітації. Фундаментальну роль в оцінці грає ідея Виготського "про актуальну зону розвитку". Модель оцінки була позитивно перевірена на 150 польських дітей дошкільного віку з нормальним розвитком і дітей з легким та помірним ступенем розумової відсталості. Емпіричні дані показують, обґрунтованість та ефективність рішень, які використовувались в діагностичній моделі.

Ключові слова: позитивна оцінка, когнітивний розвиток, розумова відсталість, актуальний рівень розвитку, найближча зона розвитку.

В статье представлены оценки когнитивного развития на основе теории Л.С. Выготского, Р.Кэйси, А. Бандуры, каждая из которых предполагает, что социальный фактор играет важную роль в развитии ребенка. Концепция Выготского "о актуальной зоне развития" определяет уровень сложности задачи и участие учителя в процессе решения проблемы. Теория Р. Кейси указывает на значение среды в когнитивном развитии ребенка. Теория социального когнитивизма Бандуры описывает процесс усвоения сложных форм поведения путем имитации. Фундаментальную роль в оценке играет идея Выготского "о актуальной зоне развития". Модель оценки была положительно проверена на 150 польских детей дошкольного возраста с нормальным развитием и детей с легкой и умеренной степенью умственной отсталости. Эмпирические данные показывают, обоснованность и эффективность решения, используемых в диагностической модели.

Ключевые слова: положительная оценка, когнитивное развитие, умственная отсталость, актуальный уровень развития, ближайшая зона развития.

Exploration of internal human resources, as well as favorable external factors is part of a trend of Seligman positive psychology (2002), which is defined as the science of happiness, health, strength and virtues of man, from which it draws Polish contemporary psychology and special education (Czapinski 2004, Kulesza 2006). Sign of the times is to see that a person with intellectual disability is a sentient person, who has the right to be happy.

For many years researchers have focused on the negative aspects associated with intellectual disability, on a description of the specific needs of people with disabilities and difficulties experienced by them. Less attention was paid to the possibilities of overcoming these difficulties. Therefore, the area of limitations has been better recognized. Diagnosis, which provides assistance strategy, can be used to overcome these limitations. Such diagnosis is particularly valuable for the teacher, as it allows to reveal student's strengths and therefore we can talk about a positive diagnosis (Obuchowska 2002).

The idea of learning by gathering experiences during an activity shared with a more experienced partner is particularly important in special education. Among the leading and most intensely explored concepts is L.S. Vygotsky's theory of the "zone of proximal development", which was developed in the twenties of the 20th century, and this theory inspires psychologists and teachers of the 21st century. L.S. Vygotsky (2004) claimed that instruction should anticipate development; therefore, the teacher's task is to give the student such problems that require his/her proximal development potential to be activated to be solved. Effectiveness of such approach is confirmed in foreign and Polish research. This theory is a very good basis of developing diagnosis for children with developmental disorders.

Over several decades this concept was used in the Soviet Union/Russia to select preschool-aged children with intellectual disabilities for special education settings (Venger, Vygotskaya & Leongard 1972). It was also applied in the seventies in diagnosis differentiating between "children unable to learn"?¹ e.g. because of hindered development, and children with intellectual disabilities (Yegorova 1973). According to T.V. Yegorova (1973), with the same initial level of cognitive abilities, these children differ significantly in terms of their ability to use the adult's instructions.

The replication research on American students with low (70), average (101) and high (over 122) IQ scores conducted by I. Brown (1979), A.L. Brown and R.A. Ferrara (1994) indicates a lower relationship between learning ability and the intelligence quotient. The authors distinguished five learning profiles: 1. slow learners, narrow transferrers, low IQ (slow), 2. fast learners, wide transferrers, high IQ (fast), 3. fast learners, narrow transferrers (context-bound), 4. slow learners, wide transferrers (reflective), and 5. fast learners, wide transferrers, low IQ (high scores). Based on the zone of proximal development concept (ZPD), a number of profiles were developed that showed great diversity both among high-IQ students, and low-IQ students. But in the case of two thirds of the subjects, the intelligence quotient

¹ The term used by T.V. Yegorova, the author of the research.

turned out to be a good predictor of their learning speed.

The test-teach-test procedure which assess the learning speed of children and adolescents with poor achievements refers to the proximal development zone. According to the research conducted by M. Budoff (1974) and M. Feuerstein (1980), learning potential is a good predictor of adaptation to school requirements and of ability to take up and keep a job in adolescence. This research revealed characteristics of "retarded performers" (M. Feuerstein's term used in reference to low-IQ people).

Based on the Russian psychologist's ideas, M. Feuerstein developed an "instrumental enrichment program" for Israeli adolescents. Learning is there mediated by interactions with adults who direct activities connected with problem-solving. This program turned out to be successful and was implemented in the USA (after Brown & Ferrara 1994).

In Poland, the idea of development zones was used in diagnosis of mathematical capacities in students with mild intellectual disabilities. H. Siwek and B. Kuras (1989) distinguished and described the following teaching stages: first a model solution is demonstrated (the student imitates the teacher directly), then the student independently distinguishes a rule to be used in the next task. And E. Gruszczyk-Kolczynska, E. Moroz, H. Lysek and M. Wojnowska (1987) developed a diagnostic method for mathematical activity of children with normal development in lower grades of elementary school which took into consideration the stages of support when the student could not manage a problem.

Thus the strategy of providing students with cues, or scaffolding, was used by M. Budoff (1974), L.A. Venger, G.L. Vygotskaya and G.L. Leongard (1978), M. Feuerstein (1980), J.S. Bruner, G. Ross and D.J. Wood (1986), A.L. Brown and R.A. Ferrara (1994), H. Siwek and B. Kuras (1989) and others. However, most of these researchers' suggestions are not entirely satisfactory as either they do not have standardized procedures for providing support, or clear qualitative/quantitative criteria. What is more, the analysis of existing scales and tests which assess the achievement of children with successful development and children with developmental disorders shows lack of sensitive tools that measure not only present achievements but also proximate potential of preschool-aged children with developmental delays. That is why it was found worthy to develop a model of assessment which will fill in this gap.

Theoretical model of positive assessment

The model of the child cognitive development assessment was developed on the basis of three concepts: L.S. Vygotsky's sociocultural theory (1971), A. Bandura's theory of social learning (1977), and R. Case's theory of cognitive change (1985). What these concepts have in common is the recognition of the importance of social environment for child development. According to sociocultural theory, child-adult interactions are fundamental for child's development. Cognitive change theory, in turn, regards social interactions as one of the sources for a child to gather experiences. And in social learning theory, the focus is on the person whose behaviors a child is to reproduce. The model of cognitive development assessment is composed of three links, each of which is

justified in one of the above theories (Fig. 1).

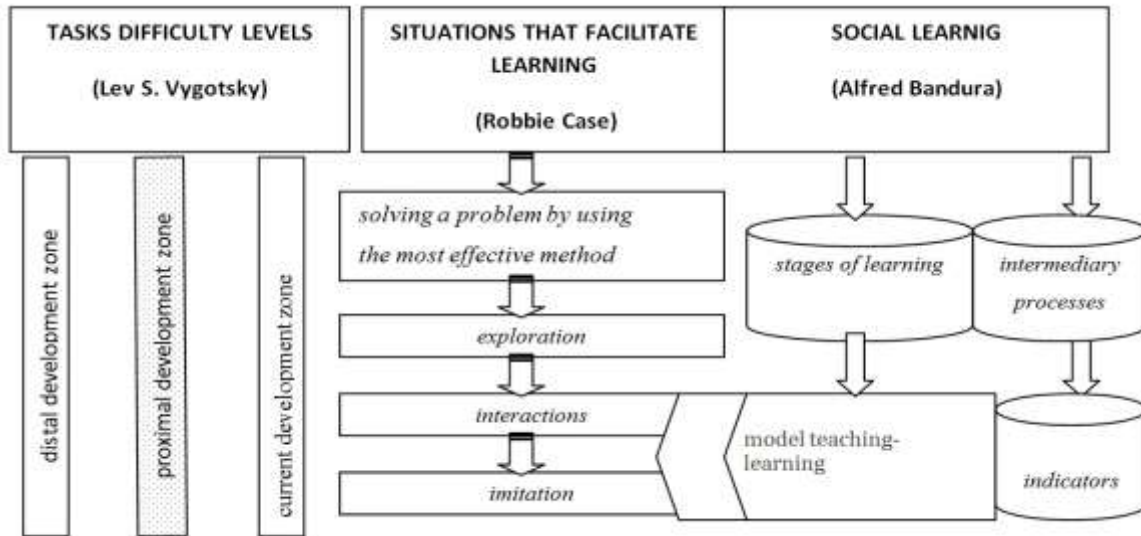


Fig. 1. A theoretical model for diagnosis of development potential

Source: Kulesza, E.M. (2011). Diagnoza potencjału poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym – model teoretyczny oraz weryfikacja narzędzia. Szkoła Specjalna, 1, p. 19.

However, fundamental for the entire construct is L.S. Vygotsky's concept of the "Proximal Development Zone" (PDZ), which distinguishes two main areas: actual and proximal development. Their borders are defined by tasks of different difficulty. The Current Development Zone (CDZ) includes the problems which a child is able to solve independently, they reflect the level of development of a child's mental functions that has been established as a result of certain already completed developmental cycles. This psychologist maintained that the assessment of the actual developmental level does not give a complete picture of a child's abilities. In his opinion, it is necessary to determine the Proximal Development Zone (PDZ), i.e. the problems which a student cannot solve independently, but which he/she is able to solve under guidance or with help from others. "By using this method we can take account of not only the cycles and maturation processes that have already been completed but also those processes that are currently in a state of formation, that are just beginning to mature and develop" (Vygotsky 1971, p. 542). L.S. Vygotsky's theoretical construction of developmental zones can be expanded by the Distal Development Zone (DDZ) as this area includes the tasks given by the teacher which are too difficult for a child. In accordance with the defined borders of the developmental zones, the model of educational assessment provides for giving dosed support in case of difficulties. In most tasks, support will be graded in two successive stages:

- the assessor carries out a given task using a method which is proximal to the child, by trial and error most frequently, and
- the assessor and the child carry out the task together, using a method which is proximal to the child, the assessor uses verbal prompts and

provides hand-over-hand assistance – if it is necessary and if the child allows him/her to do that.

Thus, such diagnosis includes components of controlled, strictly dosed instruction. We can then follow the process of a child's learning depending on the type and amount of support given. In his turn, R. Case (1985) claims that support in solving problems increases reciprocal regulation of child/adult interactions.

The sources and situations which promote learning are well described in R. Case's cognitive change theory. They correspond to L.S. Vygotsky's developmental zones. The tasks which an individual performs independently, in the course of his/her own activity, i.e. while he/she is solving problems and exploring independently, delimit the borders of his/her actual capabilities. And the tasks performed with the assistance of another person delimit the capacity of proximal capabilities. They show a store of social experiences gathered as a result of interaction and imitation. Changes in behavior during the performance of a task depend on the interrelation between cognitive development (cognitive abilities) and learning processes.

Diagnosis will be based on the use of learning by observation and imitation of the teacher's behaviors, who will be – in accordance with A. Bandura's terminology (1977) – hereinafter referred to as a "model." According to social learning theory, it is this "model" – a person whose behavior is to be reproduced – that is a fundamental link in the whole social learning process.

Methodology

The research aims to determine current and potential cognitive development of Polish children with successful development and with intellectual disability.

Group under study consists from 150 Polish children, including 75 kids with intellectual disability, including mild – 47 with mental age from 36 to 71 months, and moderate – 28 with mental age of 36 to 71 months, and 75 kids characterized with standard development with mental age from 36 to 83 months. Well developing children were paired with intellectually disabled children with at the same mental age.²

There was used as method a diagnostic experiment and test technique. A tool - Set of Cognitive Tasks – was developed by the author. A validation of the set based on the population of Polish children. The results of the psychometric analysis of the tool were published by E.M. Kulesza (2004).

The set of cognitive tasks has 11 batteries (parts). Each battery tests abilities which, as developmental psychology findings prove are an achievement characteristic of preschool age.

²Research on this population undertaken by E.M. Kulesza was also presented in a series of articles published in the Special School journal in 2011 (numbers 1, 2, 3, 4, 5) and in 2012 (number 1).

The batteries in the set measure:

1. Basic ability to perceive shapes and colors:

A. Ability to perceive the correspondence between the shapes of geometric figures, to understand "the same" concept, to perceive the correspondence between the shape of the base of a solid figure and the shape of a hole,

B. Ability to perceive colors and to identify them by choosing objects in corresponding colors, ability to understand "the same" concept;

2. Ability to match a color name to a colored object (passive and active knowledge);

3. Ability to perceive the size of objects and to order them from the largest to the smallest one, visual-motor coordination;

4. Ability to synthesize parts (spatial elements) into a whole, ability to combine elements;

5. Ability to perceive an object as a larger one and as a smaller one at the same time in a row of objects arranged from the smallest to the largest (if $A > B$ and $B > C$, $C < A$);

6. Perception of objects in pictures:

A. Ability to identify objects, "the same" concept,

B. Ability to synthesize pieces into an object;

7. Ability to perceive spatial relationships between figures of different shapes, spatial imagination;

8. Ability to classify objects nonverbally, ability to generalize, ability to perceive pictures grouped in sets as similar and different at the same time;

9. Ability to perceive a specific number of objects, amount/number correspondence;

10. Ability to perform addition and subtraction operations;

11. Ability to perceive relationships and to understand cause-effect relationships between elements.

All tasks were scored using a 0-4 scale, taking into consideration the utilized method for solving the task and the magnitude of help provided. The detailed scoring guidelines were as follows:

Current Development Zone:

4 points – solution using the most effective and economical method (a less time-consuming method)

3 points – solution using a more time-consuming method

Proximal Development Zone:

2 points (lower area) – 1st stage of support: solution after adult's demonstration of a method most adapted to the child

1 point (upper area) – 2nd stage of support: solution after previous joint solution with an adult

Distant Development Zone:

0 points – task not solved despite provided help

Results

All children were interesting in the diagnostic material and seemed especially fascinated with "the Russian doll". The intellectually disable pre-schoolers liked to play with the doll very much, they dismantled and pieced the toy many times and don't like to give it back.

When the child doesn't solve a task, the teacher present the effective solution, adapted to the child's developmental level. The examined group composed of keen observers. Some of intellectually disable children simply copied the teacher's movements without understanding the purpose. However, many of them imitated the presented strategies and solved the tasks.

The children have also exhibited readiness to enter into interactions and were sensitive to the judgment of the teacher. For example, while solving tasks, the children frequently looked at the teacher, presented him with the effect of their efforts (e.g. assembled toy) and awaited acknowledgement and praise.

A definite strength of children with mild and moderate intellectual disability is their communicational sensitivity and well developed imitational mechanism. Those two serve as pillars on which the model of assessment is based.

Table 1 contains the results of 47 children with typical development and 47 children with mild intellectual disability. Well developing children were paired with intellectually disabled children with at the same mental age and then their results were compared. The results of 28 children with typical development and 28 children with moderate intellectual disability provided in the Table 2. It was used the same strategy: well developing children were paired with intellectually disabled children with at the same mental age and then compared.

Table 1

Tasks in development zones of children with normative development (ND) and children with mild intellectual disability (ML) - age groups (%)

YEARS	CHILDREN	GROUP	DEVELOPMENT ZONES				Tasks
			Current	Proximal		Distant	
				Lower area	Upper area		
3	11	ND	83.3	16.7	0.0	0.0	12
	11	ML	16.70	50.0	33.3	0.0	12
4	14	ND	46.1	46.2	7.7	0.0	13
	14	ML	30.7	46.2	15.4	7.7	13
5	11	ND	78.6	21.4	0.0	0.0	14
	11	ML	21.4	42.9	28.6	7.1	14
6	11	ND	88.9	11.1	0.0	0.0	9
	11	ML	11.1	77.8	0.0	11.1	9

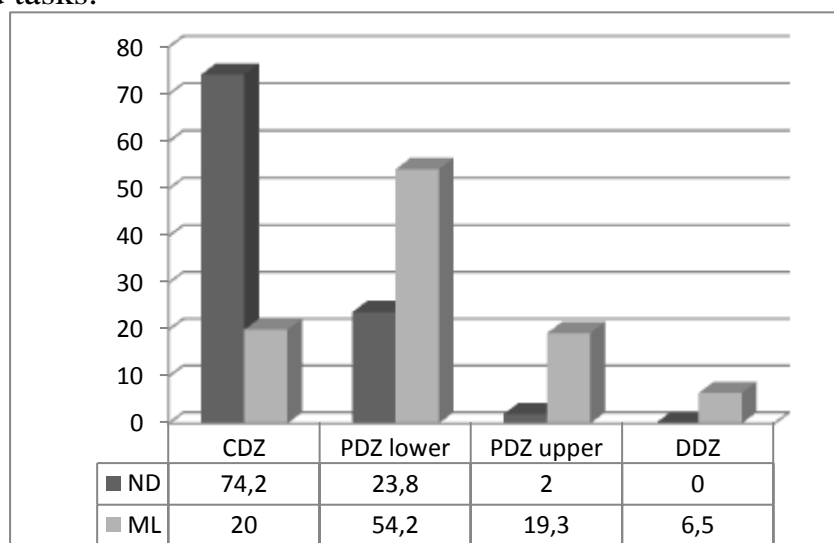
Table 2

Tasks in development zones of children with normative development (ND) and children with moderate intellectual disability (MD) - age groups (%)

YEARS	CHILDREN	GROUP	DEVELOPMENT ZONES				Tasks
			Current	Proximal		Distant	
				Lower area	Upper area		
3	19	ND	91.7	8.3	0.0	0.0	12
	19	MD	50.0	25.0	25.0	0.0	12
4	6	ND	69.2	30.8	0.0	0.0	13
	6	MD	15.3	38.5	38.5	7.7	13
5	3	ND	85.7	0.0	14.3	0.0	14
	3	MD	14.3	57.1	14.3	14.3	14

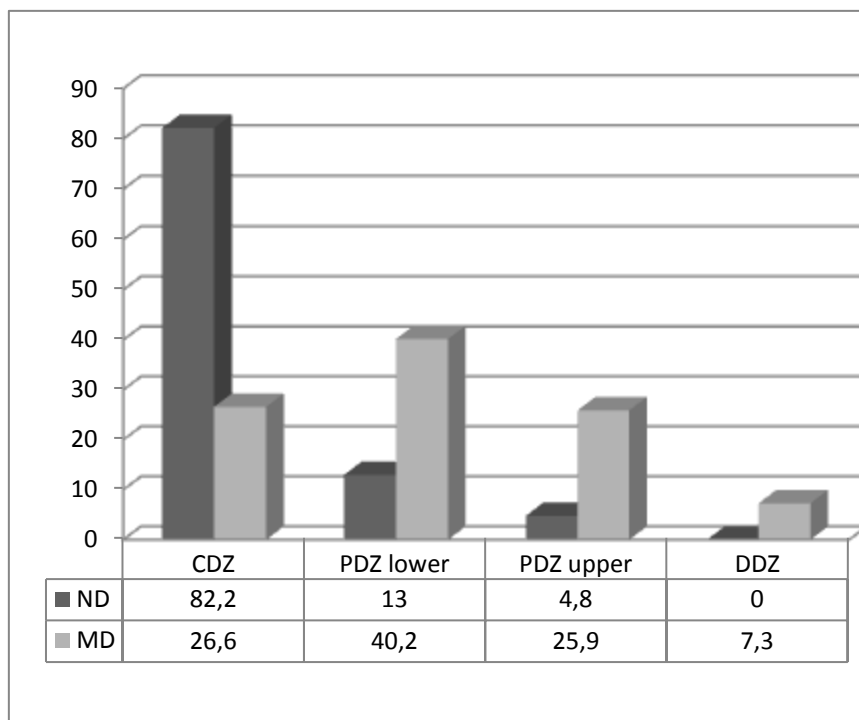
Current cognitive achievements of children with typical development are higher than their disabled peers in each age group (Table 1 and Table 2). According the data children with typical development solve independently 74.2% of tasks while children with mild intellectual disability 20%. Preschoolers with moderate disability show better results: they solve 26.6% of tasks and their peers with successful development 82,2% of tasks (Fig. 3).

Let's analyse the results obtained via a positive diagnosis which foresees providing controlled help in tasks that prove difficult. The picture is a quite different when we look at the zone of proximal development. The kids with mild and moderate disability gained significantly better results in all age group. The analysis has shown that the proximal development zone for the typically developing children contained 25,8% (Fig. 2) and 17.8% (Fig. 3) of all solved tasks.



CDZ – Current Development Zone; PDZ – Proximal Development Zone; DDZ – Distant Development Zone; ND – normative development; ML – mild intellectual disability

Fig. 2. Total tasks placed in development zones of children with normative development and children with mild intellectual disability



CDZ – Current Development Zone; PDZ – Proximal Development Zone; DDZ – Distant Development Zone; ND – normative development; MD – moderate intellectual disability

Fig. 3. Total tasks in development zones of children with normative development and children with moderate intellectual disability

It is very positive that the disabled children, when helped, were able to pass most tests designed for their development groups: 73. 5% of tasks in case of mild disability (Fig. 2) and 66.1% of tasks in case of children with moderate disability (Fig. 3). However some of the tasks were too difficult for them: 6.5% of tasks - for the mild disabled (Fig. 2) and 7.3% of tasks - for the moderate disabled (Fig. 3). Children with typical development solve independently or with the help all the tasks (Fig. 2 and Fig. 3). The effectiveness factor for children with mild and moderate disabilities was similar - about 50%. The effectiveness of hints given to pre-schoolers of the normative group was in the vicinity of 90%.

Discussion

The study group characterized a good observational and imitative skills. S.I. Davydova (1975) and N.D. Sokolova (1973) confirmed that intellectual disable pre-schoolers are able to purposely imitate an adult. All children, including those with intellectual disability, showed a high sensitivity of communication. Readiness for communication in mild intellectually disabled children aged 5-8 has previously been observed by E. Glod (after: Koscielska 1998). Observations by K. Kulikowska (1971) and H. Olechnowicz (1988) indicate that even individuals affected by moderate or severe intellectual disability are able to effectively communicate and cooperate, which is manifested in their preference for a joint play with the adult.

Two effects are worth mentioning: first, children with moderate intellectual disability learned as quick as their mild disabled peers and second,

the disabled were sensitive to the teaching method utilized by the teacher. They effectively used every second hint, while the children with typical development had used every prompt. The results are consistent with the findings A.L. Brown and R.A. Ferrara (1994), and T.V. Yegorova (1973) who have found positive correlation between learning ability and the intelligence quotient. However, the study by E.M. Kulesza (2006) has shown that procedure task-help-task reveals comparable, in some areas, cognitive achievements of disabled children to children with typical development.

Summary of results

The assessment using the task-support-task procedure revealed the following:

- communication sensitivity of children with intellectual disabilities in a task situation: a well-developed need to be in the field of attention, a need to have one's actions assessed and a need to cooperate;
- ability to imitate the ways to solve a task demonstrated by the adult;
- educational sensitivity: every second prompt was effectively used by children with intellectual disabilities;
- large development potential of children with intellectual disabilities; majority of tasks were done in the zone of proximal development.

In a standard test utilizing the pass-fail assessment, the children with intellectual disabilities would be graded extremely bad. Due to the system of guiding hints the results of the groups have improved significantly. The experimental results bear witness to a high level of cognitive potential in children with intellectual disabilities in relation to their proximal development zone.

The theoretical model and based on the model diagnostic procedure do not remove differences resulting from intellectual disability, but move the focus from the limitations on the strengths and development potential of children.

References

1. Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
2. Brown, A.L., Ferrara, R.A. (1994). *Poznanwanie stref najblizszego rozwoju*. In: A. Brzezinska, G. Lutomski (ed.), *Dziecko w swiecie ludzi i przedmiotow*. Poznan: Wyd. Zysk i S-ka.
3. Brown, I. (1979). *Language aquisition: Linguistic structure and rule-goverened behavior*. (In:) *The functions of language and cognition*. G.J. Whitehurst i B.J. Zimmerman (ed.). New York: Academic Press.
4. Bruner, J.S., Ross, G., Wood, D.J. (1986). *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17.
5. Budoff, M. (1974). *Learning potential and educability among the educable mentally retarded*. Final report, Project 312312, OEC-00-8-080506-4597, Department of Health, Education, & Welfare (USA). December.

6. Case, R. (1985). *Intellectual development*. New York: Academic Press.
7. Czapinski, J. (ed.). (2004). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczesciu, zdrowiu, sile i cnotach czlowieka*. Warsaw: PWN.
8. Davydova S.I. (1975). *Rol deystviy po podrazanii, obrazcu i slovesnoy instrukcy v obuchenii umstvenno otstatyh doshkolnikov*. Avtoref. Dyssert., Moscov.
9. Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
10. Gruszczyk- Kolczynska, E., Moroz, H., Lysek, J., Wojnowska I. (1987). *Diagnoza dzialalnosci matematycznej uczniow klas poczatkowych*. Warszawa: Radia i TV.
11. Kulesza, E.M. (2004). *Rozwoj poznawczy dzieci z lekkim i umiarkowanym uposledzeniem umyslowym: diagnoza i wspomaganie*. *Studia empiryczne*. Warsaw: Wyd. APS.
12. Kulesza, E.M. (2006). *Potencjal rozwojowy dzieci z uposledzeniem umyslowym w stopniu lekkim i umiarkowanym*. *Czlowiek. Niepelnosprawnos. Spoleczenstwo*, 1 (3), p. 79 -95.
13. Kulesza, E.M. (2011). *Diagnoza potencjalu poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym - model teoretyczny oraz weryfikacja narzedzia (Czesc 1)*. *Szkola Specjalna*, 1. (15-31).
14. Kulikowska, K. (1971). *Zabawy nasladowcze dzieci uposledzonych umyslowo*. *Materialy Informacyjno-Dydaktyczne TPD*, Warsaw: TPD.
15. Obuchowska, I. (2002). *Osoby niepelnosprawne: diagnoza dla rozwoju*: In: D. Lotz, K. Walenty, W. Zeidler (ed.), *Diagnoza dla osób niepelnosprawnych*. Szczecin: „KWADRA”.
16. Olechnowicz, H. (1988). *Warunki sprzyjajace rozwojowi osobowosci społecznej dzieci uposledzonych*. In: J. Kostrzewski (ed.), *Z zagadnień psychologii dziecka uposledzonego umyslowo*. Warsaw: WSPS.
17. Seligman, M. (2002). *Authentic happiness*. New York: Free Press.
18. Siwek, H., Kuras, B. (1989). *Diagnozowanie mozliwosci matematycznych dziecka uposledzonego umyslowo w stopniu lekkim*. In: *Problemy diagnozy pedagogicznej przy zaburzeniach zdolnosc matematycznych. Cz. II*. Warsaw: Centralny Osrodek Metodyczny Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego MEN.
19. Sokolova, N.D. (1973). *Osobiennosti rukovodstva igroy umstvenno otstatyh detey doshkolnogo vozrasta*. Avtoref. Dyssert., Moscov.
20. Venger, AA., Vygotskaya, G.L, Leongard, E.I. (1972). *Otbor detey w specyjalnye doshkolnye uchrezdeniya*. Moscov: Prosveshchene.
21. Vygotski, L.S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.

22. Vygotski, L.S. (2004). *Psychologia razvitia rebionka*. Moskva: EKSMO.
23. Yegorowa, T.W. (1973). *Osobennosti pamiaty i myshlenia opazdyvayushchih v razvitii uchenikov*. Moscov: Izd. Moscov University.

The paper presents an assessment of cognitive development based on L.S. Vygotsky, R. Case and A. Bandura concepts. Each of these theories suggests that a social factor is important in child's development. Vygotsky's concept of "proximal zone of development" defines a level of task difficulty and teacher engagement in process of solving a problem. Case's theory indicates situations in which cognitive change gets. In addition, Bandura's theory describes process of instructing, behaviour of diagnostician presents is an exemplar for imitating. The fundamental role in the assessment plays Vygotskian idea of proximal development zone. The model of assessment has been positively verified on population of 150 Polish pre-school children with successful development and children with mild and moderate degree of intellectual disability. Empirical data show the validity and effectiveness of the solutions used in the diagnostic model.

Keywords: positive assessment, cognitive development, intellectual disability, current, proximal and distant zone of development

Отримано 14.6.2013

УДК 376.056.36

В.М. Бойчук

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ДІТЕЙ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

У статті показано переваги особистісно орієнтованого навчання дітей з розумовими вадами на уроках історії України.

Ключові слова: особистісно орієнтований підхід, вади інтелекту, історія України.

В статті освіщені переваги особистісно орієнтованого навчання дітей з інтелектуальними порушеннями на уроках історії України.

Ключевые слова: личностно ориентированный подход, нарушения интеллекта, история Украины.

Перехідний період в історії будь якої держави завжди супроводжується важкими змінами. Зміна суспільного устрою України – від комунізму до демократичного устрою – наприкінці 90-х років ХХ та першого десятиліття ХХІ ст. супроводжувалася переорієнтацією в сфері освіти. Науковці, в міру доступності досвіду провідних держав світу, отримали змогу знайомитися, запозичувати методи, технології, підходи до навчання учнів свої західноєвропейських та американських колег. В свою чергу практики – вчителі, на основі напрацювань науковців – одержали можливість в своїй роботі застосовувати різноманітні види роботи.

Ряд шкіл, в тому числі й тих, вчителі яких працюють з учнями, які потребують корекції розумового розвитку, за основу взяли методи особистісно орієнтованого навчання. Не виключенням є вчителі предметів гуманітарного циклу взагалі та історії зокрема.

"Клубок сам собою покотиться з гори: забери лиш камінь перешкоди, що йому заважає. Не вчи його котитись, а тільки допоможи" – цей філософський вислів Григорія Савича Сковороди має безпосереднє відношення до взаємної співпраці вчитель-учень, а отже і до проблеми особистісно орієнтованого навчання [3, с. 17].

Дуже часто в ролі каменя перешкоди виступає завищена самооцінка, лінь, небажання вдосконалюватись тощо. В учнів спеціальної школи, крім вище зазначеного, присутня і природна вада – розумова відсталість і все, що з цим діагнозом пов'язано: невміння організувати свій час, аналізувати, узагальнювати інформацію, вибирати з її масиву тільки найголовніше, опускаючи все зайве.

Цією проблемою займалися багато вітчизняних педагогів і психологів: М.Н. Скаткін, Ш.А. Амоношвілі, Л.С. Виготський, С.М. Лисенкова, Н.А. Менчинська та інші. Наразі проблема особистісно-орієнтованого навчання є актуальною, тому що знаючи індивідуальні особливості дитини можна підвищити його успішність не завдаючи шкоди для його здоров'я.

Окремі науковці вважають, що проведенню повноцінного особистісно орієнтованого уроку (навчання) заважає класно-урочна система. Так, спеціалісти вважають, що навіть вивчивши всі психолого-педагогічні характеристики учнів не можливо працювати з кожним індивідуально.

Та оскільки кращої системи ведення навчання з часів Яна Амоса Коменського придумано не було, а результати окремих вчителів показують, що особистісний підхід можливий і в умовах існуючої ситуації, покажемо на прикладах із власного досвіду, що це можливо.

Робота в спеціальній школі вимагає постійного аналізу інтелектуального стану учнів, їх здатності до засвоєння того чи іншого

матеріалу. Саме тому дуже важливим є розподіл роботи між учнями в залежності від їх пізнавальних можливостей. Це пов'язано з тим, що учні з високими пізнавальними можливостями можуть частину навчального матеріалу засвоювати самостійно, тоді як учні з середніми і, особливо, низькими – мусять постійно контролюватись вчителем.

Виходячи із цього слід планувати урок так, щоб учні з високими пізнавальними можливостями якомога більше часу працювали самостійно, тоді як з рештою дітей можна працювати фронтально, оскільки лише так вони мають можливість розвиватись і, при копіткій праці, кожного разу наблизитись до рівня учнів з найвищими пізнавальними можливостями.

Приклади з досвіду роботи щодо формування компетентного учня шляхом впровадження особистісно зорієнтованого принципу навчання, описані нижче, будуть базуватись на роботі 7 класу. Подібні за принципом побудови, рівнем складності завдання використовувались мною і на уроках історії України в інших класах, але саме тут, в 7 класі, робота була поставлена на більш-менш системні рейки, на що є свої причини. Так, учні 7 класу за своїми пізнавальними можливостями діляться на 3 великі групи: з високими (Наталія В., Любов Ю., Оксана Д.), середніми (Марія К., Марія Д., Назарій М., Ганна К., Тетяна Л., Василь Б.) і низькими (Юрій У., Володимир Т., Роман П.) пізнавальними можливостями, що давало можливість працювати з кожним учнем зокрема і групами учнів з однаковими можливостями взагалі.

Розуміючи всю важливість постійної роботи кожного учня в міру власних можливостей стараємось на всіх етапах застосовувати особистісно зорієнтований принцип навчання.

Під час загальнокорекційної частини зацікавлювали всіх учнів запропонувавши їм завдання одного плану, але різної складності. Так, на уроці №24 за темою "Київська держава за Володимира Великого" демонстрували учням роки: 988, 1223, 1648, 1709, 1917, 1991.

Пропонували учням з низькими пізнавальними можливостями прочитати рік, а учням з середніми і високими визначати, яке це століття. При цьому учні з високими пізнавальними можливостями називають ще й частину століття, до якого відноситься даний рік.

Наприклад, на дошці записано: 988 р.

- Володимире, прочитай рік.

- Маріє, визнач, яке це століття.

- Наталіє, визнач, яка це частина X століття

(988 р. – друга половина X століття).

Подібною є загальнокорекційна частина, коли учням пропонують записані на дошці чи продемонстровані на екрані століття: XX, XI, IX, XVI, XVII. Відповідно до пізнавальних можливостей учні 7 класу читають століття, називають рік, який може відноситись до цього століття, а учні з найвищими пізнавальними можливостями працюють за інструкцією:

- назвіть будь-який рік другої половини ХХ століття;
- визначте будь-який рік першої чверті ХІ століття тощо.

Такі завдання налаштовують учнів на подальшу роботу, зацікавлюють їх. Яскравим прикладом є поведінка Назарія М., який кожного разу після подібних усно чи письмово виконаних правильно завдань активізується, проявляє інтерес до подальшого процесу навчання, хоча за власною природою є досить пасивним учнем.

Наступним етапом уроку є перевірка домашнього завдання. На цьому етапі клас знову ж поділяємо відповідно до пізнавальних можливостей. **Наприклад**, під час перевірки домашнього завдання за темою "Князь Олег" учні з високими пізнавальними можливостями отримують картку із завданням "Історичний самодиктант".

Історичний самодиктант

Дай відповідь одним словом-терміном

1. Людина, яка стояла на чолі Київської держави
2. Перші князі Київської Русі
3. Військо князя
4. Хто зображений на фотографії?
5. Як називав цей князь Київ?
6. Держава, на яку здійснював походи князь Олег
7. Яку подію показано на фото?
8. На честь якої події прибив свій щит Олег на брамі міста?
9. Місто, на брамі якого прибив свій щит князь Олег
10. Від чого помер князь Олег?

Відповідь на запитання одним словом сприяє швидкій перевірці виконаної роботи, що дуже важливо на уроках в спеціальній школі, адже сприяє розвитку особистості учня у плані вміння робити самоперевірку, яка здійснюється двома способами: висвітлюються правильні відповіді на мультимедійній дошці, або роздаються учням картки із правильними відповідями за інструкцією (*перевірте історичний диктант, звіряючи свої відповіді з тими, які висвітлені на екрані (записані на картці). За правильну відповідь поставте на полях "+", за неправильну – "-". Підрахуйте кількість "+" і отриманий бал виставте на полях*) і їм залишається тільки звірити їх і виставити відповідну до правильних відповідей оцінку.

У цей час учні з середніми пізнавальними можливостями дають письмові відповіді на запитання відтворювального характеру. Наприклад, вони працюють із наступним завданням:

1. Як звали перших князів Київської Русі?
2. Хто правив після них?
3. Що таке дружина?
4. Як називав Олег Київ?
5. Хто "вбив" князя Олега?
6. Яку подію показано на фото?

У залежності від пізнавальних можливостей учнів даної групи може бути 4, 5 чи 6 запитань з тим розрахунком, щоб всі справились за один і той самий час і, таким чином, ніхто не почувався гіршим за інших.

У той час, коли учням I і II груп пояснюють їх завдання, учні з низькими пізнавальними можливостями отримують шанс повторити матеріал домашнього завдання. Вже через 1-2 хвилини вони усно дають відповіді на найпростіші запитання теми, що вивчалась минулого разу. Так, під час усної перевірки домашнього завдання за темою "Галицьке князівство" учні з низькими пізнавальними можливостями Юрій У., Володимир Т., Роман П. відповідають на найпростіші запитання відтворювального характеру:

- Яка тема була на домашнє завдання? (*Галицьке князівство*)
- Яке місто було столицею Галицького князівства? (*місто Галич*)
- Хто керував Галицькою державою? (*Ярослав Осмомисл*)
- Чому князя Ярослава називали Осмомислом? (*бо він мислив за вісьмох*)

Якщо учні не можуть самотійно дати правильної відповіді на запитання, заохочуємо їх до роботи з підручником.

Наступним етапом уроку є вивчення нової теми. В залежності від складності теми і того, наскільки вона є важливою в структурі вивчення курсу, пропоную різні способи її засвоєння. Починаючи з другого уроку кожної теми учні з високими пізнавальними можливостями –Наталія В. та Любов Ю., а з 3-4 уроків –Оксана Д. та Марія К. – самотійно опрацьовують новий матеріал. У більшості випадків для цього учням пропонуютьсця картки із завданнями і запитаннями, на виконання яких в учнів є 15-20 хвилин. Зрідка використовуємо запитання і завдання, які є в підручнику наприкінці розділу, що вивчається, оскільки вони або дуже узагальнюючі, або такі, що не розраховані на дану категорію учнів. При цьому відповідно до пізнавальних можливостей кожен учень отримує таку кількість завдань і запитань, на виконання яких йому б не було потрібно більше часу, ніж є в його розпорядженні. Саме тому Наталія В. та Любов Ю. отримують більше завдань, а Оксана Д. та Марія К. – менше, при чому їхні завдання полегшеного характеру.

Наприклад, на уроці за темою "Народна творчість таСписок використаних джерел" для самотійної роботи вказані вище учні отримують картку із завданнями:

Завдання

I. Прочитай самотійно текст на с. 89-90

II. Підготуй короткі письмові відповіді на запитання:

1. Що таке фольклор?
2. Що ми відносимо до фольклору (усної народної творчості)?
3. Назви основних літературних персонажів давньокняжих часів
4. Що таке билини?
5. Хто є основними героями билин?
6. Назви основну думку таких творів часів Київської Русі

- ✓ "Повчання" Володимира Мономаха
- ✓ "Повість минулих літ" Нестора Літописця

7. Знайди додаткову літературу про богатирів Київської Русі та підготуй розповідь на наступний урок

При цьому Оксана Д. та Марія К. отримують не 7, а лише перших 5 завдань, і тільки після їх виконання пропонуємо ученицям наступні за вибором, щоб таким чином зміцнювати їх самооцінку і наближати дівчат до учнів з найвищими пізнавальними можливостями.

В той час, допоки учні з високими пізнавальними можливостями самостійно опрацьовують новий матеріал, вивчаємо його з учнями з середніми і низькими можливостями. При цьому намагаємось опиратись на учнів з середніми пізнавальними можливостями як при первинному читанні, так і при пошуку відповідей на запитання, тоді як учні з низькими пізнавальними можливостями повторюють їх відповіді.

Так, під час вивчення теми "Монголо-татари" ставлю запитання перед початком читання тексту: *"Чим займалися монголи?"*. При цьому відразу ж пропоную комусь з учнів III групи повторити запитання, на яке будемо шукати відповідь. А оскільки дане завдання, за умови, що учні були уважними, є досить простим, то це тільки утверджує учня з низькими пізнавальними можливостями у власній значущості, власних силах.

Після того, як учні II і III груп прочитали текст, ставимо завдання: *"Пригадайте, на яке запитання ми мали знайти відповідь?"* При цьому розуміємо, що дане завдання є досить важким для учнів III групи, тому опираємось на учнів з середніми пізнавальними можливостями, а учні з низькими пізнавальними можливостями тільки повторюють запитання.

Найбільш задіяними є учні II групи і при фронтальному опитуванні щойно прочитаного матеріалу, саме вони дають відповіді, а учні III групи тільки повторюють.

- То на яке запитання потрібно було дати відповідь?
- Чим займалися монголи?
- Хто очолював монголо-татар?
- Як називалося військо монголо-татар?
- Що таке орда?
- Хто такий хан?
- Хто об'єднав монголо-татар у одну державу?
- Що означає слово "Чингізхан"?
- Як звали першого Чингізхана?

Важливим етапом кожного уроку є етап закріплення знань, здобутих на уроці. Завдання на цей відрізок уроку добираю виходячи з того, яким чином учні працювали більшу частину уроку, тобто опитую усно учнів з найвищими пізнавальними можливостями, а учні з середніми і низькими пізнавальними можливостями працюють письмово.

На уроці за темою "Монголо-татари" учні III групи отримують картки із інструкцією та завданням. Наприклад:

"Випиши з словника у кінці підручника в зошит значення слів: хан, орда, кочівники, табун".

Така постановка завдання використовується мною тільки перші 2-3 рази. Надалі в зміст картки вводжу завдання: пояснити значення слів. Учні з найнижчими пізнавальними можливостями знаючи алгоритм виконання завдання самостійно вирішують як вони будуть виконувати дане завдання.

Допоки працюють усно учні з високими пізнавальними можливостями, учні III групи працюють самостійно (що лише утворює їх у власних силах, піднімає самооцінку) з словником.

Робота на закріплення знань з учнями з вищими пізнавальними можливостями носить найбільш різноплановий характер. Рівень знань учнів даної групи зумовлює нас шукати для них завдання творчого, пошукового, такого, що стимулює інтелектуальний потенціал, характеру.

Так, на етапі закріплення знань за темою "Монголо-татари" учні з високими пізнавальними можливостями отримали наступне завдання:

Вправа "Від А до Я"

(На екрані висвітлюю букви К, А, Т, М, Г, П, В, У, Р)

1. Учні, які писали історичний диктант, придумайте і запишіть визначення чи терміни на задані літери за зразком.

Кирило	Слово о полку Ігоревім	Ілля Муромець	Змій-Горинич	Селяни
Князі	Хутро	Прянощі	Віск	Кирилиця
Альоша Попович	Алфавіт	Баба-Яга	Добриня Нікітич	Коштовне каміння
Прикраси	Святогор	Мед	Дорогі тканини	Бояри
Слово про закон і благодать	Духовенство	Мефодій	Жар-птиця	Повість минулих літ

Зразок: Монголо-татари – кочові племена.

Для закріплення знань за темою "Народна творчість та література" пропоную учням таблицю з словами, які так чи інакше використовувались на уроці і пропонуємо наступне:

Завдання

1. Випиши в зошит слова, об'єднавши їх в групи

Наприклад:

.1.1) богатирі: Ілля Муромець,

.1.2) книги: ...

Під час закріплення знань за темою "Навала орд хана Батия" пропоную учням з високими пізнавальними можливостями придумати і записати в зошит 4-5 запитань до даного розділу. Підсумок уроку, таким чином, проводить вже не вчитель, а учні I групи, які зачитують решті класу свої запитання, які попередньо опрацьовані з педагогом.

В той час, допоки учні I і III груп працюють письмово, закріплення знань з учнями II групи проводиться усно. Для цього на початку уроку на задній частині дошки записуються ключові слова і учням пропонується ознайомитись з ними. В кінці уроку, використовуючи вправу "Чиста дошка" (коли учні пояснюють значення слова, а я витираю його з дошки), учні ще раз повторюють вивчений матеріал. Так, під час заключного етапу закріплення знань за темою "Князівські міжусобиці" пропонуємо учням дати визначення наступних термінів: міжусобиці, удільне князівство, Київ, Ізяслав, Святослав та Всеволод, Чернігів, Переяслав, лихварі, Володимир Мономах, Любеч, половці.

Такий підхід до проведення уроку є важливим з кількох сторін. По-перше, учні з різними пізнавальними можливостями не заважають один одному сприймати новий матеріал; по-друге, кожен учень, не залежно від того, якими є його успіхи у вивченні історії України, здобуває знання і не відчуває себе при цьому гіршим за інших.

Ще Я.А. Коменський проголошував, що альфою та омегою нашої дидактики буде пошук та відкриття способу, завдяки якому викладачі менше навчали б, а учні більше вчилися. Як вважають сучасні вчені, особистісний підхід виступає чи не єдиним способом формування самостійності в набутті знань, яка проявляється лише завдяки власній діяльності з появою внутрішньої потреби в знаннях, пізнавальних інтересах, захопленості. В цьому розумінні самостійності насправді неможливо навчитися. Таку самостійність можна лише виховувати. Лише у процесі самостійної роботи в учнів виробляється внутрішня пізнавальна потреба, вміння доказово міркувати, вдосконалюються розумові операції, виробляється професійне теоретичне мислення.

Почавши висновок із цінностей, хотіли б ними й завершити. Справа в тому, що найважливішою складовою ознакою будь-якого розвинутого суспільства є поважання прав людини. А якщо уявити, що школа – це модель суспільства, то й не дивним є факт заклику до проведення уроків шляхом особистісно орієнтованого навчання. Бо тільки така форма роботи дасть можливість сильним учням утверджуватись в своїй силі і не чекати, поки до них дотягнуться інші; тільки особистісно орієнтоване навчання дає можливість учням із середніми і низькими пізнавальними можливостями не почуватися ущемленими, а працювати відповідно до тих умов і можливостей, якими розподілилась природа.

Список використаних джерел

1. Життєва компетентність особистості: Від теорії до практики: Науково-методичний посібник / За науковою редакцією кандидата історичних наук І. Г. Єрмакова – Запоріжжя: "Центріон", 2005. – 640 с.
2. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
3. Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром / Упорядники: Андреева В.М., Григораш В.В. – Х.: Вид. група "Основа": "Тріада", 2007. – с. 252-255.

In the article advantages of the personality oriented studies of children with mental defects on the lessons of history of Ukraine are shown.

Keywords: the personality oriented approach, mental defects, history of Ukraine.

Отримано 14.6.2013

УДК 376-056.36:37.091.26:51

*О.В. Гаврилов
О.І. Утьосова*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЯКІСНОЇ ОЦІНКИ МАТЕМАТИЧНИХ ЗНАТЬ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ

Стаття присвячена розгляду питань організації оцінювання розумово відсталих учнів на уроках математики. При цьому пропонується дослідження використання рівневого та по елементного визначення рівня знань школярів, які в умовах спеціальної школи для розумово відсталих дітей використовуються досить рідко.

Ключові слова: рівневий, поелементний метод оцінювання знань, розумово відсталі школярі, система оцінювання, пасивно-репродуктивний, репродуктивний, репродуктивно-продуктивний рівні.

Статья посвящена рассмотрению вопросов организации оценивания умственно отсталых учащихся на уроках математики. При этом предлагается использование уровневого и поэлементного определения уровня знаний школьников, которые в условиях специальной школы для умственно отсталых детей используются крайне редко.

Ключевые слова: уровневый, поэтапный метод оценки знаний, умственно отсталые школьники, система оценивания, пассивно-репродуктивный, репродуктивный, репродуктивно-продуктивный уровни.

Одним з основних завдань корекційної педагогіки є удосконалення процесу навчання розумово відсталих дітей з метою забезпечення оптимальних умов для їхньої соціальної адаптації. На сучасному етапі розвитку суспільства в Україні кардинально переглядаються підходи по формуванню системи знань учнів спеціальних шкіл. Особливості організації навчального процесу з розумово відсталими дітьми на уроках в нашій країні займалися такі науковці, як В.І. Басюра (математика), В.І. Білевич (географія), В.І. Бондарь (трудове навчання), М.В. Плешканівська (читання та українська мова), В.М. Синьов (історія), Л.С. Стожок (природознавство), М.З. Кіт, В.Е. Левицький (ручна праця). Ними розроблена система занять з даних навчальних предметів.

Особливостями формування рівня домагань, розвитку самооцінки та вольових якостей особистості, інтелектуального розвитку і умовами їх корекції займалися такі спеціалісти в галузі корекційної педагогіки та психології, як Л.С. Виготський, В.І. Бондарь, А.Д. Гонєєв, Б.І. Пінський, С.Я. Рубінштейн, Г.Є. Саксонова, В.М. Синьов, І.М. Соловйов, Н.М. Стадненко, І.П. Ушакова, Ж.І. Шиф та інші. Організацією роботи з розумово відсталими школярами на уроках математики вивчали В.І. Басюра, О.В. Гаврилов, Н.І. Королько, О.М. Ляшенко, Н.Д. Мерсіянова, К.І. Нешков, М.Н. Перова, В.В.Ек та інші.

Система математичних знань, умінь та навичок, якою здатні оволодіти учні допоміжної школи, в першу чергу спрямована на підготовку їх до життя у соціальному середовищі після її закінчення. За період навчання вони повинні оволодіти такими знаннями з математики, які б дозволяли їм певною мірою вільно оперувати арифметичними термінами, проводити рахунок, вимірювання, обчислення, виконувати різноманітні операції з числовими величинами, розв'язувати задачі. Якщо за період навчання вдалось сформувати певною мірою закінчену систему математичних знань – розумово відсталому суб'єкту значно краще вдасться пристосуватись до життя у суспільному середовищі.

Формування математичних знань у розумово відсталих учнів є важливим процесом, адже вміння рахувати, порівнювати, розв'язувати задачі арифметичного та геометричного змісту, виконувати обчислення, перетворювати множини тощо, передбачає використання для цього системи інтелектуальних дій. Отже, поетапне формування математичних знань має коригуючий вплив на найбільш слабкі сторони їхньої психіки, сприяє розвитку сприймання, мислення, мовлення, уваги та інших психічних процесів, тобто відбувається розвиток пізнавальної діяльності цієї категорії дітей. Це обумовлює актуальність нашого дослідження,

оскільки дозволяє розкрити особливості розвитку пізнавальної активності під впливом навчання, визначити пізнавальні інтереси та формування реального рівня досягнень при виконанні навчальних математичних завдань.

Успіх школярів при оволодіння системою математичних знань багато в чому залежить, з одної сторони, від урахування труднощів і особливостей оволодіння ними математичними знаннями, а з іншої – від урахування їхніх потенційних можливостей. Склад учнів допоміжної школи дуже різноманітний, тому і труднощі, і потенційні можливості кожного школяра своєрідні. Саме тому процес формування математичних знань, умінь та навичок у цієї групи дітей є досить складним і тривалим. Оволодіння навіть елементарними математичними поняттями потребує від цієї групи дітей достатньо високого рівня розвитку таких мисленнєвих операцій, як аналіз, синтез, узагальнення, тощо. Слід зазначити, що від результативності організації навчання математики залежить і рівень пристосування до життя у суспільному середовищі випускників допоміжної школи. Це обумовлене, насамперед тим, що поетапне формування математичних знань має коригуючий вплив на найбільш слабкі сторони психіки розумово відсталих, сприяє розвитку пізнавальної діяльності цієї категорії дітей.

Практичне опрацювання рівнів досягнень розумово відсталих учнів ми проводили у Хотинській допоміжній школі-інтернаті №1. У дослідженні приймали участь чотирнадцять учнів третього класу та чотирнадцять учнів восьмого класу цієї школи.

При подачі завдань ми враховували пізнавальні можливості учнів, вік, рівень знань та рівень їхньої працездатності. Ми також адаптували завдання у відповідності до тем, які вивчались учнями третього та восьмого класів.

Дітям завдання подавались за принципом наростання складності, тобто від простого до складного. Лише при успішному виконанні попереднього завдання пропонувалося наступне (важче).

Розробка методів вивчення якості засвоєння програмового матеріалу є однією з актуальних проблем дидактики на сучасному етапі її розвитку. Дидактичні й теоретичні дослідження вітчизняних та зарубіжних авторів показують, що для перевірки й оцінювання стану знань та вмінь з навчальних предметів можна використовувати як традиційні, так і сучасні засоби. У дидактиці для визначення стану засвоєння учнями знань та вмінь розроблено кілька підходів для відслідковування результативності учнів у навчанні, а саме: власне якісний, рівневий, поелементний та загальноелементний.

Як зазначалось, на практиці для перевірки оцінки знань учнів використовують і такі сучасні, меншою мірою поширені методи, як рівневий та поелементарний. Для того, щоб мати змогу ці методи застосувати в роботі, розроблено комплекс спеціальних тестів досягнень

в математиці. Показники тестів досягнень орієнтовані на вимір засвоєння ключових понять, розділів і тем навчальних програм і вимірюють вплив набутих знань і навичок учня на ефективність його навчання.

Отже, тести досягнень порівняно з якісним оцінюванням можна використовувати як засіб об'єктивнішого оцінювання засвоєння знань. Ці тести є діагностичними і рекомендованими: показники їх виконання розглядаються у світлі того навчального матеріалу, який повинен бути засвоєний учнем. Як правило, подібні методики застосовуються за безперервно діючою програмою тестування, завдяки чому учні можуть виконувати самоперевірку після оволодіння будь-якими конкретним знанням або навичкам. У вітчизняній педагогіці тести досягнень класифікуються на основі концепції "рівнів засвоєння". З точки зору цієї проблеми рівні засвоєння розглядаються як прояви різних видів розумової діяльності при виконанні цілеспрямованих дій учнями для розв'язання певного класу завдань, пов'язаних з об'єктом вивчення.

При оцінюванні виконання учнями різних видів навчальних завдань, як правило, розглядаються два-чотири рівні. Нині існує кілька моделей засвоєння знань: і як процесу, і як результату. Розроблено модель засвоєння учнями знань та вмінь, згідно з якою розроблено чотири серії перевірних завдань, що систематизовані з урахуванням того, який вид діяльності переважає при їх виконанні: репродуктивно-пасивний, продуктивний, репродуктивно-продуктивний або творчий.

При виконанні завдань, що мають репродуктивно-пасивний характер, діяльність учня опирається на сприймання, усвідомлення, закріплення в пам'яті знань і вмінь та передбачає розрізнення або класифікацію вивченого навчального матеріалу. Репродуктивна діяльність, що опирається на заучені знання (правила, визначення, схеми) та вміння, які сформовані в результаті виконання стереотипних завдань, що багаторазово повторюються в навчальному процесі, передбачає відтворення навчальної інформації і застосування знань у практичних видах робіт за зразком. Виконання учнями завдань такого характеру розглядається нами як результат навчання, що чітко визначений навчальними програмами. Відтворююча діяльність з елементами самостійного застосування знань у змінній ситуації та перенесення способу їх виконання на аналогічні завдання є складнішою порівняно з попереднім типом діяльності, проте за характером вона також залишається репродуктивною. Продуктивна діяльність характеризується здатністю учнів самостійно перетворювати способи виконання навчальних завдань та переносити їх на інші види діяльності. З огляду на це різні типи розумової діяльності, що переважали при виконанні учнями навчальних завдань зокрема з математики, можна вважати підставою для віднесення відповіді учня до того чи іншого рівня (див. табл. 1.).

Таблиця 1.

Модель рівнів засвоєння знань, умінь та навичок.

Рівень засвоєння	Тип розумової діяльності	Характер розумової діяльності
I	Пасивно-репродуктивний	Сприймання, розрізання, усвідомлення та класифікація вивченого програмованого матеріалу
II	Репродуктивний	Відтворення засвоєного навчального матеріалу і застосування знань у різних видах практичних робіт за зразком
III	Репродуктивно-продуктивний	Відтворення засвоєного навчального матеріалу, застосування його у змінених навчальних ситуаціях і перенесення способів виконання на аналогічні завдання.
IV	Продуктивний	Самостійне перетворення способів виконання навчальних завдань та перенесення їх на виконання інших видів діяльності

Як свідчать дані таблиці 1., для I рівня слід використовувати тести, що потребують виконання учнями завдань, які в своїй основі містять вміння розпізнавати, розрізняти та класифікувати навчальний матеріал, що, в свою чергу, передбачає додержання умов про обов'язкове повторне сприймання вже вивченої раніше навчальної інформації. На II рівні засвоєння (самостійне або за допомогою вчителя відтворення навчальної інформації) пропонуються тести, які дають змогу користуватися розробленими еталонами правильних відповідей. Врахування даної обставини є необхідною умовою об'єктивності й однозначності оцінки знань і вмінь школярів. Для діагностики оволодіння учнями вміннями та навичками застосовувати знання у практичних видах робіт пропонуються тести, за допомогою яких оцінюють вміння школярів виконувати ці завдання за поданим зразком. Завдання, що дають змогу діагностувати III рівень засвоєння, обов'язково передбачають вміння переносити засвоєні алгоритми розв'язання на весь тип подібних завдань. Виконання завдань IV рівня зводиться, по суті, до пошуків розв'язання нетрадиційних завдань (шляхом перетворення і знаходження в них додаткових умов), так і проблемних ситуацій. Отже, зміст таких завдань потребує застосування елементів творчої діяльності й супроводжується одержанням суб'єктивно нової для учня інформації. Як матеріал для конструювання нетипових тестів можна використовувати підручники з різних навчальних предметів.

Після цього зміст тем, добраних для перевірки, поділяють на найменші закінчені за змістом одиниці інформації (елементи). З метою

виявлення повторюваності відокремлених елементів у структурі та змісті всього курсу навчального предмета аналізують зміст розділу, в який входить тема, що засвоюється.

У результаті було відокремлено основні елементи перевірки. Про їх значущість свідчила, насамперед, повторюваність, яка показує, як часто у процесі вивчення курсу або теми учень буде оперувати цим елементом. Другим показником значущості була вагомість об'єкта, до якого належить виділений елемент. Так, якщо елемент входив до складу теорії, поняття, то він вважався вагомим; якщо ж він входив до складу інформації, що містить окремі приклади, то для перевірки такі елементи вважались незначущими. Елементи, що часто повторювались, включались у перевірочні завдання як вагомі об'єкти. Далі кожний складовий елемент завдання оцінювався в умовних одиницях залежно від його значущості відносно до інших елементів у цьому самому завданні. Найбільша одиниця присвоювалась елементу, який розкривав розуміння учнем суті процесу. Поелементний контроль стану засвоєння навчального матеріалу здійснюється шляхом порівняння результатів виконання кожної суттєвої операції тесту з еталоном відповіді. Після виконання учнем усіх суттєвих операцій тесту здійснюється загальноелементний контроль.

З урахуванням можливостей розумово відсталих дітей ми використали перехід від умовних одиниць до традиційної системи дванадцятибального оцінювання учнів допоміжної школи, яких розроблений творчою групою співробітників науково дослідного інституту спеціальної педагогіки під керівництвом В.І. Бондаря.

Для визначення рівнів засвоєння знань з математики нами визначено чотири серії перевірочних завдань, виконання яких передбачає застосування учнями репродуктивно-пасивного, репродуктивного та репродуктивно-продуктивного типу розумової діяльності. Четвертий тип, творчий, ми не використовували в роботі з розумово відсталими школярами, адже вирішення математичних завдань цього типу ними практично неможливе. Відповідно до складності завдань перше і друге завдання передбачало можливість його вирішення з використанням репродуктивно-пасивного типу розумової діяльності, третє – репродуктивного, а четверте – репродуктивно-продуктивного.

При переведенні відповідей у бальну систему оцінювання правильні відповіді на перші два завдання оцінювались відповідно максимум 3-ма та 6-ма балами, на третє – максимальна оцінка була 9-ть балів, на четверте – 12-ть.

Оцінка відповіді учня обчислюється простим знаходженням відношення числа правильно виконаних елементів до загального набору суттєвих знань: $k = \alpha/\rho$, де k — коефіцієнт засвоєння на рівні n (I або II, III, IV); α — число правильно виконаних елементів; ρ — загальне число суттєвих елементів. При оцінюванні знань учнів враховано:

- характеристика відповіді учня: зв'язність, повнота, логічність,

правильність;

- якості знань: осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність;

- ступінь сформованості загальнонавчальних (організаційних, пізнавальних, комунікативних, оцінних) та предметних умінь і навичок;

- рівень загальних інтелектуальних умінь: аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки, встановлювати причинно-наслідкові та цільві зв'язки тощо;

- досвід самостійної діяльності: виконання різних видів навчальної діяльності (самостійно та за допомогою вчителя), застосування знань і вмінь у різних ситуаціях;

- самостійних оцінних суджень тощо.

Отже, згідно з даною шкалою відповідь школяра можна співвіднести з відповідною оцінкою за дванадцятибальною шкалою, що дає змогу точно визначити рівень, на якому ним засвоєно конкретні навчальні теми, а також виявити прогалини в знаннях та вміннях. Це дає можливість використовувати тонку диференціацію стану засвоєння математичних знань, умінь та навичок молодшими школярами.

Після викладу теоретичних передумов розробки методики вивчення стану засвоєння учнями знань, умінь та навичок з математики допоміжної школи перейдемо до розгляду змісту конкретних методик. При цьому зазначаємо, що комплекс розглянутих тестів можна використовувати як з діагностичною, так і навчальною метою. З їх допомогою можна здійснювати корекційне формування тих знань, умінь та навичок з математики, які перебувають поки що на недостатньо високому рівні. Дані тестові методики розроблені нами для визначення груп учнів відповідно до провідного типу діяльності у 3-му та 8-му класах.

Ставлячи перед школярами певні завдання вчитель повинен бути впевненим у тому, чи зможуть вони їх вирішити, чи наявні у них необхідні навички та вміння. Ці знання допомагають педагогу оптимізувати навчальний процес – матеріал поділити на більші або менші навчальні одиниці, надати учням певні підказки для розв'язання поставлених проблем, організувати систему навідних запитань, тобто проводити диференційований та індивідуальний підхід на уроках.

Але це лише один бік проблеми. Інший полягає в тому, що потрібно всіма наявними у розпорядженні педагога засобами розвивати пізнавальні можливості учнів, коригувати їх. При цьому можна використовувати два шляхи – надання процесу навчання навчального характеру і використання спеціальних вправ як корекційного, так і тренувального характеру.

Використання тестової методики для визначення рівня знань учнів допоміжної школи з математики дає нам підстави стверджувати, що завдання, які ми пропонуємо для виконання, враховують можливості розумово відсталих школярів. Система тестових методик дозволяє визначити рівень знань учнів з тих тем, які передбачені програмою

допоміжної школи. Вона є певною мірою універсальною, оскільки з її допомогою проводиться не лише перевірка дітей, а й формування у них необхідної системи математичних знань та вміння застосувати їх у процесі практичної діяльності.

Р.Зоззо запропонував своєрідну криву співвідношення рівнів виконання різних видів розумової діяльності олігофрена порівняно з нормальною дитиною, окреслив "профіль-тип" олігофрена, показав його глибoku своєрідність і збережену єдність з нормою. Він зазначав, що якість і рівень розуміння сприйнятих явищ у розумово відсталих дітей легкого ступеня може бути різними. Розуміння і якісне виконання завдань залежить не лише від рівня інтелекту і віку, але й від змісту матеріалу, обізнаності дітей в ньому, від кількості об'єктів, що містить матеріал, від змісту завдання. У зв'язку з цим рівень та правильність розуміння у дітей може бути різними.

Враховуючи це ми склали таблиці, в яких визначили провідний тип навчальної діяльності в учнів 3-го та 8-го класів (див. табл. 2 та 3).

Таблиця 2.

Визначення груп учнів 3-го класу залежно від провідного типу розумової діяльності.

Групи учнів	Рівень засвоєння	Тип провідної розумової діяльності	Кількість учнів (%)
Перша	Достатній	Репродуктивно-продуктивний	28,2 %
Друга	Середній	Репродуктивний	21,4 %
Третя	Початковий	Репродуктивно-пасивний	14,5 %
Четверта	Елементарний	Репродуктивно-пасивний	21,4 %
П'ята			14,5 %

Таблиця 3.

Визначення груп учнів 8-го класу залежно від провідного типу розумової діяльності

Групи учнів	Рівень засвоєння	Тип провідної розумової діяльності	Кількість учнів (%)
Перша	Достатній	Репродуктивно-продуктивний	28,6 %
Друга	Середній	Репродуктивний	28,3 %
Третя	Початковий	Репродуктивно-пасивний	21,3 %
Четверта	Елементарний	Репродуктивно-пасивний	14,3 %
П'ята			7,2 %

З метою визначення провідного типу діяльності отримані нами результати ми систематизували і виділили п'ять груп школярів залежно від того, як вони виконували завдання методики.

Як в 3-му, та і в 8-му класі є учні, які не справились навіть з елементарними завданнями. Вони не змогли опанувати знаннями навіть на елементарному рівні засвоєння. Провівши спостереження за їхньою діяльністю на уроках та в позаурочний час, бесіду з педагогами ми дійшли до висновку, що такий рівень знань обумовлений індивідуально-психологічними особливостями дітей. Цю групу утворюють учні, в яких спостерігається розумова відсталість на межі легкої та помірної розумової відсталості (8-й клас), середня ступінь легкої розумової відсталості ускладнений порушеннями емоційно-вольової сфери (спостерігається відсутність мотивації до навчання), наявність акалькулії (3-й клас). Варто відмітити те, що рівень виконання завдань не залежить ні від теми, ні від ставлення учня до начального матеріалу.

Ці діти виконують лише елементарні математичні знання і лише ті, які доведені до автоматичності (відтворення числового ряду в прямому і зворотному порядку в межах 10-20 тощо). Математичні завдання, навіть I рівня (пасивно-репродуктивного), для них у більшості випадків є недосяжними. Лише окремі завдання з певних тем є доступними для їхнього опанування на цьому рівні. Ми віднесли їх до п'ятої групи і не змогли визначити провідний тип розумової діяльності відповідно до заданої методики.

Четверту групу складають учні, в яких при виконанні завдань переважає пасивно-репродуктивний тип розумової діяльності. При виконанні завдань даного рівня діяльність учнів опирається на сприймання, усвідомлення та закріплення в пам'яті знань та вмінь і передбачає класифікацію вивченого навчального матеріалу. Діти цієї групи є менш активними, безініціативними, вони потребують постійного стимулювання, похвали і мотивації. Їм важко самостійно виявляти прагнення до виконання певних завдань, в тому числі і математичних, і тому чекають вказівок вчителя. На уроках математики вони виконують лише нескладні завдання.

Спостереження і спеціальне дослідження показують, що звуженість, нецілеспрямованість і слабка активність сприймання створюють труднощі розуміння задачі, математичного завдання. У цієї групи школярів важко виробляються нові умовні зв'язки, а виникнувши часто є нестійкими, недиференційованими. Складність диференціації призводить до уподібнення понять: вони швидко втрачають суттєві ознаки, які відрізняють одну фігуру від іншої, один тип задачі від другого, ті ознаки, які дозволяють розрізнити числа, дії, правила, тощо. При аналізі вони розглядають не предмет в цілому, а лише його окремі частини і виносять судження про ціле на основі частини. Ця особливість проявляється як при сприйманні окремих предметів, так і в процесі

розгляду цілої ситуації.

Третю групу утворюють школярі, рівень знань яких певною мірою вищий порівняно з учнями четвертої. Але потрібно зазначити, що тип розумової діяльності все рівно залишається той самий, як в учнів четвертої групи – репродуктивно-пасивний. Це обумовлено тим, що завдання, які вони вирішили, не носили значного ускладнення порівняно з попередніми і були спрямовані скоріше на визначення ступеня запам'ятовування учнями навчального матеріалу, а ніж на вміння свідомо ним оперувати. У них, на відміну від попередньої групи, спостерігається більший мотиваційний компонент до навчання, але недостатній розвиток мисленневих процес унеможливує сам процес оволодіння цілісною системою математичних знань, умінь і навичок, необхідних на даному рівні.

До другої групи ми віднесли дітей, в яких переважає 2-й (репродуктивний) рівень розумової діяльності. Для них характерним є те, що учні в процес роботи на заняттях опираються на завчені знання (правила, визначення, схеми), які сформовані в результаті виконання стереотипних завдань. Вони можуть відтворювати засвоєний навчальний матеріал і застосовувати його у різних видах практичних робіт за зразком. При цьому потрібно зазначити, що вони досить повно володіють навчальним матеріалом і рівень знань дає можливість їм порівняно вільно оперувати математичними поняття.

Першу групи складають школярі, рівень знань яких є достатнім для допоміжної школи і передбачає наявність вміння відтворювати навчальну інформацію і застосувати знання у практичних видах робіт за зразком та у змінених навчальних ситуаціях, переносити способи виконання на аналогічні завдання. Оскільки, ці учні є "сильнішими", то при виконанні завдань з окремих тем вони показали кращі результати і досягли 4-го рівня засвоєння знань (продуктивного), який передбачає самостійне перетворення способів виконання дій. Але таких дітей є небагато, оскільки цей рівень вимагає відтворюючої діяльності з елементами самостійного застосування знань та перенесення способу їх виконання на аналогічні завдання.

Ці учні відрізняються своєю активністю на уроках, ставленням до навчання та мотивацією, вони є активними учасниками навчально-виховних, загальношкільних і класних заходів. Також це зумовлено індивідуально-психологічними особливостями дітей, їхнім інтелектуальним розвитком (легка розумова відсталість без обтяжуючих обставин, тобто наявність ранньої корекції, навчально-виховного впливу, навчання у школі з 1 класу, відвідування спеціалізованого дошкільного закладу тощо).

Отримані результати дають підставу зазначити, що переважаючим типом розумової діяльності розумово відсталих учнів є пасивно-репродуктивний, тобто при виконанні завдань даного рівня діяльність

школярів опирається на сприймання, усвідомлення та закріплення в пам'яті знань, а також передбачає вміння проводити класифікацію вивченого навчального матеріалу. У відповідності до отриманих результатів він спостерігається у приблизно у 51% учнів молодших класів і 47 % старшокласників.

Другий тип – репродуктивний, в своїй основі містить вміння відтворювати засвоєний навчальний матеріал, застосовувати його у змінених навчальних ситуаціях і переносити способи виконання завдань на аналогічні. Виконання учнями завдання такого характеру є результатом навчання. Цей тип провідної розумової діяльності спостерігається приблизно у 21% учнів молодших, і у 28% старших класів.

Третій тип – репродуктивно-продуктивний, який в своїй основі містить вміння відтворювати засвоєний навчальний матеріал, застосовувати його у змінених навчальних ситуаціях і переносити способи виконання обчислень на аналогічні завдання є приблизно у 28% учнів як молодших, так і старших класів.

Проведені дослідження дозволяють зазначити, що для учнів молодших класів провідним рівнем розумової діяльності є пасивно-репродуктивний, а у старшокласників провідними виступають репродуктивний та репродуктивно-продуктивний тип розумової діяльності, які вони вимагають сформованість відтворюючої діяльності з елементами самостійного застосування знань у змінній ситуації та перенесення способу їх виконання на аналогічні завдання.

Список використаних джерел

1. Тарасун В.В., Гаврилова Н.С. Особливості засвоєння математики молодшими школярами з порушеннями мовленнєвого розвитку. – Кам'янець-Подільський: Абетка. 1998. – 242 с.
2. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 646 с.

The article is devoted to the approach of the organization questions of evaluation the backwardness pupils at the lessons of math. We suggest using of the level-sensitive and detailed estimation of the level of pupils' knowledge that is used in the conditions of special school for children with backwardness very seldom.

Keywords: level-sensitive, detailed method of knowledge evaluation, backwardness pupils, evaluation system, passive-reproductive, reproductive, reproductive-proactive levels.

Отримано 10.6. 2013

НАПРЯМКИ РОБОТИ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ ТА ТЯЖКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

В статті описано напрямки роботи з розвитку мовлення дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, охарактеризовано корекційні заходи в структурі занять з розвитку імпресивного мовлення, експресивного мовлення та невербальної комунікації.

Ключові слова: діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, імпресивне мовлення, експресивне мовлення, невербальні засоби комунікації.

В статье описано направления работы по развитию речи детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, охарактеризованы коррекционные мероприятия в структуре занятий по развитию импрессивной речи, экспрессивной речи и невербальной коммуникации.

Ключевые слова: дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, импрессивная речь, экспрессивная речь, невербальные средства коммуникации.

Робота з розвитку мовлення дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю проводиться з цілої низки напрямків, з яких, відповідно до рівня розвитку дитини, обираються найбільш пріоритетні в даний момент: розвиток експресивного мовлення, розвиток імпресивного мовлення, розвиток невербальних засобів комунікації тощо. Запропоновані нижче корекційні заходи можуть використовуватися для всіх дітей з порушеннями психофізичного розвитку, враховуючи їх індивідуальні можливості.

Вивчаючи особливості психічного розвитку розумово відсталих дітей вчені (Л. С. Виготський, Л. В. Занков, М. Ф. Гнезділов, Г. М. Дульнев, М. П. Феофанов, В. Г. Петрова, М. А. Савченко, Є. Ф. Соботович, Г. А. Каше, М. С. Певзнер) виявили характерні особливості їх усного і писемного мовлення, розкрили вплив мовленнєвого недорозвитку на формування розумових операцій. Враховуючи особливості розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку та їх можливості в оволодінні мовленням, слід зазначити, що подібні порушення можуть бути виправлені тільки в результаті спеціально організованої

корекційної роботи.

У процесі корекційної роботи діти можуть оволодіти наступними вміннями: діяти спільно з дорослим; виконувати завдання за наслідуванням і зразком; висловлювати свої бажання засобами вербальної та невербальної комунікації; називати або показувати за допомогою вказівного жесту предмет, іграшку, картинку (предмети, дії, ознаки), зображення літери, складу або слова на основі його попереднього розглядання; співвідносити предмет з необхідним словом, першою літерою, з якої це слово пишеться, знаходити картинку, предмети, в яких є досліджуваний звук; записувати друковані літери, слова, використовуючи попередній аналіз, і з допомогою дорослого; вимовляти правильно окремі звуки, склади, слова і фрази [3, с. 32].

З урахуванням індивідуальних можливостей частина дітей може оволодіти елементарними навичками письма окремих слів, речень прописними літерами, деякі діти можуть навчитися писати самостійно лише друкованими літерами з допомогою дорослого або тільки списувати окремі слова. Засвоєння навичок читання також може проходити неоднаково у різних груп дітей. Одні можуть навчитися читати слова, речення, інші визнавати окремі знайомі слова, власне ім'я чи читати букви і знаходити знайомі склади. Діти, які не говорять, можуть навчитися показувати букви, склади, слова і фрази за завданням педагога, вибудовувати фразу за допомогою жестів і піктограм. Потрібно мати на увазі, що вміння спілкуватися, використовуючи вербальні та невербальні засоби, а також користуватися в житті отриманими вміннями та знаннями, є найбільш цінним і бажаним результатом всієї корекційної роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Зазначимо корекційні заходи в структурі занять з розвитку імпресивного мовлення дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Завдання:

1. Вчити дітей знаходити відповідні предмети, іграшки з характеру звучання (мовленнєві і немовленнєві звуки).

2. Розвивати фонематичний слух, пам'ять, увагу, використовуючи дидактичні ігри.

3. Розвивати вміння дітей виконувати двох-і трьохскладову інструкцію.

4. Продовжувати вчити дітей розрізняти іменники і дієслова, подібні за звучанням: коліно - поліно, ніч - піч, несуть - везуть, копає - купує, купається - катається і т. д. .

5. Продовжувати вчити дітей диференціювати дієслова:

а) подібні за значенням (підмітає - чистить, будує - лагодить, лежить - спить, шиє - в'яже і т. д.);

б) протилежні за значенням (одягти - зняти, підняти - опустити, кинути-зловити, знайти - заховати, дати - взяти).

6. Працювати над прикметниками:

- "покажи, де червоний, зелений, кислий, солодкий, великий зелений, маленький зелений" (називаються різні ознаки предметів);

- відгадування загадок ("покажи, хто тут руда, хитра, пухнаста");

- розкладання парами картинок з прикметниками - антонімами.

7. Вчити дітей визначати взаємини дійових осіб на сюжетній картині, розуміти питання непрямих відмінків, питання який? що робить? дізнаватися реальні і нереальні ситуації ("плутанина", "чого не буває").

8. Вчити дітей розуміти прийменники.

9. Вчити дітей виражати за допомогою імітаційних засобів зміст картинки (Покажи, що робить хлопчик. Візьми ту іграшку, яку він тримає в руках і т. п.).

10. Працювати над розумінням мовлення і над лексикою, використовуючи загадки римовані і прості з перерахуванням ознак (спочатку вибір з двох з опорою на предмети або картинки).

11. Розширювати і уточнювати уявлення дітей про предмети і явища навколишнього світу [3, с. 38].

При роботі над розвитком власне мовленнєвого спілкування (експресивного мовлення) необхідно враховувати наступні завдання:

1. Розвивати інтерес і потребу до процесу мовленнєвого спілкування.

2. Закріплювати вміння дітей використовувати активні (дути, усвідомлено розслабляти язик, піднімати його вгору, прикушувати кінчик язика передніми зубами) і пасивні прийоми артикуляційної гімнастики і артикуляційного масажу для вимови важких звуків – тільки у дітей з фразовим мовленням.

3. Вчити співвідносити активний словник з реальними предметами, діями, ознаками, уточнювати значення слів.

4. Вчити використовувати мовлення для комунікації з оточуючими людьми.

5. Збагачувати активний словниковий запас предикативними частинами мови (дієслова, прикметники).

6. Працювати над граматичною будовою мовлення: диференціація однини і множини іменників, зміна іменників за відмінками, узгодження іменників з прикметниками і дієсловами.

7. Розвиток вмінь словотворення: утворення зменшувально-пестливих форм іменників, утворення прикметників з іменників (лото "З чого зроблені" –дерево - дерев'яний, папір - паперовий).

8. Спонукаати дітей відповідати на питання, висловлювати свої думки, почуття і прохання словом чи фразою в залежності від рівня мовленнєвого розвитку.

9. Спонукаати дітей з фразовим мовленням використовувати прості і складні речення при навчанні розповіданню: відповісти на питання по картинці; описати одну картинку або серію сюжетних картинок; послухати коротку розповідь і відповісти на питання; описати те, що

бачиш (клас, що видно з вікна); описати по пам'яті (наприклад, що робили на попередньому занятті, яка кімната будинку, як відпочивали на канікулах) – можливе залучення письмового мовлення, картинок, предметів як допоміжних засобів.

10. Працювати над питанням: чому? Вчити відповідати на запитання, використовуючи складний прийменник "тому що", залучаючи досвід дитини (руки замерзли, тому що .., намочив рукав, впав, тому що ...).

11. Вчити користуватися доступними етичними висловами (спасибі, будь-ласка, вибачте).

12. Формувати навички смислового (внутрішнього) програмування тексту, використовуючи наступні види робіт з сюжетними картинками (для більшості дітей проводиться на невербальному рівні: порівняння двох сюжетних картинок, на одній з яких відсутній ряд предметів, виділення відсутніх елементів. Це сприяє розвитку аналітико-синтетичної діяльності, здатності порівнювати; підбір до сюжетної картинки відповідних предметних картинок або виключення зайвих невідповідних предметних картинок; відновити послідовність сюжетних картинок в серії по пам'яті (на початку перед дітьми зразок, який потім забирається); визначити місце "випавшої" картинки серед інших в серії; розташувати сюжетні картинки у певній послідовності; знайти зайву картинку в серії [2, с. 93].

Для дітей з важкими порушеннями експресивного мовлення необхідно викликати нові та активізувати наявні звуки, звукосполучення, слова (за допомогою артикуляційної гімнастики і мовленнєвого наслідування), обов'язково пов'язуючи їх з реальними предметами, діями і накопичувати наступний словник: назви та імена близьких дитині осіб та іграшок; прохання, вираз бажання чи небажання чого-небудь; вираз свого стану вигуками і прислівниками; наслідування звуків тварин, підкликання і керування тваринами (брись, но, пру і т. д.); наслідування музичним іграшкам, шумам; емоційні вигуки.

Зазначимо корекційні заходи в структурі занять з розвитку невербальних засобів комунікації дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Спираючись на засоби невербальної комунікації, можна виробити певну комунікативну систему, що дозволяє немовленнєвим дітям з важкими порушеннями розвитку спілкуватися в повсякденному житті. Зорова опора дозволяє зменшити зусилля, що залучаються дитиною для концентрації слухової уваги і пам'яті, необхідних для усного спілкування, тобто допомагає легше запам'ятовувати і сприяє накопиченню словника і побудови структури фрази. Незважаючи на те, що невербальна комунікація і розвиток активної мовленнєвої здатності істотно відрізняються один від одного, на практиці вони доповнюють один одного. Так, використання піктограм в ряді випадків може сприяти покращенню вимови звуків, коли в конкретних ситуаціях під рукою немає потрібних символів або

їх застосування є занадто клопітким. Засобами невербальної комунікації можуть бути: тілесні сигнали (у тому числі ритм дихання, напруга тіла); показ (як правило, обмежується предметами, часто вимагає уточнення); жести, міміка; рух погляду; піктограми (більше відносяться до конкретних персонажів чи предметів); таблиці букв [1, с. 37].

Деякі діти користуються власними жестами, в цьому випадку їх треба підтримувати, і поповнювати жестовий запас з практики сурдопедагогіки. Більш докладно зупинимося на використанні піктограм для розвитку комунікації у дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Для того, щоб почати їх використовувати, потрібно переконатися, що діти проявляють інтерес до більш-менш реалістичних зображень (фото, картинки, малюнки) і керовано, тобто за допомогою педагога, після навчання, або самостійно розпізнають зображення. Наступною умовою є керовані і самостійні впізнавання символічних зображень, тобто власне піктограм (наприклад, голова з косами – дівчинка) і інтерпретація послідовності символічних зображень.

Здатність дитини до графічної передачі схематичного малюнка, символу, є бажаною, але для ряду дітей з тяжкими руховими, інтелектуальними та емоційно-вольовими проблемами є недоступною. Ці особливості не є перешкодою для знайомства дитини з ідеографічною системою спілкування, яке проводиться наступними способами: представлення подій повсякденного життя (режим дня, заняття, приготування страви) з використанням фотографій, малюнків і картинок; співвіднесення реального предмета або дії з фотографією або малюнком (підкладання, вибір потрібного зображення); нанесення на фотографії або малюнки товстих ліній, що мають символічне значення – контуру предмета; поступова заміна фігурного зображення більш символічним, абстрактним.

Наступний етап – вправа, спрямована на формування навички користування ідеографічною системою спілкування (вправи фіксації) і на застосування цієї системи з метою організації спілкування, процесу навчання, підготовки до оволодіння письмом і читанням. Вправи фіксації можна поділити на дев'ять категорій, порядок подання яких виражає певну прогресію труднощів [1, с. 55].

Вправи для розпізнавання слугують для навчання дитини впізнавати піктограми і вербально чи не вербально реагувати на них. Варіанти:

1. "Що це таке?" – Дитина повинна сказати чи показати доступними рухами зображений предмет або дію.
2. Виділення дитиною по слову необхідної піктограми серед інших (дитина показує).
3. Визначення фрази по піктограмі (дорослий показує піктограму, дитина знаходить відповідну картинку).

4. Розпізнавання, принаймні, з двох фраз, представлених на піктограмі, тої, яку вимовляє дорослий (дитина показує потрібну).

Вправи на відтворення формують уміння вербально або не вербально позначати зображення, яке сприймається. Варіанти:

1. Знаходження однакових піктограм серед декількох.
2. Серед низки піктограм знайти парну до своєї.
3. Серед своїх піктограм і реальних предметів дитина повинна знайти ідентичні тим, які показує йому дорослий.
4. Відтворити слово або фразу пантомімою, жестами за дорослим (дивлячись на його піктограму) і вибрати свою відповідну.

Вправи на розвиток асоціацій формують уміння висловити простий зв'язок між двома наявними або зображеними предметами. Варіанти:

1. Підібрати до піктограми із зображеною дійовою особою або предметом піктограму із зображеною дією (м'яч - котити, кава - пити, ліжко - спати).
2. Асоціації з допомогою гри в доміно.

Вправи на класифікацію формують вміння об'єднувати два або більше предметів згідно якогось критерію:

1. Зібрати піктограми, які належать до однієї групи (наприклад, відносяться до чищення зубів).
2. Зібрати піктограми за узагальнюючими поняттями.

Вправи на співвіднесення вчать знаходити і виправляти допущені помилки і неточності:

1. Забрати піктограму, яка є зайвою в даній групі.
2. Виправити помилку в серії парних піктограм.
3. Виявити помилку з точки зору смислу у фразі, записаної піктограмами ("хлопчик їсть зубну пасту" – замінити на "тістечко").
4. Доповнити фразу потрібною піктограмою (шофер керує ..., хлопчик ... чай).
5. Прибрати некоректний елемент із фрази.

Вправи вибору вчать дитину вибирати з маси піктограм необхідні символи, які дозволять доповнити зміст фрази, розповіді. Вправи на аналіз і синтез вчать дитину об'єднувати різні символи в єдиний вислів:

1. Дитина бачить піктограми і діє відповідно до них, знаходить серед предметів той, який зображений на піктограмі.
2. Дитина фразою або пантомімою зображує зміст серії піктограм (молоток - цвях, хліб - ніж - масло) [1, с. 57] .

Вправи на серіацію вчать дитину розміщувати піктограми в порядку логічної послідовності. Вправи на винахід вчать дитину висловлювати свою думку, додаючи відсутній символ, придумуючи його. Відбір цих вправ визначається дією принципу поступового переходу від простого до складного. Ця послідовність не повинна розглядатися як жорстка, можливе паралельне виконання вправ різних категорій. Найскладніші вправи (останні категорії) можуть бути

недоступні дітям з важкими інтелектуальними та емоційно-вольовими порушеннями на певному віковому етапі. Це не означає, що робота повинна бути визнана неефективною і припинитися. Ознайомлення з символічною системою послужить надалі базою для більш глибокого вивчення або навіть для спонтанного застосування піктограм або жестів дитиною. Також потрібно сказати про те, що діти, які освоїли не всі категорії вправ фіксації, можуть, тим не менше, застосовувати деякі піктографічні символи або пантоміму для висловлювання своїх бажань спонтанно або при активному спонуканні педагога. Діти, які освоїли всі категорії вправ фіксації можуть переходити до вправ на застосування, спрямовані на розвиток усного мовлення, на освоєння граматичних категорій, на структурування фрази. Щоб піктограми мали функціональне значення, можна використовувати їх як пам'ятки, які допоможуть дітям запам'ятати необхідні поняття повсякденного та шкільного життя.

Заняття з розвитку мовлення здійснюються на основі предметно-практичної діяльності, яка дає можливість пізнати об'єкт, використовуючи всі аналізатори, і викликає у дітей необхідність оперувати різними предметами і дидактичними іграшками, обігрувати дії з ними. Дані напрямки можуть використовуватися в роботі з дітьми з різним рівнем розвитку мовлення. Однак треба зазначити, що необхідною умовою для початку цієї роботи є розуміння мовлення дитиною, а також певні можливості до оволодіння активним мовленням або засобами невербальної комунікації. Якщо у дитини відсутні такі можливості і спостерігаються різко виражені проблеми розуміння мовлення, то потрібно використовувати корекційні засоби, що дозволяють накопичити пасивний словниковий запас, і які підводять її до можливості спілкування.

Список використаних джерел:

1. Альтернативные средства коммуникации с неговорящими детьми: учебное пособие / Ред. М.И. Никитина, Д.И. Бойков, Л.В. Лопатина. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 80 с.
2. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б. Логопедия: Учеб. пособие / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филочева. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
3. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Раиса Ивановна Лалаева. – М.: Владос, 2001. – 224 с.
4. Шипицына Л.М. "Необучаемый" ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Людмила Михайловна Шипицына. – СПб: Речь, 2005. – 477 с.

This article describes the directions of the development of speech of children with moderate and severe mental retardation, corrective measures

described in the structure of classes of impressive speech, expressive speech and nonverbal communication. Working with language development of children with moderate and severe mental retardation is made from a variety of areas, of which, according to the level of child selected their top priority at the moment: the development of expressive speech, development impressive speech, development of non-verbal communication and so on. Proposed corrective actions below can be used for all children with mental and physical development, given their individual capabilities. In the process, children can learn the following skills: work together with adults, perform tasks for imitation and example, to express their desires by means of verbal and nonverbal communication, call or show by pointing gesture, object, toy, picture (objects, actions, attributes) image of letters, of words or based on his previous proceeding, subject to correlate with the desired word, the first letter, from which the word is written, find pictures, articles, which have investigated sound, write in block letters, words, using the preliminary analysis, and with adult; correctly pronounce certain sounds, syllables, words and phrases.

Keywords: children with moderate and severe mental retardation, impressive speech, expressive speech, nonverbal communication.

Отримано 14.6.2013

УДК [376.091.33 – 05636 – 027.22: 796] : 81' 36

*Є.В. Данільченко
Н.В. Тарасенко*

ІГРИ ТА ІГРОВІ ПРИЙОМИ ЯК ОСНОВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ ГРАМОТИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

У статті досліджується проблема застосування дидактичних ігор та ігрового матеріалу у навчанні грамоти розумово відсталих першокласників. Проведене дослідження спрямоване на пошук найбільш ефективних і оптимальних шляхів формування мовлення, слухового сприймання, корекції та удосконалення вимови звуків, зорового сприймання та просторового орієнтування, опанування механізмом читання учнів першого класу допоміжної школи. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури виділено такі способи ігрової діяльності першокласників, як дидактична гра, творчі ігри, творчі

завдання, творча робота, розгадування ребусів.

При проведенні констатувального експерименту виявлено труднощі, що виникають у першокласників при навчанні грамоти. Для визначення результатів виконання завдань встановлено три рівні оцінювання: високий, середній, низький. За результатами констатувального дослідження розроблена методика формувального експерименту.

У формувальному експерименті представлено систему спеціально організованої роботи з використанням дидактичних ігор, ігрового матеріалу на уроках навчання грамоти. Показано їх позитивний вплив на розвиток інтелектуальних процесів учнів спеціальної школи. Зроблено висновки щодо успішності використаної методики.

Ключові слова: гра, ігрові прийоми, навчання грамоти, добукварний період, букварний період, активізація, пізнавальна діяльність.

В статье исследуется проблема использования дидактических игр и игрового материала при обучении грамоте умственно отсталых первоклассников. Проведенное исследование направлено на поиск наиболее эффективных и оптимальных путей формирования мышления, слухового восприятия, коррекции звукопроизношения, зрительного восприятия и пространственной ориентации, овладения механизмом чтения учащимися первого класса вспомогательной школы.

При проведении констатирующего эксперимента выявлены трудности в обучении грамоте умственно отсталых первоклассников. По результатам констатирующего исследования разработана методика формирующего эксперимента.

В формирующем эксперименте представлена система специально организованной работы с использованием дидактических игр, игрового материала на уроках обучения грамоты. Показано их позитивное влияние на развитие интеллектуальных процессов учащихся специальной школы. Сделаны выводы относительно успешности использованной методики.

Ключевые слова: игра, игровые приёмы, обучение грамоте, добукварный период, букварный период, активизация, познавательная деятельность.

Відповідно Конвенції з прав дитини всі діти мають однакові права й однакову цінність, кожна дитина з фізичними та психічними недоліками має право на повноцінне й гідне життя, що забезпечує участь в житті суспільства. Це означає, що всебічне сприяння реалізації внутрішнього потенціалу кожної дитини, у тому числі тих, що мають відхилення в психофізичному розвитку – найважливіше завдання гуманного суспільства. Кожна дитина має право не тільки отримати доступну їй

освіту, а й розвивати притаманні їй здібності, знайти засоби самореалізації, стати повноцінним членом суспільства.

Особливої уваги у вирішенні питання забезпечення оптимальної інтеграції в сучасні умови життя суспільства потребують розумово відсталі діти. У вітчизняній олігофренопедагогіці розвиток дитини з порушеннями розумової сфери розглядається з позиції нерозривного зв'язку інтелекту та особистості в цілому (І. Бех, В.Бондар, Л. Вавіна, А.Висоцька, І. Єременко, А.Капустін, М. Козленко, В.Липа, Г. Мерсіянова, В.Синьов, Н. Стадненко, Н.Тарасенко, В. Турчинська, О.Хохліна та ін.).

Чим же характеризується сучасна підготовка до навчання грамоти? Насамперед, систематичним ознайомленням дітей з елементами мови; формуванням у них чітких знань про особливості звуків мовлення, про звуковий і складовий склад слова. Все це робиться поступово, з багаторазовим повторенням і різноманітним закріпленням одержуваних знань і формованих умінь[3].

У сучасній методиці навчання грамоти загальновизнаним є положення про те, що практичне ознайомлення зі звуковою стороною слова – необхідна передумова для оволодіння читанням, а внаслідок й письмом.

Труднощі в засвоєнні навчального матеріалу учнями спеціальної школи часто призводять до зниження їхнього інтересу до навчання. Особливо важким, і спочатку нелюбимим, предметом стає грамота.

Для успішного навчання й виховання цих дітей необхідно вже на перших роках шкільного навчання розбудити їхній інтерес до навчальних занять, захопити, мобілізувати їхню увагу, активізувати їхню діяльність[5].

Одним з ефективних засобів пробудження жвавого інтересу до навчального предмету, поряд з іншими методами і прийомами, використанням різноманітних дидактичних матеріалів, є гра.

Роль гри в навчально-виховному процесі була високо оцінена в педагогічній системі К.Ушинського та його послідовників. Психологічна теорія гри відображена в працях видних психологів – Л.Виготського, С. Рубінштейн, А.Леонтьєва, Д. Ельконіна, В.Давидова.

Дослідження ряду психологів, педагогів, лінгвістів (Д. Ельконіна, А. Лурії, Д. Богоявленського, Ф. Сохіна, А. Тамбовцевої, Г. Тумакової, А. Шахнаровича й ін.) підтверджують, що елементарне усвідомлення фонетичних особливостей звучного слова впливає й на загальний мовний розвиток – на засвоєння граматичного ладу, словника, артикуляції й дикції.

Завдяки мовним іграм діти мають можливість застосувати на практиці свої знання та вміння.

Гра стає сьогодні школою соціальних відносин для кожної дитини. Під час гри дитина ознайомлюється з великим діапазоном людських

почуттів і взаємостосунків, вчиться розрізняти добро і зло. Завдяки грі у дитини формується здатність розрізняти свої особливості; визначати, як вони сприймаються іншими, й з'являється потреба будувати свою поведінку з урахуванням можливої реакції інших.

Дидактичні ігри і цікаві вправи дозволяють не тільки формувати міцні і усвідомлені знання, уміння і навички, розвивають самостійність і здатність розумово відсталих учнів до творчості, а й сприяють раціональному використанню навчального часу на уроці, систематичному контролю й оцінці знань. Проте, дидактична цінність гри визначається лише за умовою вірного її підбору та використання в певній системі і послідовності, з урахуванням того, які саме психічні властивості і якості, що необхідні учням, вона розвиває [4]. У зв'язку з цим, означена проблема є актуальною.

У процесі констатувального експерименту нами проаналізовано навчальні посібники для вчителів перших класів спеціальної школи з метою визначення використання ігор для підвищення ефективності навчального процесу. Ми з'ясували, що у посібниках недостатньо звернуто увагу на способи ігрової навчальної діяльності учнів. Також проаналізовано передовий педагогічний досвід вчителів перших класів з даної проблеми, проведено анкетне опитування вчителів та аналіз відвіданих уроків.

Під час проходження педагогічної практики студентами ми відвідали 20 уроків у вчителів перших класів і проаналізували їх з точки зору вивчення використання гри як засобу підвищення ефективності навчального процесу школярів. Із усіх відвіданих нами уроків – лише на 4-х вчителі використовували ігри.

У процесі експериментального дослідження нами проведено анкетне опитування вчителів перших класів. Результати анкетного опитування показали, що на більшості уроків (49%) рідко використовуються ігри, 37% – періодично використовуються ігрові ситуації, 8% – використовуються, а 6% – практично не використовуються. Щодо відповіді на запитання анкети "На яких уроках Ви використовуєте ігри?", то 65% назвали такі предмети, як рідна мова і математика, 26% вчителів додали до цих предметів курс "Я і Україна", читання, а лише 9% опитаних вчителів використовують ігри на всіх уроках. Відносно запитання "Які види ігор Ви використовуєте на уроці?" 35% учителів вказали на дидактичні ігри, 28% - на сюжетно-рольові та ігри-вправи, 31% опитуваних вчителів використовують дидактичні, сюжетно-рольові та ігри за правилами, а 6% - користуються на уроках іграми-вправами, дидактичними та мовними іграми.

Результати аналізу дають можливість констатувати, що вчителі час від часу використовують окремі ігри (дидактичні, сюжетно-рольові). Проте широкого вибору ігор ми не спостерігали.

Аналіз передового педагогічного досвіду роботи вчителів перших класів, навчально-методичної літератури для вчителів показав, що проблема використання ігор з метою підвищення ефективності навчального процесу у початковій школі не знайшла належного розв'язання.

Тому, для виявлення реального рівня сформованості знань та умінь розумово відсталих школярів з рідної мови в період навчання грамоти ми провели констатацію наявних знань та умінь в учнів 1-х класів Донецької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 29.

Мета констатувального експерименту – виявлення труднощів, що виникають у першокласників при навчанні грамоти. А саме – у розумово відсталих учнів порушено слухове сприйняття, фонематичний слух; не сформовано буквено-звуковий аналіз і синтез звуків та складів; не розвинуто зв'язне мовлення, дуже обмежений запас слів; діти відчувають труднощі у злитті звуків у склади.

Для визначення результатів виконання завдань, ми встановили такі рівні оцінювання:

I. Високий: вірне виконання запропонованих завдань з коментарем їх виконання.

II. Середній: вірне виконання запропонованих завдань за допомогою вчителя; допущення окремих незначних помилок.

III. Низький: виконання запропонованих завдань з помилками.

З метою вивчення труднощів, що виникають у дітей 1-х класів спеціальної школи використовувались чотири групи завдань на перевірку:

1. Сформованості звуко-буквеного аналізу та синтезу звуків та складів.

2. Слухового сприйняття, фонематичного слуху.

3. Навичок читання, злиття звуків у склади.

4. Розвиненню зв'язного усного мовлення, словникового запасу.

Перевірка передбачала усне опитування дитини за системою спланованих завдань. Вони розташовані в певній послідовності від простих до складних. Система завдань враховує вікові та індивідуальні особливості учнів. Відповіді дітей фіксувалися у протоколі.

Дослідженням передбачалось надання учню допомоги у формі повторення завдань, активізації його знань і підведення до відповіді, наведення конкретного прикладу. Результати експерименту заносилися у протокол, після чого підлягали якісному і кількісному аналізу відповідно визначених рівнів.

Як показують результати проведеного дослідження, ефективність виконання запропонованих завдань до проведення формувального експерименту приблизно однакові в обох групах учнів і відповідають середньому та низькому рівням.

Під час дослідження ми переконалися, що в учнів спеціальної школи виникають деякі труднощі в навчанні грамоти. А саме:

- порушене слухове сприйняття, фонематичний слух;
- не сформовано буквено-звуковий аналіз та синтез звуків та складів;
- не розвинуте зв'язне мовлення;
- дуже обмежений запас слів;
- ускладнене злиття звуків у склади.

Учні нездатні самостійно використовувати запропоновані завдання, потребують постійної допомоги, стимуляції.

Отже, для отримання вищих результатів необхідно проводити з учнями спеціально організовану корекційну роботу.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами виділено такі способи ігрової діяльності першокласників, як дидактична гра, творчі ігри, творчі завдання, творча робота, розгадування ребусів.

За результатами констатувального дослідження нами розроблена методика формувального експерименту. Експериментальна робота проводилася на базі спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 29 м. Донецька.

З учнями експериментальної групи проводилася спеціально організована робота, все навчання в більшості будувалося у формі гри. У навчальний процес були внесені дидактичні ігри, ігрові ситуації.

Навчання в контрольній групі учнів проводилося за традиційною методикою без використання в навчальній програмі експериментальної системи.

Експеримент проводився протягом навчального року. На завершальному етапі була передбачена контрольна перевірка, в якій брали участь учні експериментальної та контрольної груп.

Ми ставили за основу довести ефективність проведення спеціально організованої роботи з використанням дидактичних ігор, ігрового матеріалу, на уроках навчання грамоти, їхній вплив на розвиток інтелектуальних процесів учнів спеціальної школи.

Проведене нами дослідження було спрямоване на пошук найбільш ефективних і оптимальних шляхів формування навичок мовлення, слухового сприймання, корекції та удосконалення вимови звуків, зорового сприймання та просторової орієнтації, опанування механізмом читання.

Процес навчання носив комплексний характер. Під комплексною дією ми мали на увазі створення оптимальних умов для формування навичок читання, а також розвиток сприйняття, мислення, мовлення та інших пізнавальних процесів і інтелектуальних умінь (орієнтування в умовах завдань, способах виконання завдання). В процесі навчання нами був використаний індивідуально-диференційований підхід до учнів з різним рівнем можливостей оволодіння знаннями.

Дидактичні ігри розроблялися так, щоб їх зміст передбачав формування не тільки елементарних уявлень, а також корекцію і розвиток пізнавальних процесів.

Ігри на уроках навчання грамоти умовно поділили на такі види:

1. Ігри добукварного періоду.
2. Ігри букварного періоду.

Ми побудували навчальний процес таким чином, щоб кількість ігор на уроці була розумною. Продумали й поетапний їх розподіл: на початку уроку гра повинна допомогти зацікавити, організувати дитину; в середині уроку гра повинна націлити на засвоєння теми; в кінці уроку – може носити пошуковий характер. Але на кожному етапі уроку вона була цікавою, доступною, включала різні види діяльності учнів. При організації гри на уроці ми продумали і те, в якому темпі вона буде проводитися.

Враховуючи складність звукових спостережень, навчання у добукварний період організували так, щоб учні сприймали його в ігровій формі, не перевтомлювалися, щоб воно не викликало негативних емоцій.

У добукварний період навчально-виховна мета уроку – розвивати увагу, слухове сприйняття, фонематичний слух, пам'ять, мовлення. В зв'язку з цим, ми використовували на уроках такі ігри, які б сприяли досягненню цієї мети.

Примірні ігри: "Відгадай за звуком", "Хто як говорить?", "Впіймай звук", "Добери малюнок до букви" тощо. У процесі дидактичних ігор широко використовувалося різне унаочнення: малюнки, картини, предмети. Це допомагало активізувати під час ігор весь клас, готувало дітей до кращого сприймання навчального матеріалу під час складного для них періоду навчання грамоти, збагачувало активний словниковий запас дітей, заклало основи для формування уявлення про навколишній світ.

У букварний період значна увага приділялася добору та вдосконаленню гри. Відповідно до навчально-виховних завдань придумувалися цікаві ігрові ситуації, використовувалися прийоми і способи, які пов'язували програмний матеріал з грою, необхідний ступінь власної участі в ній, розширювали поле ігрової самостійності дітей. Навчаємо їх правильного спілкування, дотримання правил. Щоб одна й та ж сама гра не набридла, через певний час вносили в неї деякі зміни, ускладнюючи завдання, враховуючи засвоєний матеріал, індивідуальні особливості дітей.

Примірні ігри: "Спільний звук", "І читаємо, і рахуємо", "Ми чарівники", "Зміни слово", "Мовчанка", "Буква сховалася" тощо.

Для виправлення порушень мовлення ми пропонували цілу систему ігор від виділення відповідних звуків у словах на слух ("Ланцюжок слів") до диференціації фонем у складах, словах, реченнях.

Крім того, ми проводили ігри, спрямовані на свідоме засвоєння диференціації голосних звуків ("Вгадай, приголосний чи голосний звук я вимовив"), твердих і м'яких приголосних за акустико-артикуляційною подібністю ("Послухайте, м'який чи твердий звук я вимовляю"), розрізненні звуків, близьких за звучанням або вимовою з опорою на м'язові (кінестетичні) відчуття (ігри "Відгадайте, який звук я збираюсь вимовити", "Дивись та слухай, який звук я вимовлю. Покажи відповідну букву", "Послухай, повтори почутий звук та покажи відповідну букву"), на розвиток зорово-просторових та часових уявлень, зорової пам'яті, уваги, самоконтролю (ігри "Хто скоріше складе малюнок", "Узори", "Домалюй букву", "Які тут букви", "Яких букв більше", "Склади, так як я", "Пори року", "Де мене знайти?").

Для корекційної роботи на лексико-граматичному та синтаксичному рівні, розвитку зв'язного мовлення пропонували такі ігри: "Слова із слова", "Лото споріднених слів", "Яке слово зайве?", "Хто більше складе і назве речень із двох слів", "Хто уважний?", "Підбери відповідне слово (мій, моя, моє, мої)", "У кого чого немає?", "Чого не стало?", "Багато - один", "Навпаки".

Для вправи дітей у звуконаслідуванні ми використовували такі ігри, як "Угадай, який це птах", "У зоопарку", "Який звук загубився?", "Підкажи Петрушці звук", "Який звук пропустив Незнайка?", "Тук-Тук", "Угадай, хто прийшов", "Хто як кричить", "Скажи як я", "Повтори правильно", "Закінчи слово".

Ігри для вправи дітей у постановці правильного наголосу в словах:

"Хто правильно почув?", "Скажи, як я", "Луна", "Навчимо Ведмедика", "Буратіно на уроці".

Ігри на пасивне розпізнавання слова: "Чи правильно я назвав картинку?", "Так чи ні?", "Угадай", "Що я дістав з кошика?".

Ігри на активне розпізнавання слова: "Хто перший довідається", "Принеси картинку", "Овочевий магазин", "Магазин іграшок", "Приготуємо обід".

Ігри на відтворення слів по підказці: "Чим погостувати ляльок?", "Що подаруємо ляльці?", "На чому поїдемо в гості?", "Чим погодуємо звірів?", "Твій улюблений колір".

Ігри на відтворення без підказки: "Що надягнемо ляльці?", "Хто назве, той одержить картинку".

Ігри на формування елементів взаємоконтролю, елементарних оціночно-контрольних дій: "Виправ Петрушку", "Хто перший помітить помилку?", "Навчимо Незнайку", "Так або не так?", "Скажи, як потрібно", "Хто сказав правильно?".

Ігри з використанням художніх текстів: "Хто як говорить?" А. Барто, "Звук загубився" А. Шибяєв, "Підкажи слівце" Д. Хармс, "Що не так у римуванні?".

Добираючи ту чи іншу дидактичну гру, ми дотримувались наступних правил та вимог:

- визначення мети й завдань гри;
- підготовка і проведення гри (повідомлення учням теми гри, підготовка наочності, проведення гри, підбиття підсумків);
 - ігри мають відповідати навчальній програмі;
 - ігрові завдання мають бути не надто легкими, проте й не дуже складними;
 - відповідність гри віковим особливостям учнів;
 - різноманітність ігор;
 - залучення до ігор учнів усього класу.

Готуючись до заняття, ми чітко продумували послідовність ігрових дій, організацію учнів, тривалість гри, її контроль, підбиття підсумків.

Ігри проводили систематично і цілеспрямовано на кожному уроці, починаючи з елементарних ігрових ситуацій, поступово ускладнюючи і урізноманітнюючи їх у міру нагромадження в учнів знань, вироблення вмій і навичок, засвоєння правил гри, розвитку пам'яті, виховання кмітливості, самостійності, наполегливості тощо. Розвивальні ігри добирали відповідно до програми.

З метою з'ясування впливу системи експериментальних завдань з активізації пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів засобами дидактичної гри на уроках навчання грамоти, була проведена друга контрольна перевірка з учнями контрольного і експериментального класів. Учні обох груп були запропоновані ті ж завдання, що й у період констатуючого експерименту, мінявся тільки зміст завдань.

Результати проведеного зрізу дозволили зробити висновки щодо ефективності застосованої методики. Кількісні та якісні відомості проведеного дослідження були ретельно вивчені та проаналізовані за тими ж рівнями, що й під час констатуючого експерименту.

Аналіз відповідей учнів показав, як і в якій мірі розроблена нами методика експериментального навчання сприяла подоланню труднощів, що виникають у розумово відсталих першокласників під час навчання грамоти.

Порівняння отриманих результатів на констатувальному та навчальному етапах експерименту показав перевагу застосування розробленої нами експериментальної системи роботи, направленої на підвищення ефективності навчання грамоти розумово відсталих першокласників засобами дидактичних ігор.

Наше експериментальне дослідження підтвердило, що використання дидактичних ігор сприяє:

- підвищенню активізації пізнавальної діяльності розумово відсталих першокласників;

- розвитку і корекції мислення, пам'яті і інших пізнавальних процесів;
- підвищенню інтересу до навчання грамоти;
- якісному та більш швидкому виконанню представлених завдань;
- зацікавленості учнів в результатах своєї роботи;
- розвитку творчого мислення кожного учня і колективу класу в цілому в процесі застосування дидактичних ігор.

Запропонована нами методика роботи дозволила учням експериментальної групи одержати більш значних досягнень в оволодінні первинних навичок читання і письма. Дані контрольного експерименту свідчать про те, що учні експериментальної групи успішніше виконували завдання. Якість їхніх робіт також була вища. Вони вільніше орієнтувалися в умовах завдань.

Застосування дидактичних ігор та ігрового матеріалу у навчанні розумово відсталих школярів дає підставу зробити висновок, що запропонована нами варіативна система дозволяє вирішувати цілий ряд важливих завдань на уроці, а саме:

- формувати в розумово відсталих учнів знання з досліджуваного розділу;
- коригувати недоліки пізнавальної діяльності школярів;
- формувати різні прийоми навчальної роботи;
- підвищувати й розвивати інтерес до засвоєння навчального матеріалу;
- активізувати навчальний процес та узагальнювати отримані знання, вміння, навички;
- орієнтувати учнів на використання тексту підручника і наочного матеріалу різного типу в процесі ігор, виконання вправ;
- заощаджувати час на уроці й підвищувати продуктивність праці учнів;
- здійснювати одночасний контроль роботи і оцінку знань учнів.

Врахування наведених способів сприятиме підвищенню ефективності навчального процесу, підтримуватиме активний стан першокласників на всіх етапах навчального пізнання.

Список використаних джерел

1. Адруховець Л. Ігрова педагогіка // Завуч. – 2004. – № 1 (187). – С. 6-16.
2. Березіна О.М., Павловські Т.О. Мовні ігри та забави. – Тернопіль: "Мальва-ОСО", 2006. – 124 с.
3. Галкін С. Організація ігрової діяльності на уроці // Завуч. – 2004. – № 30 (216). – С. 9; – 2005. – № 2 (224). – С.17-20.
4. Гринько Л.А. Как повысить уровень работоспособности умственно отсталых учащихся младших классов в процессе

урока // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2003. – №3. – С. 42-45.

5. Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. – М.: Просвещение, 1969. – 280 с.

In the article the problem of the use of educational games and game material for teaching first graders to read and write the mentally retarded. This study is aimed at finding the most effective and best ways to create a thinking, listening, sound pronunciation correction, visual perception and spatial orientation, and mastery of the mechanism of the first class the students read the special school. If after an experiment revealed difficulties in learning to read and write the mentally retarded first graders. According to the results of the study developed a method of ascertaining the formative experiment. In forming experiment shows a system specially organized work with educational games, game material in the classroom teaching certificates. Shown their positive influence on the development of the intellectual processes of students of special schools. The conclusions regarding the success of the methodology used.

Keywords: game, game techniques, literacy, dobukvarny period bukvarny period, activation, cognitive activity.

Отримано 14.6.2013

УДК 376.1-056.34:792

К. О. Зелінська

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ВАДАМИ ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ

У статті описані проблеми розвитку комунікативної діяльності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту. Розкрито результати дослідження розвитку комунікативних умінь дітей даної категорії та основні можливості подолання комунікативної дезадаптації засобами театральної діяльності.

Ключові слова: діти з інтелектуальними вадами, імаготерпія, театральна діяльність, пальчиковий театр, ляльковий театр, ігри-драматизації.

В статті описані проблеми комунікативної діяльності дітей молодшого шкільного віку з порушенням інтелекту. Розкриті результати дослідження розвитку комунікативних умінь дітей даної категорії і основні можливості подолання комунікативної дезадаптації за допомогою театральної діяльності.

Ключеві слова: діти з порушенням інтелекту, імаготерапія, театральна діяльність, пальчиковий театр, кукольний театр, гри-драматизації.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку корекційної освіти в Україні гостро порушується питання всебічного гармонійного розвитку дітей із психофізичними вадами з метою їх подальшої успішної соціалізації. У зв'язку з цим необхідним є створення сприятливих умов для особистісного становлення таких дітей, важливим компонентом якого є комунікативна діяльність.

Учні молодших класів спеціальної школи значно частіше зазнають комунікативних проблем, ніж учні масових шкіл. Це пов'язано з особливостями їх розвитку. У таких дітей значно збіднений словниковий запас, несформовані уміння комунікації з дорослими та однолітками, незрілі емоційні прояви.

Виходячи з концепцій модернізації змісту освіти в Україні на тлі інклюзивно-інтегративних тенденцій, основною парадигмою розвитку корекційного навчання дітей із вадами інтелекту є гуманізація, індивідуалізація, диференціація й інтеграція корекційно-виховного процесу, що потребує запровадження інноваційних підходів.

Науковці та практики в галузі корекційної освіти в пошуках ефективних засобів корекції все більше орієнтуються на використання новітніх, зокрема й арттерапевтичних, технологій на основі мистецтва в процесі навчання та виховання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

На нашу думку, для покращення навчально-виховного процесу й удосконалення комунікативних умінь молодших школярів з інтелектуальними вадами, доцільно використовувати засоби імаготерапії, як одного з найбільш дієвих напрямів арттерапії. Подібна діяльність допоможе дитині в ігровій формі засвоїти позитивний досвід, покращити взаємовідносини з оточуючими, навчить роботі в колективі, додасть упевненості у своїх силах.

Таким чином, розвиток комунікативних умінь молодших школярів з інтелектуальними вадами здійснюється за рахунок створення імаготерапевтичного середовища, в якому мають місце позитивні переживання та креативно-мовленнєві потреби.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній олігофренопедагогіці розвиток дитини з розумовою відсталістю

розглядається з позиції нерозривного зв'язку інтелекту та особистості в цілому (В. І. Бондар, Л. С. Вавіна, І. Г. Єременко, В. О. Липа, В. М. Синьов, О. П. Хохліна та ін.).

Питанням міжособистісних відносин розумово відсталих дітей займалися М. П. Аралова, М. В. Буфетов, Ю. С. Галлямова, А. І. Гаурілюс, Л. Й. Даргевічене, Є. Г. Трошихіна та ін.

Питаннями спілкування цієї категорії дітей займалися М. Г. Агавелян, Ж. М. Головіна, О. О. Леонтєв, Т. З. Стерніна та інші. Досліджувались також особливості вербального спілкування; плануючої, регулюючої функцій мовлення; мотиваційної сфери дітей на різних етапах дизонтогенезу (Д. Й. Аугене, Д. І. Бойков, І. С. Володіна, О. С. Гольдфарб, Р. Заззо, Є. Г. Злобіна, В. Г. Петрова, Е. І. Разуван, Є. С. Слепович, Р. Д. Тригер, Л. М. Шипіцина, Н. М. Школьнікова).

Питання становлення, розвитку та застосування арттерапії розглядалися такими науковцями, як Б. І. Айзенберг, Н. О. Ветлугіна, Л. С. Виготський, А. І. Захаров, Т. Д. Зінкевич-Євстигнеєва, В. О. Калягін, О. І. Копитін, О. М. Мастюкова, Т. С. Овчинникова, Є. Ф. Рау, та ін.

У роботах вітчизняних дослідників, присвячених виявленню можливостей розвитку творчих здібностей дітей, приділяється особлива роль театралізованим іграм (Л. С. Виготський, Б. М. Теплов, Л. В. Артемова, Р. І. Жуковська). Зокрема, Л. С. Виготський визначає драматизацію або театральну постановку як найчастіший і найбільш поширений вид дитячої творчості.

Питаннями лялькового театру займалися наступні вчені: І. А. Андріанова, Л. В. Артџомова, С. І. Гладун, С. Н. Гузій, Т. Н. Караманенко, І. І. Смирнова та інші.

Але незважаючи на те, що більшість робіт вітчизняних дослідників певним чином зачіпають проблему спілкування осіб із розумовою відсталістю, в спеціальній літературі практично не висвітлені питання, пов'язані з застосуванням імаготерапії у роботі з розвитку комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами.

Мета статті. Висвітлити результати дослідження розвитку комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами та основні можливості подолання комунікативної дезадаптації засобами театральної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Комунікація дітей з інтелектуальними вадами протікає з певними деформаціями у порівнянні з їх однолітками, що мають нормальний інтелектуальний розвиток. Розумово відсталі діти, вступаючи до спеціальної школи, не мають потреби у спілкуванні з однолітками та дорослими. Також слід звернути увагу на те, що навчально-виховний процес у молодших класах спеціальної школи має закладати фундамент розвитку особистості дитини та формування соціальної зрілості в подальшому. Саме тому розвиток комунікативних

умінь є надзвичайно важливим у роботі з розумово відсталими дітьми цієї вікової категорії.

Для визначення рівня розвитку сформованості комунікативних умінь молодших школярів з інтелектуальними вадами, нами було складено і впроваджено експериментальну комплексну методику дослідження. Метою констатувального етапу експерименту було виявлення рівнів сформованості: імпресивного та експресивного мовлення, а також визначення рівня розвитку дрібної моторики, що здійснюють значний вплив на формування комунікативних умінь дітей означеної категорії.

Основними складовими експерименту стали: дослідження спілкування з дорослими та однолітками під час прогулянок і перерв (за допомогою спостереження); дослідження словотвору і граматичного ладу мовлення за методикою Т. А. Фотекової та Т. В. Ахутіної; дослідження активного і пасивного словника за методикою Н.В.Серебрякової; дослідження діалогічного та монологічного мовлення за методикою Р. І. Лалаєвої; дослідження розвитку дрібної моторики.

Базами проведення дослідження виступили КУ Сумська спеціальна загальноосвітня школа для дітей, які потребують корекції розумового та фізичного розвитку та Штепівська спеціальна школа-інтернат.

Аналіз першого етапу констатувального експерименту (дослідження спілкування з дорослими та однолітками) показав, що спілкування молодших школярів з порушеннями інтелекту знаходиться на досить низькому рівні.

Оскільки спостереження проводилося у вільний час, то нашу увагу не оминув процес ігрової діяльності та комунікації під час неї. Нами було виявлено, що ігри дітей з розумовою відсталістю молодшого шкільного віку не мають мети. Вони не вміють гратися разом, хаотично рухаються майданчиком кожен зі своєю іграшкою. Якщо і виникають контакти, то досить нетривкі і, зазвичай, з ініціативи дорослого. Слід зазначити, що спілкування під час гри частіше виникає у дівчат, ніж у хлопців, взаємодія дівчат також є тривалішою у часі.

Дітям молодшого шкільного віку притаманне також невербальне спілкування. Воно спостерігається частіше у дівчат і проявляється у обіймах, ласці тощо. Частіше за все такі прояви ніжності направлені на дорослого.

Щодо вербального спілкування дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами та дорослого, то воно обумовлене, в основному, скаргами та образами. Діти звертаються до вчителя або вихователя лише для того, щоб висловити своє невдоволення (хтось когось штовхнув, обізвав, тощо).

Молодші школярі з інтелектуальними вадами можуть бути схильними до конфліктів як із однолітками, так і з дорослими.

Наступним етапом констатувального експерименту стало дослідження словотвору і граматичного ладу мовлення за методикою

Т. А. Фотекової та Т. В. Ахутіної; дослідження активного і пасивного словника за методикою Н. В. Серебрякової; дослідження діалогічного та монологічного мовлення за методикою Р. І. Лаласвої.

Дослідження показало, що у переважній більшості дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю сформованість експресивного та імпресивного мовлення знаходяться на дуже низькому рівні; діалогічне мовлення дітей розвинене на середньому рівні, монологічне – на рівні нижче середнього, або ж на низькому; активний і пасивний словник молодших школярів з розумовою відсталістю розвинений, у більшості, нижче середнього і низькому рівнях.

Останнім етапом констатувального експерименту стало дослідження рівня розвитку дрібної моторики. Для обстеження стану дрібної моторики були запропоновані завдання, взяті з різних методик обстеження розвитку дрібної моторики у дітей та адаптовані для молодших школярів з інтелектуальними вадами.

Аналітичний огляд літературних даних показує, що розвиток рухового апарату, зокрема дрібної моторики пальців рук, є чинником, який стимулює розвиток мовлення. А так як комунікативні уміння є важливою складовою мовлення, то їх розвиток, як і розвиток мовлення, знаходиться у прямій залежності з розвитком дрібної моторики.

Результати дослідження показали, що у молодших школярів з інтелектуальними вадами проявляються недорозвинення дрібної моторики рук, недостатня цілеспрямованість рухів, невміння координувати роботу обох рук. Труднощі викликає диференціація, швидкість включення удіяльність, перемикання з одного руху на інший. Рухи таких дітей незграбні, метушливі, хаотичні, пальці рук неслухняні. Права рука, як правило, випереджає дії лівої, що призводить до неузгодженості рухів. Крім того, багато учнів не можуть виконувати рухи, що поєднуються з просторовими уявленнями і орієнтацією.

Виявлення кореляції між вираженістю порушень комунікативних умінь та ступенем розвитку рухів руки, безсумнівно, може сприяти визначенню основних напрямків, завдань, змісту і прийомів роботи вчителя, вихователя, логопеда та психолога спеціальних корекційно-освітніх установ, центральним завданням яких є підвищення результативності педагогічного процесу та сприяння загальному розвитку учнів.

Враховуючи отримані результати досліджень та твердження, що комунікативні уміння являються необхідною умовою успішної соціалізації дітей з розумовою відсталістю, ми вважаємо правомірним констатувати необхідність додаткових корекційно-розвивальних занять з їх розвитку у роботі з дітьми даної категорії. Це дало поштовх для подальшої розробки та впровадження комплексної методики розвитку

комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами засобами арттерапії, зокрема імаготерапії.

Латинське слово "імаго" означає образ, зображення, картину. Це також назва терапевтичного напрямку в галузі психології відносин. Основи імаго були закладені американськими психологами Harville Handrix (Харвіллом Хендріксом) і Helen Kelly Hant (Хеленою Келлі Хант).

Важливе місце у розмаїтті засобів імаготерапевтичного впливу на формування особистості дитини посідає сьогодні театральна діяльність. Цей особливий синтетичний вид мистецтва органічно поєднує в собі художнє слово, драматичну дію, поезику, живопис, музику та літературу. Він допомагає дитині глибше пізнати себе, свій внутрішній світ, спонукає її до самовдосконалення, викликаючи естетичні почуття та емоції в ході театралізованого дійства [1, с. 21].

З досвіду багатьох допоміжних шкіл установлено, що в учнів значним успіхом користуються гуртки образотворчого й художнього мистецтва, драматичні гуртки, ляльковий театр. Діяльність цих гуртків має спрямовуватися на задоволення вікових інтересів дітей, розвиток здібностей, залучення до активної естетичної діяльності.

"Введення" мистецтва у внутрішній світ учня допоміжної школи як результат розуміння художнього образу має спиратися на створення емоційного контакту з творами, що сприймаються, удосконалення навичок аналітико-синтетичної діяльності мислення, збагачення емоційно-особистісного досвіду школяра з урахуванням виховних, освітніх та коригуючих моментів, закладених у самому змісті мистецтва [2, с. 35-39].

Створена нами корекційна програма розвитку комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку засобами арттерапії включає три напрями: пальчиковий театр, ляльковий театр та ігри-драматизації.

Пальчиковий театр грає безпосередню роль у розвитку дрібної моторики руки та у розвитку комунікативних умінь дитини. За допомогою пальчикових ігор дитина з вадами інтелекту збагачує словниковий запас, розвиває пам'ять, вчиться виконувати різні ролі, імітувати голоси, тощо. Крім того, подібна діяльність розвиває творчі здібності дитини, зосереджує її увагу на яскравих образах героїв пальчикового театру. Діти залюбки грають пальчиковими іграшками, допомагають виготовляти костюми для них, виготовляють прості іграшки самостійно.

Окрім виготовлення та безпосередньої гри з пальчиковим інвентарем, програмою передбачено також включати в роботу пальчиковий масаж та пальчикову розминку. Таким чином симулюються біологічно активні точки, що призводить до активізації мовленнєвого потенціалу, пальчики стають більш гнучкими та слухняними і легше піддаються ігровим діям.

Робота лялькового театру будується на основі використання улюбленого персонажа або ляльки, з якими розігруються в особах історії, пов'язані з проблемною ситуацією конкретної дитини. Улюблена лялька потрапляє в "страшну історію" (придуману вчителем, вихователем або психологом), але справляється з нею і виходить переможцем. У розгортанні сюжету придуманої історії важливі зростаюче напруження на початку і позитивне вирішення його в кінці.

Основною ідеєю лялькового театру є здатність створити виставу за допомогою ляльок, які допомагають акторам театру створити яскраві образи, передати характерні риси людського характеру і форми поведінки. У діалозі героїв вистави міститься повчальний зміст, важлива інформація та соціальні норми. Ляльковий театр також допомагає розумово відсталим учням опанувати сюжетно-рольову гру, засвоїти певні соціальні ролі та норми поведінки, вчить маніпулювати ляльками (чим підвищить рівень розвитку дрібної моторики). У грі діти вчаться відрізнити добро від зла, хороші вчинки від поганих.

Перед проведенням безпосередньої лялькової гри, програмою передбачена обов'язкова мовленнєва розминка та фізична розминка. Крім того, проведення лялько терапевтичної діяльності має підпорядковуватися певним вимогам: потрібно розраховувати вагу, розміри ляльки та висоту ширми відповідно до кожної дитини. Лялька не має бути заважкою або завеликою, дитина має легко володіти лялькою. Крім того, необхідно враховувати як довго дитина буде тримати ляльку, чи зручно їй буде.

Щодо розвитку комунікативних умінь засобами ігор-драматизацій, слід зазначити, що комунікативні дії в театральній грі опосередковані через ігрову діяльність, яка ще не здає свої позиції у молодшому шкільному віці дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями. Саме гра активно впливає на розвиток дитини, перш за все тому, що в ній діти навчаються повноцінному спілкуванню. Ігрова роль – це та зовнішня опора, яка допомагає дитині керувати своєю поведінкою. Роль може розкрити в дитині потенційний комунікативний ресурс [3].

Разом з героями гри-драматизації діти реально, суб'єктивно переживають різні емоційні стани, змінюючи їх за допомогою вербальних і невербальних засобів. Крім того, сам процес спілкування з театром дає дитині сильний позитивно забарвлений емоційний заряд.

Враховуючи, що основою театральної (образної) гри є уявна ситуація, очевидно стає також зв'язок уяви та емоцій. Не викликає сумніву, що розвиток емоцій і становлення їх тісно пов'язані з розвитком уяви і включенням її в структуру емоційного процесу.

Театральна гра забезпечує новий крок у поглибленні та активізації комунікативної взаємодії з навколишнім світом. Конкретною пристосувальною функцією гри є налагодження емоційної взаємодії з

іншими дітьми: розробка способів орієнтування в їх переживаннях, формування правил, норм взаємодії з ними. Колективна театральна гра забезпечує контроль колективу над індивідуальним афективним життям дитини, приводячи його у відповідність з вимогами і потребами оточуючих у конкретній комунікативній ситуації [1, с. 21].

Важко переоцінити роль театралізованих ігор у формуванні вербальних засобів виразності, розвитку мелодико-інтонаційної сторони мови, а саме тембру, ритму, висоти, виразності голосу. У театральній-ігровій діяльності йде практичне освоєння дитиною вищих форм експресії – вираженні почуттів за допомогою вербальних і невербальних засобів виразності (інтонації, міміки, пантоміміки).

У театралізованій діяльності відбувається активний розвиток діалогу як форми соціалізованого (комунікативного) мовлення. Сценічні діалоги є ідеальними, "правильними", тобто вивіренними хронологічно, логічно, емоційно. Вивчені під час підготовки до вистави літературні зразки мови діти використовують згодом як готовий мовний матеріал у вільному спілкуванні.

Висновки. Аналіз науково-педагогічної літератури та результати констатувального етапу експерименту показали, що в наш час у спеціальній педагогіці гостро постає проблема комунікативної діяльності молодших школярів з порушеннями інтелекту. Для повноцінної соціалізації в суспільстві, дитині з особливими потребами необхідно налагодити контакт з оточуючими, що, безперечно, виникає у процесі спілкування. Оскільки дитина з особливими потребами не в змозі самостійно оволодіти комунікативними вміннями на достатньому для спілкування рівні, її слід навчити цьому видові діяльності.

Досить продуктивним способом попередження і подолання комунікативної дезадаптації дітей даної категорії, на нашу думку, є застосування елементів театралізованої діяльності. Зважаючи на це, нами була розроблена програма розвитку комунікативних умінь дітей означеної категорії засобами арттерапії, зокрема імаготерапії.

Програма включає у себе три напрямки: пальчиковий театр, ляльковий театр та ігри-драматизації. Робота у цих напрямках активізує та збагачує словник дитини правильними висловлюваннями, збагачує уяву дитини, стимулює творчість, розвиває дрібну моторику, вчить спілкуванню з однолітками та дорослими. Крім того, театральна діяльність допомагає дитині опанувати сюжетно-рольову гру, виховує відповідальність та розвиває позитивні моральні якості особистості дитини.

Оскільки апробацію корекційної програми ще не завершеною, більш детальні результати нашого дослідження будуть висвітлені у наступних публікаціях.

Список використаних джерел

1. Борщаговська Т. Театралізовані ігри як засіб розвитку творчих здібностей дошкільнят / Т. Борщаговська // Палітра педагога. – 2003. – № 1. – С. 21.
2. Дмитрієва І. В. Шляхи естетичного виховання розумово відсталих школярів / І. В. Дмитрієва // Дефектологія. – 2006. – № 3. – С. 35–39.
3. Наталія Довгопол. Театр, у якому грають не актори. Він лікує [Електронний ресурс] // За даними рубрики "Життя" газети "Українська правда" 12.04. 2009.

Problems of communicative activity development of primary school children with the disturbances in the intellectual sphere are described in the article. It is also revealing results of the research on communicational development for children junior school age with intellectual retardation and basic possibilities of overcoming communicative disadaptation by means of theatrical activity

Keywords: children with intellectual development problems, image therapy, theatrical activity, finger-play, puppet-play, game of dramatization.

Отримано 24.6.2013

УДК 376-056.36

Т.Д. Каменщук

НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОМІРНИМ ТА ТЯЖКИМ СТУПЕНЕМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ НЕДОСТАТНОСТІ В КОНТЕКСТІ МІЖНАРОДНОГО ДОСВІДУ

У статті представлено досвід навчання та виховання дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуальної недостатності шляхом короткого аналізу навчальних програм України, Росії, Білорусі та Польщі.

Ключові слова: навчання, діти з помірним та тяжким ступенем інтелектуальної недостатності, навчальні заклади.

В статье представлен опыт обучения и воспитания детей с умеренной и выраженной степенью интеллектуальной недостаточностью путем короткого анализа учебных программ Украины, России, Беларуси и Польши.

Ключевые слова: обучение, дети с умеренным и выраженной степенью интеллектуальной недостаточности, учебные заведения.

Практика спеціального навчання дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуальної недостатності на сучасному етапі має різноманітні організаційні форми та залежить від рівня економіки і культури кожної країни, прийнятих нормативно-правових документів в області спеціального навчання, а також методів роботи, що склалися в процесі роботи з дітьми.

Загальний аналіз навчальних програм свідчить, що у різних країнах різний термін навчання дітей з помірною та тяжкою інтелектуальною недостатністю, різна розбивка по навчальних дисциплінах та різні заклади, в яких навчають і виховуються діти даної категорії.

Вивченню дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю та їх навчанню в нашій країні приділяється ще недостатньо уваги. Станом на сьогодні в Україні розроблено і рекомендовано Міністерством освіти і науки України до використання 4 навчальні програми, які розраховані для дітей терміном навчання п'ять років (з підготовчого по 4-ий клас): трудове навчання, математика, образотворче мистецтво, "Я і Україна (Довкілля)" [4, 5, 6, 7].

Основним поштовхом до розробки навчальних програм було включення дітей з помірним ступенем розумової відсталості до спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з вадами у розумовому розвитку відповідно до нової редакції Положення про спеціальні навчальні заклади для дітей, які потребують корекції фізичного та або розумового розвитку, затвердженого Міністерством освіти і науки, в якому були передбачені класи для дітей даної категорії [3]. До цього моменту ці діти, згідно висновків психолого-медико-педагогічних консультацій та лікарсько-консультативних комісій, направлялися до закладів системи соціального захисту населення другого профілю, де акцент робився на понятті "перебування" і аж ніяк не "навчання" цих дітей.

Навчальні програми українських науковців укладено відповідно до вимог Державного стандарту початкової загальної освіти та Державного стандарту спеціальної освіти (галузь "Людина і світ"), Програм загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів, Базового компоненту дошкільної освіти в Україні з урахуванням психофізичних особливостей і пізнавальних можливостей дітей даних категорії. Програма з математики розрахована на дітей з різними ступенями розумової відсталості (помірною, тяжкою та глибокою). Програми з образотворчого мистецтва, я і Україна (довкілля), трудового навчання розраховані на дітей з помірним ступенем розумової відсталості.

Програми побудовані за лінійно-концентричним принципом, програмовий матеріал дібрано з урахуванням міжпредметних зв'язків.

Програми подається у вигляді таблиці, що містять три розділи: зміст навчального матеріалу, вимоги до навчальних досягнень учнів, спрямованість корекційно-розвивальної роботи на уроці. Також наводиться розподіл матеріалу по підготовчому – 4 класах з визначенням примірної кількості годин на вивчення кожної теми. Кількість годин може змінюватися вчителем, виходячи зі структури навчального року та контингенту учнів класу. Структурування програм навчання учнів з помірною розумовою відсталістю здійснено в напрямку послідовного уточнення та систематизації навчальної інформації.

Питаннями медико-соціальної допомоги особам з тяжким ступенем розумової відсталості в Росії займається Федеральний центр медико-соціальної експертизи і реабілітації інвалідів (колишній Центральний інститут експертизи працездатності інвалідів Міністерства праці та соціального розвитку). Система корекційно-виховної роботи, що склалася в будинках інтернатів Російської Федерації включає в себе три етапи. На першому етапі основним завданням є сформулювати у дітей дошкільного віку (від 4 до 8 років) санітарно-гігієнічні навички, розвивати моторику, предметно-практичну та ігрову діяльність, розвивають мовлення. На другому етапі у вихованців (від 8 до 16 років) продовжується закріплення навичок самообслуговування та особистої гігієни, навчають рахунку та елементам грамоти, продовжують заняття з розвитку мовлення, велика увага приділяється формуванню господарсько-побутових та соціальних навичок. Завданням третього етапу навчання (16-18 років) є соціально-трудова адаптація вихованців, посилюється трудова підготовка та соціальне орієнтування [1]. В 90-х роках ХХ ст. виникають урядові документи (Типове положення про спеціальне (корекційне) навчання для вихованців з відхиленнями у розвитку), згідно яких в структурі спеціальних (корекційних) закладів VIII виду відкриваються класи для дітей з тяжкою розумовою відсталістю, що і дало змогу включити дітей даної категорії в систему спеціального навчання. Термін початку складає не більше 10 років. В 1-4 класах формуються знання про навколишнє оточення з розвитком мовлення, навчання грамоті, рахунку, формуються навички самообслуговування, ручної праці. В 5-9 класах продовжується навчання загальноосвітнім предметам і починається трудова підготовка дітей. Учні даної категорії у разі незасвоєння окреслених предметів не залишалися на повторне навчання, засвоєння їх максимально індивідуалізується або пропонуються інші організаційні форми занять. Включення в систему спеціальної освіти дітей з помірним та тяжким ступенем розумової відсталості закріпило за ними право на отримання освіти, і в свою чергу максимальне включення дитини в соціальне життя і досягнення розвитку її особистості [1].

Фахівці працюють за програмою для глибоко розумово відсталих дітей спеціальних загальноосвітніх шкіл [15], в якій передбачено 9

основних навчальних предметів з терміном навчання 8 років: протягом восьми років навчають читанню і письму, рахунку, розвитку мовлення, господарсько-побутовій праці і формуванню навичок самообслуговування, фізичній культурі, співи та ритміка, малювання; з першого по сьомий клас проводять предметні уроки і екскурсії; перших п'ять років навчають предметно-практичній діяльності, конструюванню та ручній праці; з четвертого по восьмий клас викладають трудове навчання; до неосновних предметів – соціально-побутове орієнтування (4-8 клас) та індивідуальні логопедичні заняття (1-6 клас).

На сучасному етапі однією із форм допомоги цим дітям є створення реабілітаційних центрів, які в підпорядкуванні як Міністерству праці, так і Міністерству освіти. Паралельно працюють і недержавні освітні заклади (Школа Св.Гергія, м. Москва, навчальна програма доповнена заняттями з арттерапії, інші види праці, такі як деревообробка, швейна справа). В багатьох регіонах створюються громадські організації, батьківські асоціації, завдання яких є допомога сіням у вихованні дитини з проблемами в розвитку.

На сучасному етапі в Росії спостерігаються позитивні тенденції відходу від утримання дітей у великих бутнках-інтернатах до організації реабілітаційних центрів з невеликою кількістю дітей. Відкриваються спеціальні класи в школах для дітей з розумовою відсталістю. Переваги полягають втому, що дитина живе в сім'ї і виховується в звичайному середовищі.

У Республіці Білорусії для навчання дітей з помірною та тяжкою інтелектуальною недостатністю використовують програми допоміжної школи другого відділення та в класах центрів корекційно-розвиткового навчання і реабілітації, а саме: елементи грамоти і розвитку мовлення (1-9 клас), предметно-практична діяльність (1-4 клас), музично-ритмічні заняття (1-9 клас), формування санітарно-гігієнічних вмінь та самообслуговування (1-4 клас); соціальна адаптація (4-9 клас), адаптативна фізична культура (1-9 клас), господарсько-побутова праця (5-9 клас); як інтегрований вважається курс людина і світ (7-9 клас), направлений розширити компетентність про навколишній світ, формувати і розвивати здібність орієнтуватися в ньому [8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17].

Основною метою навчання дітей є сприяння розвитку культурно-психологічної сфери кожної дитини, їх індивідуальних потенційних можливостей і особистісних якостей, формування соціальних умінь взаємодії з навколишнім середовищем і розвиток умінь пристосовуватися до неї в силу своїх можливостей. Програмовий матеріал розподілений на три періоди навчання з урахуванням рівня розвитку дитини, "готовності" до навчання. I період охоплює перші чотири роки навчання (I-IV класи), II період – три роки навчання (V-VII класи), III період – два роки навчання (VIII-IX класи). Особливістю

білоруських навчальних програм є те, що розподіл програмного матеріалу по періодах навчання не означає, що запропонований матеріал повинен бути засвоєний протягом одного періоду навчання. Програмовий матеріал кожного класу може вивчатися дітьми не один рік, в залежності від індивідуальних можливостей учнів. Практичний матеріал кожного періоду може вивчатися від 2-4 до 9 років залежно від темпу його засвоєння учнями.

Міжнародний досвід, а саме польських науковців, з даної проблематики, показує, що навчання дітей з помірною та тяжкою інтелектуальною недостатністю здійснюється з першого по дев'ятий клас в три етапи, кожен з яких триває 3-4 роки. У Польщі заклади для такої категорії дітей називаються школами життя (початкові та середні). Школи життя функціонують в рамках загального Статуту базової і початкової школи (додаток 2 і 3 Розпорядження міністра національної освіти від 21 травня 2001 року (Законодавчий вісник № 61/2001), Розпорядження міністра народної освіти від 30 січня 1997 року (Законодавчий вісник № 14/1997). Ці школи опікуються дітьми та молоддю з помірною і тяжкою розумовою відсталістю і організують для них колективні та індивідуальні реабілітаційно-виховні заняття. Найважливішим завданням, яке реалізовує школа життя є всебічне стимулювання розвитку учнів з помірною та тяжкою інтелектуальною недостатністю, щоб вони якнайкраще в міру своїх можливостей функціонували в суспільстві [2].

До детальних освітніх цілей як початкової школи, так і гімназій відносять: розвиток самостійності учня з порушеннями шляхом формування навичок порозуміння з навколишнім середовищем (у тому числі, як вербальне або невербальне) і навичок для участі в різних формах суспільного життя, а також розвиток їх незалежності, самообслуговування в повсякденному житті, формування і розвиток соціальних навичок, формування поглядів і поведінки здорових, пізнання найближчого соціально-культурного та природного середовища з метою підготовки учня для виконання визначених ролей в цьому середовищі, практичне застосування просторових, кількісних, якісних і часових понять, розвиток творчої активності учня у галузі образотворчого мистецтва, музики і пластики, формування навиків самостійного користування соціальними і технічними приладами у повсякденному користуванні, стимулювання і розвиток фізичної підготовки, підготовка учнів до активного відпочинку, розвиток індивідуальних здібностей та інтересів, як підготовка до наступного етапу навчання або професійної реабілітації. Організаційні підрозділи, які функціонують в рамках школи життя називаються освітньо-терапевтичними групами (тільки в межах навчального плану їх називають класами). Кількість учнів у таких групах коливається в межах:

- 6-8 осіб для учнів з помірними і тяжкими інтелектуальними порушеннями (якщо хоча б один учень має складну ваду у розвитку, то кількість групи може бути зменшеною на 2 особи).

- 2-4 особи для учнів з глибокою інтелектуальною недостатністю з множинними порушеннями і аутизмом.

В цій освітній групі може бути вікова диференціація вихованців, оскільки вік не є основним кваліфікаційним критерієм. При підборі дітей до шкільної групи враховуються їх освітні можливості і потреби. До тепер не розроблено навчальні програми, які б визначили більш докладно цілі, завдання і зміст освіти, які входять до обов'язкової початкової школи. Програмою, спираючись на яку вчителі школи життя планують і здійснюють виховну та дидактичну роботу досі є Програма виховання і навчання дітей та молоді з помірним і тяжким ступенем психічних розладів, затвердженою Міністерством освіти в 1997 році для реалізації в дитячих садках і початковій школі (як і у восьмикласних школах).

Індивідуальний темп розвитку, диференційовані можливості і потреби життя учнів призводять до того, що поза межами загальної навчальної програми, група вчителів і спеціалістів, які працюють з учнем розробляють індивідуальні навчальні програми. Основою створення такої програми є всебічна оцінка рівня функціонування учня різними фахівцями, яка визначає освітні і терапевтичні цілі, відповідно до зони найближчого розвитку дитини. Згідно освітньої реформи учні з інтелектуальною недостатністю, так як і діти інтелектуально збережені, реалізують шкільний обов'язок на рівні початкової школи та гімназії. Після закінчення гімназії учні з помірним та тяжким ступенем інтелектуальної недостатності мають можливість продовжувати навчання у дворічних класах професійної підготовки, створених у структурі загальної спеціальної освіти.

Шкільне навчання учнів даної категорії здійснюється в чотири етапи. Перші два етапи включає підготовча школа: перший етап навчання – 1-3 клас і триває 3-4 роки, другий етап – 4-6 клас, навчання триває 3-4 роки. Третій етап навчання проводиться в гімназії і має три класи, які тривають 3-4 роки. Четвертий етап – класи професійної підготовки, які мають два класи протягом двох років навчання.

У початковій школі для учнів з помірним та тяжким ступенем інтелектуального порушення здійснюється у два етапи освіти. Навчання на кожному етапі може бути продовженим на один рік, з огляду на що може тривати від 3 до 4 років. Тижнева кількість навчальних годин та види занять визначені рамковими навчальними планами. У рамковому навчальному плані для спеціальної початкової школи для учнів з помірною та тяжкою інтелектуальною недостатністю (додаток 3 до Положення Міністерства народної освіти і спорту від 12 лютого 2002 р. (Законодавчий вісник № 15/2002) міститься перелік обов'язкових

навчальних занять та кількість годин. До обов'язкових занять (66 годин на тиждень) на першому етапі навчання (1-3 клас) входять: інтегровані заняття (50 годин на тиждень), релігія/етика (6 годин на тиждень), директорські години (10 годин на тиждень) та реабілітаційні заняття (30 годин на тиждень). На розсуд директора окремі години можуть бути призначені для терапевтично-освітніх програм. Дидактично-виховні заняття проводяться одним вчителем, який підбирає різні види діяльності, час роботи і перерви відповідно до психофізичних можливостей учня. До обов'язкових занять (73 години на тиждень), які реалізуються на другому етапі навчання (4-6 клас) входять: функціонування в середовищі (19 годин на тиждень), музика з ритмікою (12 годин на тиждень), пластика (15 годин на тиждень), техніка (15 годин на тиждень), фізичне виховання (9+3 години на тиждень); 6 годин на тиждень викладається релігія/етика та 30 реабілітаційних занять.

Гуманістичні та демократичні тенденції в розвитку спеціального навчання дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуальної недостатності в різних країнах знайшли своє відображення у вдосконаленні змісту навчання, форм та методів допомоги дітям даної категорії та забезпечено їх право на здобуття якісної освіти, завдяки створенню різних навчальних закладів забезпечується право вибору батьків оптимального навчального закладу для розвитку їх дітей.

Список використаних джерел

1. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: Учеб. пособие для студ. высш.пед. учеб.заведений. – М.: Издательський центр "Академия", 2003. –С.15-22.
2. Maria Kościółek, Katarzyna Parys Edukacja szkolna uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym, znaczny i głębokie /Usprawnienie wychowanie i nauczanie osób z głębszym upośledzeniem umysłowym pod redakcją Jana Pileckiego Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej. Wydanie drugie zmienione / redaktor Irena Pabian Kraków 1998. – С. – 137-192/
3. Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, наказ Міністерства освіти і науки України від 15. 09.2008 р. №852.
4. Програма з математики для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей (помірна, тяжка, глибока розумова відсталість) підготовчий, 1-4 класи / Укладачі: Волнянська Н.В., Юр'єва Ю.М., Засуха Г.П. рекомендовано листом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/11-10293 від 25.06. 12),
5. Програма з образотворчого мистецтва для спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей з вадами розумового розвитку

- (помірна розумова відсталість)/Розроблено Дмитрієва І.В., Омельянович І.М. рекомендовано листом Міністерства освіти і науки України № 1/11-12304 від 30. 12.2010 р.).
6. Програма з трудового навчання спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з помірною розумовою відсталістю (підготовчий, 1-4 класи) / Розроблено Мерсіяною Г.М., Хохліною О.П., рекомендовано листом Міністерства освіти і науки України лист № 1/11-12306 від 30.12. 2010 р.
 7. Програма "Я і Україна" для спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей з вадами розумового розвитку (помірна розумова відсталість)/ Укладачі: Мякушко О. рекомендовано листом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/11-6350 від 20. 07.2011 р.
 8. Программы вспомогательной школы с русским языком обучения II отделение: Социальная адаптация (4-9 клас) /автори В.І.Олешкевич, С.П.Самуйлик. Утверждено Министерством образования Республики Беларусь, Национальный институт образования. – Минск, 2005, 43 с.
 9. Программы вспомогательной школы 2-е отделение: Хозяйственно-бытовой труд V–IX классы / укладач Шинкаренко Е.В., утверждено Министерством образования Республики Беларусь, Национальный институт образования. – Минск, 2003, 18 с.
 10. Программы вспомогательной школы 2-е отделение: Элементы арифметики I–IX классы / укладач Лисовская Т.В., утверждено Министерством образования Республики Беларусь, Национальный институт образования. - Минск, 2003, 18 с.
 11. Программы вспомогательной школы с русским языком обучения II отделение: Элементы грамоты и развития речи I–IX классы / автори Л.А.Новикова. Л.М. Сахар, утверждено Министерством образования Республики Беларусь, Национальный институт образования. – Минск, 2004, 28 с.
 12. Программы вспомогательной школы 2-е отделение: Формирование санитарно-гигиенических умений и самообслуживание I–IV классы / укладач Шинкаренко В. А., утверждено Министерством образования Республики Беларусь, Национальный институт образования. – Минск, 2003, 14 с.
 13. Программа вспомогательной школы II отделение: Человек и мир VII–IX классы /автори – укладачі О.Х.Серединская, Т.В.Лисовская, утверждено Министерством образования Республики Беларусь, Национальный институт образования. – Минск, 2006, 18 с.
 14. Программа вспомогательной школы с русским языком обучения II отделение: Музыкально-ритмические занятия I–IX классы /

автори –укладач А.В. Клезович, утверждено Министерством образования Республики Беларусь, Национальный институт образования. – Минск, 2007, 35 с.

15. Программы обучения глубоко умственно отсталых детей Составитель-НИИ дефектологии АПН СССР, Москва. – 1984.
16. Учебная программа для 2-го отделения вспомогательной школы: Предметно-практическая деятельность I–IV классы утверждено Министерством образования Республики Беларусь, Национальный институт образования. – Минск, 2008, 33 с.
17. Учебная программа для 2-го отделения вспомогательной школы: Адаптивная физическая культура I–IX классы утверждено Министерством образования Республики Беларусь, Национальный институт образования. – Минск, 2009, 50 с.

This paper presents a learning experience and education of children with moderate and heavy intellectual deficiency by a brief analysis of curriculum Ukraine, Russia, Belarus and Poland.

Keywords: education, children with moderate and heavy intellectual exponent of failure, schools.

Отримано 12.6.2013

УДК 376:159.942-056.313

В.Є. Коваленко

ДИНАМІКА ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У статті подані матеріали експериментального дослідження емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів, які перебувають на індивідуальній формі навчання.

Ключові слова: емоції, емоційний розвиток, змістові та інструментальні компоненти емоційного розвитку, індивідуальне навчання, освітнє середовище.

В статье представлены материалы экспериментального исследования эмоционального развития умственно отсталых младших школьников, которые пребывают на индивидуальной форме обучения

Ключевые слова: емоции, эмоциональное развитие, содержательные и инструментальные компоненты эмоционального развития, индивидуальное обучение, образовательная среда.

Порушення емоційного розвитку та емоційні відхилення є невід'ємною частиною симптоматики психічного недорозвинення, які істотно ускладнюють процес соціалізації осіб з розумовою відсталістю (О.К. Агавелян, Ю.О. Бистрова, Г.Г. Запрягаєв, М.П. Матвеева, Ж.І. Намазбаєва, В.М. Синьов та ін.). Т.С. Кириленко зазначає, що розумова відсталість виявляється як у повільнішому емоційному розвитку, так і в погіршенні емоційних реакцій [2, с. 21].

І.М. Бгажнокова, Л.С. Виготський, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, Н.Л. Коломінський, В.М. Синьов, О.Є. Шаповалова, Л.М. Шипіцина зазначають, що емоційний розвиток дітей з розумовою відсталістю визначається особливостями, які зумовлені не тільки первинним, ядерним дефектом і взаємозв'язком між емоційним розвитком і компенсаторними можливостями психіки, але й умовами освітнього середовища, в якому перебуває дитина. Н.Б. Гонтаровська зазначає, що розвиток особистості школяра безпосередньо залежить від середовища, в якому він виховується. Освітнє середовище виступає фактором, який детермінує особистісний і емоційний розвиток, що входить до його складу [1, с. 413].

У корекційній педагогіці є низка досліджень, які розкривають особливості та динаміку емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів, які отримують освіту в освітньому середовищі допоміжної школи-інтернату (Н.Л. Коломінський, В.Г. Петрова, О.Є. Шаповалова, Н.В. Шкляр), проте, питання емоційного розвитку школярів, які перебувають на індивідуальному навчанні ґрунтовному вивченню не підлягало. Ураховуючи те, що чинником емоційного розвитку розумово відсталих дітей є особливості взаємин дитини з дорослими та однолітками (О.Є. Шаповалова) можна припустити, що саме соціальний компонент освітнього середовища індивідуального навчання здійснює руйнівний вплив на розвиток емоційної сфери. Зокрема, через відсутність широкого кола взаємодії та спілкування розумово відсталого молодшого школяра з однокласниками, освітнє середовище індивідуальної форми навчання втрачає свою адаптивність, адже у ньому обмежуються умови для успішного присвоєння елементів культури розумово відсталою дитиною з урахуванням її вікових особливостей, внутрішніх ресурсів і можливостей.

У контексті наукової статті ми розглядаємо індивідуальне навчання розумово відсталих молодших школярів, як спеціально організоване освітнє середовище дитини створене в домашніх умовах, адже "...освітнє середовище починається там, де відбувається зустріч учителя і учня, де вони спільно починають його проектувати і будувати як

предмет і ресурс своєї спільної діяльності, і де між суб'єктами освіти починають вибудовуватися певні зв'язки і стосунки ..." (В.І. Слободчиков).

У зв'язку з пошуками оптимальних шляхів гармонізації емоційного розвитку (змістового та інструментального компонентів) розумово відсталих молодших школярів, які перебувають на індивідуальній формі навчання, для визначення методів корекційно-розвивального впливу та засобів підвищення ефективності корекційного навчання зазначеної категорії осіб, та з метою одержання даних про реальний стан емоційного розвитку, нами було проведено спеціальне дослідження, в якому було використано комплекс завдань психодіагностичних методик для дослідження змістового та інструментального компонентів емоційного розвитку.

У констатувальному експерименті брали участь розумово відсталі молодші школярі, що навчаються в освітньому середовищі індивідуального навчання, у кількості – 48 осіб, вік яких становить від 7 до 11 років. Експериментальними базами дослідження слугували: КЗ "ЛСЗОШ № 6", КЗ "ЛСЗОШ № 45" КЗ "ЛНРЦ № 135" у яких організоване індивідуальне навчання розумово відсталих молодших школярів.

Якісний аналіз експериментальних матеріалів, визначення емоційного розвитку за період індивідуального навчання у початкових класах дав змогу встановити, що у більшості дітей спостерігається недостатній рівень розвитку як змістових, так і інструментальних компонентів емоційного розвитку.

Так, аналіз результатів виконання завдань діагностичної серії № 1 психодіагностичної методики "Емоційна ідентифікація" (О.І. Ізотова) показав, що діти з розумовою відсталістю мають переважно низький рівень сприйняття експресивних ознак представлених піктограм емоційних станів (радість, гнів, образа, страх, заздрість, відраза) на першому та другому роках навчання (1 кл. – 58,33% учнів, 2 кл. – 50%), та середній на третьому та четвертому роках (3 кл. - 58,33%, 4 кл. – 66,67 % учнів). Наведені дані є свідченням позитивної динаміки розвитку сприйняття експресивних ознак емоцій. Так, з віком діти починають більш ґрунтовно аналізувати емоційну піктограму та визначати характерні ознаки верхнього та нижнього патерну обличчя при переживанні певних емоцій. Дослідженням також встановлено, що провідним типом сприйняття емоційного стану у дітей, які перебувають в освітньому середовищі індивідуального навчання є дифузно-аморфний тип, що характеризується тим, що діти називають емоцію, проте сприймають її вираз поверхово, нечітко (1 кл. – 75%, 2 кл. – 83,33%, 3 кл. – 66,67, 4 кл. – 58,33%).

Найбільші труднощі виникали у розумово відсталих дітей при визначенні емоційного стану "заздрість" та "відраза". Молодші школярі

з розумовою відсталістю самостійно не могли дати назву емоційного стану, не реагували на надання орієнтаційної та предметно-дієвої допомоги, емоційний стан не встановлювали. Аналіз експериментальних даних показав також збереження тенденції щодо розвитку типу сприйняття з віком дітей. Проте, слід відмітити, що серед категорії розумово відсталих дітей є дуже незначне покращення даного явища, сприймаючи вираз емоції глобально і поверхово, діти починають виділяти окремих, часто одиничний елемент експресії, в більшості випадків очі (для 41,67% учнів четвертого класу характерний дифузно-локальний тип сприйняття).

Спільно з визначенням рівнів сприйняття експресивних ознак досліджувався рівень розуміння та його якісна характеристика. Порівнюючи дані, отримані при дослідженні різних вікових груп, можна відмітити, що молодші школярі в невербальній поведінці іншої людини виділяють її дії і з віком у них збільшується кількість емоційно-оціночних суджень, домінуючим рівнем розуміння експресивних ознак у першому, другому та третьому класах є низький (91,67%; 83,33% та 58,33 % відповідно) та рівний розподіл між низьким та середнім рівнем у четвертому.

З'ясовано, що розумово відсталі молодші школярі властиві неадекватний (1 кл. – 33,33%; 2 кл. – 8,33%), ситуативно-конкретний (1 кл. – 66,67%, 4 кл. – 58,33%) та словесного позначення і опису експресії рівні (2 кл. -16,67; 4 кл. – 41,67%). Якісний аналіз результатів розуміння емоційного стану персонажів, зображених в емоціогенній ситуації показав, що розумово відсталі молодші школярі практично не орієнтуються в сукупності емоційних ознак (експресивних і імпресивних) різних модальностей та не співвідносять їх з причинами та наслідками виникнення. Порівнюючи дані, отримані при дослідженні різних вікових груп, можна відмітити, що розумово відсталі молодші школярі в невербальній поведінці іншої людини виділяють її дії, і з віком у них збільшується кількість емоційно-оціночних суджень.

Було встановлено два рівні ідентифікації емоційних станів: середній і низький, високого рівня виявлено не було. Переважна більшість розумово відсталих молодших школярів, які перебувають у індивідуальному освітньому середовищі мають низький рівень розвитку ідентифікації на всіх роках навчання. Діти мали труднощі в комплексній інтерпретації емоціогенних ситуацій усіх модальностей та потребували постійної орієнтаційної та предметно-дієвої допомоги.

Аналіз виконання завдань третього етапу Діагностичної серії № 2 дозволив визначити особливості довільного відтворення різних емоційних станів (10 модальностей) за вербальною вказівкою психолога. Було виділено два рівні довільного виразу емоційного стану: середній та низький, високого рівня виявлено не було. Якісний аналіз результатів вивчення рівню довільного відтворення емоцій показав, що у розумово

відсталих молодших школярів виникають суттєві труднощі при довільному виразу таких емоційних станів як: презирство, подив, сором, заздрість.

Дослідженням О.Є. Шаповалової встановлено, що молодші школярі з розумовою відсталістю мають обмеження діапазону переживань. У цьому віці емоційні прояви молодших школярів достатньо інтенсивні, проте примітивні та одноманітні [5, с. 182]. Це пояснює той факт, що при відтворенні емоцій діти уподібнювали мімічні експресивні прояви цих емоційних станів, спостерігалася слабка активізація верхнього патерну. На надання змістовної та предметно-дієвої допомоги не реагували. Аналіз матеріалів про кількісну перевагу за рівнями показав, що діти з розумовою відсталістю, які перебувають на індивідуальній формі навчання мають низькі показники довільного відтворення емоцій, зокрема низький рівень відтворення емоцій встановлено у 83,33% першокласників, 75% учнів другого класу, 66,67% третього та 58,33% учнів четвертого класу. Аналіз експериментальних даних показав також збереження тенденції щодо підвищення рівню довільного відтворення емоцій з віком дітей, проте слід вказати, що ці незначні покращення свідчать про розширення діапазону переживань та способів їхнього виразу, але порушення інтелектуального розвитку суттєво впливають на цей процес.

З метою дослідження змістового компонента емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів використовувались діагностичні завдання психодіагностичної методики "Будиночки" О. Орехової. Якісний аналіз експериментальних матеріалів дав змогу визначити актуальний емоційний фон дитини, ступінь диференціації емоцій (щастя, горе, справедливість, образа, дружба, сварка, доброта, злоба, нудьга, натхнення), ставлення дитини до шкільної дійсності, а також ставлення до себе, вчителя, однолітків. В результаті дослідження було встановлено, що у більшості першокласників (50%) нейтральний емоційний стан (діти можуть радіти та засмучуватися, домінують позитивні емоції), у 8,33% спостерігалось переважання позитивних емоцій, проте була виявлена категорія дітей (41,67%) у яких переважають негативні емоції (домінує поганий настрій і негативні переживання). Результати виконання Діагностичного завдання №1 психодіагностичної методики "Будиночки" учнями початкової школи дозволяють констатувати, що з кожним роком перебування в освітньому середовищі індивідуального навчання емоційний стан дітей погіршується, спостерігається все більше відхилення від аутогенної норми. Даний факт можна пояснити тим, що емоційні прояви та емоційні стани залежать від особливостей стосунків з однолітками, а розумово відстала дитина, яка перебуває в освітньому середовищі індивідуального навчання загалом його позбавлена. Провідна потреба у спілкуванні не реалізовується, відповідно створюються умови для розвитку вторинних емоційних відхилень [5, с. 98].

Дослідженням також встановлено, що загальний енергетичний баланс організму має тенденцію до поступової стабілізації у 4 класі. Результати дослідження актуального емоційного фону дитини та вегетативного коефіцієнту представлені в таблиці 1 (Умовні позначення: "х.п" - хронічна перевтома; "к.с.в" - компенсований стан втоми; "о.п" – оптимальна працездатність; "п" - перезбудження).

Таблиця 1

**Особливості емоційного фону та енергетичного балансу організму
молодших школярів в освітньому середовищі індивідуального
навчання**

Клас	Емоційний фон (%)			Вегетативний коефіцієнт (%)			
	Позитив-ний	Нейтраль-ний	Негатив-ний	х. п	к.с.в.	о.п.	п.
1	8,33	50	41,67	16,67	41,67	33,33	8,33
2	8,33	41,67	50	25	41,67	33,33	-
3	-	41,67	58,33	8,33	50	41,67	-
4	-	33,33	66,67	8,33	41,67	50	-

З наведеної таблиці видно, що більшість учнів першого класу (41,67%) наприкінці навчального року перебувають у стані компенсованого стану втоми, відповідно вони потребують оптимізації режиму праці і відпочинку. Виявлена категорія дітей на всіх роках навчання у початковій школі, що перебувають у стані хронічної перевтоми та виснаження і мають негативний емоційний фон з переважаючими негативними емоціями. Аналіз рівня енергетичного балансу організму за роками навчання засвідчив, що з віком спостерігається тенденція до енергозбереження, відповідно на четвертому році навчання суттєво зменшується кількість дітей з хронічною перевтомою (з 16,67% на першому році навчання до 8,33% на третьому та четвертому).

Якісний аналіз результатів вивчення ступеня диференціації соціальних емоцій показав наявну деформацію у блоках особистісного зростання та міжособистісних стосунків, адже діти зафарбовували як позитивні так і негативні емоції однаковими кольорами, спостерігалась інверсія "кольорового термометру". Дослідженням встановлено, що значна частина учнів (91,67%) у першому та другому класах мають деформацію у блоках особистісного зростання та пізнання. Значення таких почуттів як "справедливість – образа", "нудьга – натхнення" для більшості випробуваних було незрозумілим навіть після додаткових роз'яснень, що полягали у тлумаченні слова. Виявлений значний відсоток дітей (75% першокласників та 50% учнів четвертого класу), які мають порушення у блоці міжособистісної взаємодії, що можна пояснити дериваційною соціальною ситуацією розвитку, обмеженням кола спілкування з однолітками (таблиця 2).

Таблиця 2.

Наявність деформацій у блоках особистісних стосунків розумово відсталих молодших школярів

Блоки з наявними деформаціями особистісних стосунків	Відсоток випробуваних за роками навчання			
	1	2	3	4
Базового комфорту (щастя-горе)	83,33	75	75	58,33
Особистісного зростання (справедливість-образа)	91,67	91,67	83,33	83,33
Міжособистісної взаємодії (дружба-сварка)	75	75	58,33	50
Потенційної агресії (доброта-злоба)	16,67	8,3	-	-
Пізнання (нудьга-натхнення)	91,67	91,67	83,33	75

З наведеної таблиці видно, що розумово відсталі молодші школярі мають слабку та недостатню диференціацію у всіх блоках: не було жодного учня, який позитивні почуття зображував з використанням основних кольорів, а негативні коричневим, чорним та сірим. Більшість молодших школярів розфарбовували одним кольором або основними кольорами полярні почуття.

Варто відмітити, що найвищий ступень диференціації почуттів спостерігається у блоці потенційної агресії на третьому та четвертому році навчання.

Порівнюючи дані, отримані при дослідженні різних вікових груп, можна відмітити, що з віком зменшується кількість дітей, які мають деформацію у блоках особистісних стосунків, діти більш чітко розуміють змістову характеристику почуття, шляхом розвинення схеми когнітивно-афективних уявлень про емоції.

Якісний аналіз виконання Діагностичного завдання № 3 психодіагностичної методики "Будиночки" виявив емоційне ставлення дитини до себе, шкільної діяльності, вчителя та однолітків (таблиця 3). (Умовні позначення "п.с." - позитивне ставлення, "а.с." - амбівалентне ставлення, "н.с." - негативне ставлення).

Таблиця 3.

Особливості емоційного ставлення розумово відсталої дитини до себе, шкільної діяльності, вчителя та однолітків

Клас	Емоційне ставлення дитини											
	До себе			Шкільної діяльності			Вчителя			Однолітків		
	п.с.	а.с.	н.с.	п.с.	а.с.	н.с.	п.с.	а.с.	н.с.	п.с.	а.с.	н.с.
1	66,67	33,33	-	83,33	8,33	8,33	83,33	8,33	8,33	8,33	50	41,67
2	58,33	41,66	-	83,33	16,67	-	58,33	66,67	-	-	50	50
3	41,67	50	8,33	41,67	50	8,33	25	75	-	-	58,33	41,67
4	25	58,33	16,67	25	58,33	16,67	25	75	-	-	58,33	41,67

Наведені у таблиці дані засвідчують, що більшість учнів першого (66,67%) та другого року (58,33%) навчання мають позитивне ставлення до себе, вони зафарбовують "будиночок своєї душі" у червоний, жовтий та зелений кольори, що свідчить про бажання діяти, досягати успіху, свободу, абсолютне прийняття, високу оцінку свого "Я" та бажання самоствердження. Проте на наступних роках навчання спостерігається тенденція до суттєвого зниження кількості дітей, які мають абсолютно позитивне ставлення до себе (3 кл. -41,67%, 4 клас – 25% учнів). На тенденцію до здатності більш адекватно оцінювати себе та стабілізацію самооцінки на етапі переходу до основної школи наголошував С.Л. Рубінштейн [3, с. 149].

Більшість учнів, які навчаються в освітньому середовищі індивідуального навчання виразили позитивне та амбівалентне ставлення до шкільної діяльності. При цьому у першому та другому класах спостерігалось переважно виразне позитивне ставлення до шкільної діяльності (1,2 класи – 83,33%) (діти розфарбовували "будиночок" у червоний, жовтий та зелений кольори), то у третьому та четвертому класах домінуючим ставленням до школи є амбівалентне. Діти розфарбовували "будиночок" у синій та фіолетовий колір, що свідчило про амбівалентне ставлення, потребу в емоційному спокої, схваленні, прагненні досягати успіху.

Подібну тенденцію можна спостерігати стосовно ставлення до вчителя. Більшість учнів першого та другого класу мають виразне позитивне ставлення до вчителя (1 кл. – 83,33%, 2 клас – 58,33% учнів), а на третьому та четвертому роках навчання переважає амбівалентне ставлення. Так, на запитання: "Чому ти обрав саме фіолетовий колір для вчителя" учень 4 класу Петро Г. відповів: "Вчитель гарний. Але набридло вже рахувати, нехай сам рахує. Тому фіолетовий. Він підходить".

Якісний аналіз експериментальних даних дослідження ставлення розумово відсталих дітей, які перебувають у освітньому середовищі індивідуального навчання до однолітків засвідчив наявність у більшості дітей амбівалентного ставлення (1,2 клас – 50%, 3, 4 клас – 58,33% учнів) та негативного (1 клас – 41,67%, 2 клас – 50%, 3 та 4 класи – 41,67% учнів). Означене свідчить про тенденцію до формування негативної установки стосовно спілкування у колі однолітків. Становить інтерес думка Л. І. Божович, яка зазначає, що негативні якості особистості виникають у відповідь на потребу дитини уникнути важких афективних переживань, пов'язаних з втратою впевненості в собі. Отже, наявність негативного ставлення до спілкування з однолітками можна охарактеризувати як псевдокомпенсаторне утворення, що виникає внаслідок наявності ситуації депривації спілкування з однолітками.

У процесі дослідження змістовного компонента емоційного розвитку додатково проводилося вивчення особливостей соціальних переживань,

адже в молодшому шкільному віці соціальні переживання є одним з провідних механізмів соціалізації, вони відіграють важливу роль у розвитку емоційної та пізнавальної сфер особистості (І.О. Кареліна, О.І. Ізотова). П.К. Анохін зазначає, що емоції дитини соціально детерміновані, вони як і вчинки людини, обумовлюються нормами моралі, тому вищі форми емоцій виникають на основі соціальних (моральних) потреб і духовних [4, с. 25]. Дослідження соціальних переживань розумово відсталих молодших школярів, які перебувають в освітньому середовищі індивідуального навчання проводилося з використанням методики "Сюжетні малюнки", результати якого представлені на рисунку 1.

Рівні емоційного ставлення до моральних норм розумово відсталих молодших школярів

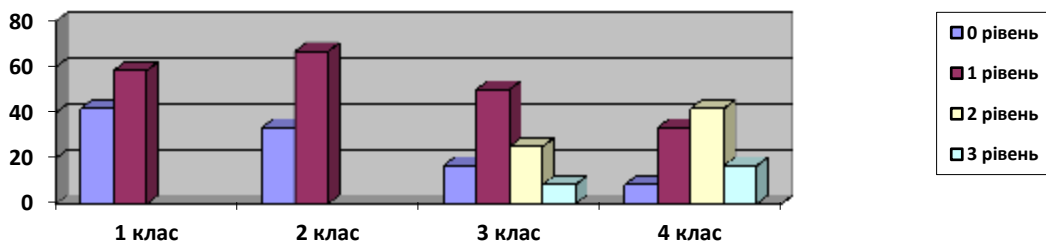


Рис. 1 Графічне зображення рівнів емоційного ставлення до моральних норм

Порівнюючи рівні емоційного ставлення розумово відсталих молодших школярів було виявлено, що більшість учнів першого (58,33%), другого (66,67%) та третього класу (50%) мають низький (перший) рівень сформованості емоційного ставлення до моральних норм. Ці діти хоча і правильно класифікували вчинки на групи "гарні" та "погані", проте не могли обґрунтувати свої дії; емоційні реакції були неадекватними, зокрема, можна було спостерігати позитивну емоційну реакцію (усмішку, схвалення і т. п.) на аморальний вчинок і негативну емоційну реакцію (осуд, обурення і т. п.) - на моральний. Наведемо приклади таких суджень дітей: "Тут хлопчик відчиняє двері дівчині. Вчинок неначе нормальний. Прикол. Зараз дівчата знахабнілі, самі пройдуть", "Тут дівчинка сама їсть цукерки – жадоба. Хоча, їй самій буде мало цукерок, хай їсть".

Лише на третьому році навчання була виділена група учнів, які можуть дати адекватну оцінку вчинку (2 рівень – 25%), обґрунтовують свою дії; демонструють адекватні емоційні реакції, але маловиражені.

В результаті дослідження виявлені категорії дітей на всіх роках навчання у початковій школі, які не диференціюють вчинки на моральні та аморальні та не розуміють їх сутності. Проте, протягом навчання у початковій кількість дітей з нульовим рівнем розвитку емоційного ставлення суттєво зменшується під впливом корекційного навчання та

виховання, що є свідченням розвитку здатності до більш адекватної оцінки вчинку. Загалом, уявлення розумово відсталих дітей про те, що добре і що погано, в молодшому шкільному віці носять досить поверховий характер. Вони дізнаються правила моралі від вчителів, від батьків, з книжок, але не завжди можуть діяти у відповідності з цими нормами або скористатися ними у звичній конкретній ситуації, ґрунтуючись на міркуваннях.

Таким чином, результати експериментального дослідження засвідчили, що замкнуте коло спілкування особливо впливає на становлення соціально значущих якостей особистості дітей, не сприяє засвоєнню соціальних норм і правил взаємодії з людьми. Розумово відсталі молодші школярі мають обмежений обсяг емоційного досвіду, вузькі та поверхневі знання про різні емоційні переживання, а також способи адекватного виразу емоційного стану. Проте, з віком у дітей збагачується схема когнітивно-афективних уявлень про емоції і розширюються способи експресивного виразу актуального емоційного стану.

Список використаних джерел

1. Гонтаровська Н.Б. Теоретичні та методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра: Дис. ... доктора пед. наук: 13.00. 07 / Наталя Борисівна Гонтаровська. – К., 2012. – 475 с.
2. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості: навч. посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / Т.С.Кириленко. – К.: Либідь, 2007. — 256 с.
3. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие / Рубинштейн С.Я. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
4. Чебыкин А. Я. Генезис эмоциональных особенностей у детей разного возраста и пола / А. Я чебыкин, И.В. Мельничук. – Одесса: ЮНЦ АПН Украины, 2004. – 147 с.
5. Шаповалова О.Е. Эмоциональное развитие умственно отсталых школьников: дис. ... доктора психол. наук: 19. 00.10 / Шаповалова Ольга Евгеньевна – Нижний Новгород, 2006. – 320 с.

In the article presents an experimental study of the emotional development of mentally retarded students during elementary school on individual learning.

Keywords: emotion, emotional development, content and instrumental components of emotional development, individual training, educational environment.

Отримано 14.6.2013

ЩОДО СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ В УКРАЇНІ 70-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

В статті подається характеристика структури та змісту професійно-трудоного навчання розумово відсталих учнів в Україні у 70-ті роки. Проаналізовано навчальні плани та програми з професійно-трудоного навчання.

Ключові слова: праця, професійно-трудоге навчання, розумово відсталі учні, допоміжна школа.

В статье дается характеристика структуры и содержания профессионально-трудоного обучения умственно отсталых учащихся в Украине в 70-е годы. учебные планы и программы по профессионально-трудоного обучения.

Ключевые слова: труд, профессионально-трудоге обучение, умственно отсталые ученики, вспомогательная школа.

В умовах соціально-економічних змін в житті нашого суспільства гостро постає питання перегляду структури та змісту професійно-трудоної підготовки розумово відсталих учнів. Одним із головних джерел розв'язання нових освітньо-виховних завдань є історико-педагогічний аналіз теорії і практики навчання і виховання. Допоміжна школа у післявоєнний період розвивалась і функціонувала як особливий тип освітньо-виховного закладу, головною метою якого було підготувати своїх учнів до самостійної трудоної діяльності в умовах матеріального виробництва. Досвід організації трудоного навчання розумово відсталих учнів у допоміжній школі та аналіз досліджень проведених у 60-ті роки (Г.М. Дульнева, Е.А. Ковальної, С.Л. Мирського, К.М. Турчинської), щодо самостійної трудоної діяльності підлітків даної категорії показали, що забезпечити кінцеву підготовку в рамках восьмилітньої школи можливо лише частково. Ці дослідження дозволили зробити важливий висновок, а саме "для забезпечення більш високого рівня підготовки учнів до праці необхідно... організувати 9-ті класи з підвищеним професійно-трудоним навчанням". [1, С.143]. В зв'язку з цим у 1969 р. колегією Міністерства освіти СРСР було визнано доцільність організації 9-тих класів при допоміжних школах, які мають достатню базу для виробничого

навчання і зв'язок промисловими підприємствами. А в 1979 році всі допоміжні школи в Україні перейшли на дев'ятирічний термін навчання.

Продовження терміну навчання на 1 рік сприяли удосконаленню моделі системи трудового навчання в допоміжній школі, які включали такі етапи: ручна праця (1-3 класи); ручна праця в навчальних майстернях (4 клас); професійно-трудове навчання на базі шкільних майстерень (5-8 класи) ; виробнича праця (9 клас). Допоміжна школа мала право вибору однієї з технологій – обробка деревини, тканини, сільськогосподарська, будівельна праця та ін., або їх доцільне поєднання (наприклад: сільськогосподарська праця і слюсарна справа).

Зміна структури допоміжної школи і перебудова системи трудового навчання розумово відсталих учнів вимагала удосконалення змісту професійно-трудового навчання. В основу системи трудового навчання розумово відсталих учнів 70- тих років коли було покладено дослідження Г.М. Дульнева, у яких був зроблений "психолого-педагогічний аналіз тих умов, при яких підвищується ефективність впливу процесу трудового навчання на розвиток впорядкування розумової діяльності учнів допоміжної школи і разом з тим покращується готовність цих учнів до самостійної праці" [С. 19 Дульнев].

Розробники програм при визначенні змісту професійно-трудової підготовки виходили з того, що навчальний матеріал – це педагогічно доцільна система спеціальних знань, які визначені на основі аналізу єдиного кваліфікованого довідника з конкретних професій, якими мають оволодіти учні. В основу змісту нових програм з трудової підготовки була покладена система різних за значенням та складності техніко-технологічних знань, теоретичних та практичних завдань, що відповідали підготовці робітничих кадрів на рівні 1-2 розряду тарифної класифікації (див. табл. 1)

Таблиця 1.

Зміст професійно-трудового навчання.

ЕТАПИ	ЗМІСТ	РОЗДЛИ	ЗАВДАННЯ	СИСТЕМА
Ручна праця 1-3 класи	Робота з папером, картоном, глиною, пластиліном, природнім матеріалом, тканиною, проволокою тонким листовим матеріалом, деревиною.	Практичні роботи, Пізнавальний матеріал, Прийоми роботи, Вміння.	Підготовка розумово відсталих учнів до професійно-трудового навчання у старших класах; Виховання звички і навиків культури праці; Чітка організація робочого місця; Бережливе ставлення до матеріалів і інструментів; Виконання правил техніки безпеки;	Предметна

			Оволодіння елементарними прийомами праці; Ознайомлення з деякими якостями матеріалів; Користування елементарними вимірювальними інструментами.	
Проф-орієнтаційний етап 4 клас	Виготовлення виробів, ігрового матеріалу з дерева, природнього матеріалу, тканини, жести.	Вироби і об'єкти роботи, Технічні відомості, Вміння, Практичні роботи.	Виявлення трудових можливостей учнів до тієї чи іншої спеціалізації Ознайомлення учнів з роботами, що відносяться до різних видів праці; Виготовлення різних виробів, із дерева, природнього матеріалу, тканини, жести, які не мають суто визначеної професійної направленості; Привчити учнів виконувати практичні завдання; Залучати учнів до обговорення характеристик виробів, складання плану його виготовлення, оцінка якості роботи; Різнобічне знайомство учнів з різними видами праці.	Предметна
Професійно-трудове навчання 5-8 класи	Професійно-трудова підготовка у відповідності з обраною професією.	Вироби і об'єкти роботи, Технічні відомості, Вміння, Практичні роботи.	Ознайомити учнів з новими прийомами роботи і відповідними технічними відомостями; Виготовлення готових виробів, які мають суспільно-корисне значення; Формування самостійної орієнтації у завданні, вміння планувати свою діяльність, самоконтроль та вміння визначати недоліки у готовому виробі.	Операційно-комплексна
Виробниче	Підготовка учнів до	Матеріалознавство	Удосконалювати засвоєні раніше професійні	Операційно-комплексна

<p>навчання 9 клас</p>	<p>самостійної роботи в умовах масового виробництва за конкретною спеціаль-ністю</p>	<p>Організація виробництва Технічна безпека</p>	<p>вміння та звички, що забезпечують самостій- ність у праці; Формування складних технічних і технолог- гічних знань з обраної спеціальності; Виховання моральних якостей особистості; Формування стійкого інтересу до спеціаль- ності, що опановують учні, усвідомлення суспільного значення праці в народному господарстві; Знайомство з порядком нормування та оплати праці, економією сировини з врахуванням продукції, що випус- кається; організація змагань, підвищення кваліфікації тощо; Використання процесу трудоного навчання з метою корекції загаль- них порушень інтелектуальної сторони трудоної діяльності і розвиток вмінь виконувати трудові дії у виробничих умовах.</p>	
----------------------------	--	--	--	--

Головним завданням першого етапу (ручна праця) була підготовка розумово відсталих учнів до професійно-трудоного навчання у старших класах. З цією метою передбачалось формування навичок культури праці, чіткої організації робочого місця, бережливого ставлення до матеріалів та інструментів, виконання правил техніки безпеки, оволодіння елементарними прийомами роботи, ознайомлення з деякими якостями матеріалів, використання у своїй роботі простих вимірювальних інструментів. Таким чином, учні на першому етапі залучалися до виконання практичних робіт, в ході виконання яких школярі отримували знання та навички необхідні для виконання побутової праці і участі в суспільно-корисній діяльності.

З урахуванням принципів трудоного навчання та корекційно-розвивальних завдань зміст навчального матеріалу розподілений за роками навчання та видами праці, що містяться у розділах: "Практичні роботи", "Пізнавальний матеріал", "Прийоми роботи", "Вміння".

Наступним етапом трудової підготовки було професійно-трудове навчання, яке складалось з двох підетапів, що охоплювали 4 та 5-8 класи. За новими програмами зміст професійно-трудоного навчання враховував не лише загальні принципи трудового навчання і загальносоціальні завдання праці, а і особливі завдання допоміжної школи. А саме, важливого значення в трудовій підготовці набуло використання принципів корекційного направлення, врахування індивідуальних особливостей учнів, диференціація профілів навчання, які зумовлені особливостями психофізичного розвитку розумово відсталих учнів.

Зміст професійно-трудоного навчання у 4 класі будувався з врахуванням завдання політехнічного навчання. Головною метою даного етапу було виявлення трудових можливостей школярів до тієї чи іншої спеціальності. З цією метою навчання здійснювалось шляхом ознайомлення учнів з роботою, яка відносилась до того чи іншого виду праці. Не залежно від профілю майбутньої підготовки розумово відсталих учнів основою трудового навчання було виготовлення виробів, ігрового матеріалу із деревини, природнього матеріалу, тканини, жести. Заняття проводились у майстернях, на який значна увага приділялась вихованню наполегливого позитивного відношення до уроків праці, вміння виконувати трудові завдання, складати план дій, та відповідно до нього діяти. Виконання трудових дій учнями здійснювались на основі предметної системи. Важливим завданням даного періоду було виявлення стану працездатності, дисциплінованості, професійної придатності розумово відсталих учнів до тієї чи іншої спеціальності.

На відміну від занять з ручної праці у 1-3 класах, в 4 класі об'єм знань визначався за темами, які включали чотири розділи: "Вироби або об'єкти роботи", "Технічні відомості", "Вміння", "Практична робота". Ці розділи реалізовували загальнотехнічні знання і вміння, які мали забезпечити політехнічну направленість трудового навчання та одночасно готують учнів до оволодіння майбутньою професією.

Наступним періодом трудової підготовки розумово відсталих учнів було професійно-трудове навчання у 5-8 класах. На даному етапі завершувалась загальнотехнічна і починалась професійно-трудова підготовка у відповідності з обраною спеціальністю. Навчальний матеріал був розділений за чвертями і містив такі розділи як у 4 класі: "Вироби або об'єкти роботи", "Технічні відомості", "Вміння", "Практична робота". Програма професійно-трудоного навчання на відміну від попереднього етапу побудована на основі операційно-комплексної системи. Онову професійної підготовки учнів допоміжної школи складало виконання готових виробів, які мали суспільно-корисне значення. В процесі професійно-трудоного навчання учні знайомились з новими прийомами праці, оволодівали методами самостійного орієнтування у завданні, вмінням планувати свою діяльність,

самоконтролю, визначали причини недоліків у готовому виробі тощо. В кінці кожної теми програми були передбачені практичні роботи, метою яких було удосконалення загальнотрудових вмінь і професійних навичок. Навчальна чверть завершувалась виконанням самостійної роботи та аналізом її якості.

Завершальним етапом професійно-трудової підготовки учнів допоміжної школи був третій етап – виробниче навчання в 9 класі. Виробниче навчання передбачало виробничу практику. Згідно з навчальним планом 9 класу на виробничу практики виділялося 26 годин на тиждень, які розподілялись наступним чином: навчально-практичні заняття в школі – 8 годин на тиждень (50% часу відводилось на теоретичні заняття з матеріалознавства, організацію виробництва, техніку безпеки); виробнича практика – 18 годин на тиждень, що здійснювалась безпосередньо на виробництві або в умовах наближених до сучасного виробництва.

Головними завданнями виробничого навчання учнів 9-х класів допоміжної школи були:

—удосконалення засвоєних раніше професійних вмінь і навичок, що забезпечують самостійність у трудовій діяльності, формування у школярів біль складних технічних і технологічних знань з обраної спеціальності;

—знайомство в теорії і на практиці з порядком нормування і оплати праці, економії сировини, з урахуванням продукції що виробляється, організація змагань, підвищення кваліфікації тощо;

—використання процесу трудового навчання з метою діяльності і розвиток вмінь виконувати трудові дії у виробничих умовах.

Зміст програм навчально-практичних занять в 9 класі (280 годин на рік) будувався з урахуванням завдань, які відповідають початковій трудовій кваліфікації. Прийоми робіт, способи обробки матеріалів, контрольні дії у процесі навчання досягають норм виробничої праці робітників.

Відкриття 9-тих класів з підвищеною професійною підготовкою на базі виробничих майстерень дало змогу збільшити кількість годин на трудове навчання (понад дону третину). Крім традиційних спеціальностей (столярна, слюсарна, швейна, палітурна справа), введено низку профілів, які раніше вважались недоступними розумово відсталим дітям (окремі види будівельних, сільськогосподарських профілів, сфери обслуговування населення тощо). Розширення профілів навчання учнів допоміжної школи створило реальні можливості для врахування індивідуальних особливостей розвитку учня, диференційованого вибору доступних профілів майбутньої підготовки, а також ступеня поширеності введеної професії в районі розташування школи.

У структурному відношенні програми виробничого навчання в 9 класах дещо відрізнялися від попередніх. А саме, вони містили об'єм

теоретичних відомостей (машинобудування, матеріалознавство, техніка безпеки, основи гігієни праці). З деякими з цих відомостей учні вже були знайомі, проте в даних програмах вони носили більш загальний характер. У програми виробничого навчання крім теоретичних тем були включені і технологічні теми, які передбачали вивчення технології виготовлення тих чи інших виробів, виробництва праці, навчання виробничим прийомам праці і знайомство з технічними відомостями.

Виробниче навчання включало в себе і виробничу практику, програма якої розроблялась вчителями професійно-трудового навчання кожної окремої школи і узгоджувалась з базовим підприємством. Науково-методичні вказівки до складання програм виробничої практики розумово відсталих школярів були розроблені С.Л. Мирським і Е.А. Ковальвою. В них зазначалось, що виробничий характер діяльності на практиці будується з урахуванням трудових можливостей розумово відсталих підлітків шляхом відбору оптимальних видів праці. При виборі видів праці для виробничої практики необхідно було враховувати ряд педагогічних вимог, а саме: види праці мали враховувати перспективи працевлаштування кожного учня; вибір оптимальних за складністю виробничих завдань для кожного школяра за змістом розумових дій і фізичного навантаження; підбір трудових завдань з урахуванням поступового зростання їх складності; включення у зміст діяльності провідних методів праці, раціональної технології виробу, найбільш ефективної організації праці і сучасного обладнання; забезпечення умов техніки безпеки, санітарних норм та гігієни праці підлітків тощо.

Таким чином, у 70-ті роки була розроблена і впроваджена цілісна система організації професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів. Основним змінам у структурі та змісті трудової підготовки дітей з вадами інтелекту сприяло продовження терміну навчання у допоміжній школі, що дало можливість не тільки збільшити кількість годин на професійно-трудова підготовку, а і включення розумово відсталих учнів у виробниче навчання. В програмах з трудового навчання матеріал був упорядковано розподілений за роками навчання і за годинами, що відводились на вивчення тих чи інших розділів або тем. На всіх етапах трудового навчання вирішувались завдання формування професійних навичок, інтелектуальних вмінь, засвоєння техніко-технологічних знань. Більш чітко в програмах була відображена корекційно-розвиваюча направленість трудового навчання. Також слід зазначити, що в даних програмах вперше була зроблена спроба визначити різні рівні навчальних вимог з урахуванням особливостей розумово відсталих учнів, хоча питання диференціації навчальних вимог з урахуванням ступеня вираження основного та супутніх порушень ще потребувала подальшого вивчення.

Список використаних джерел

1. Бондарь В.И. Развитие теории и практики профессионально-трудового обучения учащихся вспомогательных школ Украины 1917-1990 г. / Виталий Иванович Бондарь: Дис. д-ра пед. наук / 13.00. 03. – К., 1992. – С. 107–219.
2. Бондар В.І., Золотоверх В.В. Історія олігофренопедагогіки / Віталій Іванович Бондар, Владлена Віталіївна Золотоверх. – К.: Знання, 2007. – С. 283–326.
3. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. Психолого-педагогическое исследование / Григорий Митрофанович Дульнев. – М.: Педагогика, 1969 – С. 32-56.
4. Замский Х.С. История олигофренопедагогика / Хананий Самсонович Замский. – М.: Просвещение, 1980. – С. 320–398.
5. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе / Под ред. Валентины Васильевны Воронковой – М.: Школа-Пресс, 1994. – С. 286–316 с.

In the article description of structure and maintenance is given professionally labour studies mentally of backward students in Ukraine in 70th. Curricula and programs are analysed from professionally labour studies.

Keywords: labour, professionally labour studies, mentally backward students, auxiliary school.

Отримано 12.6.2013

УДК 376.1:613

В.Е. Левицький

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРЕВЕНТИВНОЇ РОБОТИ ТА КОРЕКЦІЇ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Стаття містить результати теоретико-експериментального вивчення питання виникнення девіантної поведінки та шляхів реалізації превентивної роботи.

Ключові слова: педагогічна занедбаність, девіантна поведінка, профілактична робота.

Стаття **содержит** результати теоретико-експериментального

изучения вопроса возникновения девиантного поведения и путей реализации превентивной работы.

Ключевые слова: педагогическая запущенность, девиантное поведение, профилактическая работа.

Сучасний розвиток системи освіти передбачає зміни у навчально-виховному процесі як у загальноосвітніх, так і спеціальних школах. У центрі уваги науковців, вчителів, вихователів постають питання гуманізації сучасної системи освіти в Україні, що перш за все спрямовується на особистість кожної дитини та пошук шляхів її гармонійного розвитку. У Державній національній програмі "Освіта" одним із провідних завдань розвитку визначається сприяння фізичному та психічному здоров'ю молоді, врахування потреб індивідуальної корекційно-компенсаційної спрямованості навчання і виховання дітей з вадами психофізичного розвитку.

Важливою причиною виникнення девіацій є відсутність умов для реалізації активності, енергійності, бездіяльність дітей, не мотивовані заборони, відсутність цікавих справ, умов для реалізації інтересів. Переважна більшість людей з дівіантною поведінкою стали такими тому, що обрали для свого наслідування негативні об'єкти. Окрім наслідування, важливу роль у формуванні поведінки дитини з порушеним інтелектом, відіграє реакція протесту, яка може бути полярно спрямована і носити активну або пасивну форму. За різними дослідженнями більшість людей із девіантною поведінкою мали у минулому педагогічну занедбаність [5].

Вивченням питань диференціації, класифікації, профілактики та корекції явища девіантної поведінки займалися багато вчених, зокрема: А.Г.Антонова, Б.С.Братусь, М.І.Буянов, Т.С.Гурлева, З.Г.Зайцева, І.С.Кон, А.Є.Лічко, Н.Ю.Максимова, В.М.Оржеховська, А.В.Татенко, Т.М.Титаренко, Т.Н.Титова та інші.

За результатами проведеного клінічного дослідження групи дітей 8-14 років з порушеним інтелектом, що проживають у великому промисловому місті, виявлено, що порушення поведінки зустрічається у 31,1%. Серед різних форм девіантної поведінки частіше за все зустрічається синдром підвищеної збудливості (11,8%), що поєднується з психомоторною розгальмованістю, рідше відзначені бродяжництво (4,0%), психічна нестійкість (1,6%) і агресивно-садистські прояви (1,3%). Гіпердинамічний синдром, що не включався у психопатоподібні розлади, виявлений в 8,9% від загального числа випадків. Серед загального числа хворих з девіантною поведінкою, що поступили в дитячий психіатричний стаціонар, – 27% дітей і підлітків з порушеним інтелектом (в 90% з легким ступенем і 10% з середнім і ступенем порушення інтелекту). Девіантна поведінка у підлітків з легким

ступенем проявлялася переважно правопорушеннями. У підлітків з середнім ступенем поведінка була агресивною, руйнівною і пов'язаною з розгальмованими потягами.

Залежно від клінічних проявів осіб, що скоюють протиправні дії, виділяють дітей з порушеним інтелектом з істерозбудженим, апатикоабулчним і дисфоричним варіантом психопатоподібного типу емоційно-вольових порушень [2].

Порушення поведінки виявляються у систематичному невідвідуванні школи без поважних причин, прогулами окремих уроків (50%), втечами з інтернату, бродяжництвом (70%), агресією відносно оточуючих людей (52%), аутоагресією (15%), бурхливими афективними спалахами (63%), грубістю по відношенню до родичів і вихователів (67%), порушеннями дисципліни (50%), крадіжками (43%), участю в асоціальних компаніях, підвищеною і невідповідною віку сексуальністю (40%), раннім початком тютюнопаління (55%), алкоголізацією (37%); вдихання токсичних речовин (8%) [6].

Девіації поведінки у легко розумово відсталих відображають не стільки характер хвороби, скільки особливості негативних мікросоціальних дій [4]. Особливо часто порушена поведінка – реакції дітей і підлітків на важкі обставини життя. Значна частина поведінкових відхилень у підлітків з легким ступенем розумової відсталості соціально-психологічного генеза. Агресія в цих випадках може бути віддзеркаленням зневажливої та жорстокої поведінки вихователів, батьків, близьких.

Велике значення в оформленні типу поведінки, що відхиляється, особливо у легко розумово відсталих, надають соціальному середовищу, навіюванню, загрозам, імітації вчинків навколишніх осіб і зрештою – особливостям соціальної адаптації. Проте, частіше всього механізм формування девіантної поведінки – результат взаємодії соціально-психічних і природно-психічних чинників. До числа останніх слід віднести форми розумової відсталості (наприклад, обумовлені хромосомною аберацією), настання тих або інших етапів психофізичного розвитку (вікові кризи), додаткові резидуально-органічні чинники, наприклад, наслідки черепно-мозкових травм. Стійкий характер порушень поведінки при цьому пов'язують з патологічною інертністю нервових процесів, типом вищої нервової діяльності системною поразкою мозкових структур, особливостями нейродинаміки і локалізації органічного ураження мозку [1].

Таким чином, порушення поведінки по своєму походженню обумовлюється інтелектуальною неповноцінністю, відхиленнями у розвитку особи і особливостями її реагування. Поєднання вираженої психопатоподібної симптоматики з нерівномірною структурою інтелектуального дефекту значно погіршує соціальний прогноз.

Поведінкові особливості суб'єктів з порушеним інтелектом, як правило, частина клінічних проявів основної психопатології. Якщо ж

девіантна поведінка виникає у дітей з порушеним інтелектом у процесі патологічного формування особи або в результаті важких життєвих ситуацій, то її відносять до нервово-психічної патології, що виникає на фоні наявного психічного недорозвитку.

Спеціальна школа готує вихованців до самостійного життя і діяльності у природному і соціальному оточенні. Інтелектуальний дефект не може розглядатись у якості фактора, що за будь-яких обставин підвищує суспільну небезпеку індивідуума, який має вади. Разом з тим, порушення інтелекту, порушуючи адаптаційні здібності особистості внаслідок стійкого розладу функцій головного мозку, значною мірою змінює соціальну поведінку людини. Можливий опосередкований вплив інтелектуального дефекту на підвищення вірогідності криміногенної поведінки вимагає від спеціальної школи наполегливих виховних і корекційних зусиль з його попередження.

Ось особливості дітей які ускладнюють процес виховання в них соціально-нормативної поведінки:

- Грубі порушення у розумінні зверненого до них мовлення – характерна особливість дітей з порушеним інтелектом, у тому числі під час пояснення соціальних норм поведінки.

- Порушення пізнавального розвитку дитини з порушеним інтелектом значно ускладнюють правильне самостійне узагальнення тих поведінкових дій, які мають трансформуватись у загальні ідеї – переконання, які регулюють поведінку.

- Утруднюючись у розумінні єдності загального і окремого, у здійсненні не тільки індивідуальних, а й дедуктивних висновків, дитина з порушеннями інтелекту часто виявляється неспроможною до переносу нескладного узагальнення в нову ситуацію, де це узагальнення має бути реалізованим у конкретному акті поведінки. Внаслідок цього, поведінка школяра з порушеннями інтелекту виявляється неадекватною ситуації, суперечить тим нормам, знання про які сформувались у дитини. Невміння розібратись у ситуації, усвідомити причинно-наслідкові зв'язки між вчинком і його результатом, встановити смисл дії іншої особи часто є дійсною причиною порушення поведінки у дітей з порушеним інтелектом.

- Зниження здатності до конкретизації узагальнень призводить і до розходження між словом і ділом. Ця вада може бути пояснена тим, що узагальнені правила поведінки, які сприймає дитина і які повідомляються їй дорослими, не знаходять в неї емоційного відгуку, не будучи пов'язаними з особистісними потребами самої дитини. Незрілість емоцій у дітей з порушеннями інтелекту, їх особистісна спрямованість на задоволення примітивних потреб є фактором, який значно ускладнює виховання учнів спеціальної школи.

- Діти з порушеннями інтелекту характеризуються значним зниженням критичності та самокритичності, підвищеною навіюваністю. У зв'язку з цим, діти можуть потрапити під негативний вплив, не

розуміючи необхідності чинити йому опір.

- Порушення самокритичності в учнів спеціальної школи негативно відображається на можливостях залучення їх до самовиховання, яке вимагає не тільки правильної і усвідомленої самооцінки, а й вольових зусиль для подолання власних недоліків.

- Учням спеціальної школи властиві значні порушення у розвитку волі, що також ускладнює їх виховання [4].

Слід відзначити, що у процесі виховання школярів з порушеннями інтелекту поєднується наполеглива робота з формування суспільно цінних особистісних якостей із специфічною корекційною роботою, спрямованою на виправлення тих недоліків характеру і поведінки, які виникли в результаті неправильного попереднього виховання і негативного життєвого досвіду.

У виховній роботі з школярами з порушеннями інтелекту слід враховувати, що у частини з них спостерігається психопатоподібна поведінка, яка проявляється у виразній афективності, розгальмованості потягів.

Своєрідність розвитку дітей з порушеним інтелектом, звичайно, ускладнює процес виховання соціально-нормативної поведінки, однак необхідно домагатись розуміння учнями гуманної сутності й справедливості моральних норм суспільства, а також необхідності дотримання правових норм.

Важливою умовою, є така організація повсякденного життя і діяльності дітей, за якої у практичних ситуаціях, особистісно значущих для дитини, школярі отримують запас необхідних уявлень і переконань. Позитивний вплив значно зростає при включенні до справ, суспільна користь яких виходить за рамки класу і школи.

Діти з порушеним інтелектом дуже ускладнюються в оцінці власної поведінки і діяльності, однак потребу у такій самооцінці вони відчують. Окремі оціночні судження з приводу діяльності та поведінки учнів спеціальної школи формулює вчитель, поступово привчаючи дітей до оцінки товаришів і самооцінки.

Невдачі минулого досвіду у спілкуванні з дітьми з нормальним інтелектом, в ігровій і навчальній діяльності, своєрідність сімейного стану у багатьох учнів спеціальної школи призвели до того, що вони відчували дефіцит позитивних оцінок ззовні, внаслідок чого втратили віру у свої позитивні можливості. Досвід показує, що школярі з порушеним інтелектом досить чутливо реагують на заохочення, отримані при прояві своїх позитивних якостей, про що педагогам спеціальної школи слід постійно пам'ятати.

Для правильного вибору засобів педагогічного впливу і побудови системи виховання школярів з порушеним інтелектом олігофренопедагогу необхідно добре знати особливості структури дефекту, розрізняти прояви, пов'язані з первинним порушенням і вторинними відхиленнями. Важливо також врахувати індивідуально-

особистісні особливості кожного учня – його знання відповідних соціальних норм, ставлення до них, інтереси, цілі діяльності, близькі та віддалені перспективи, плани, звички, самооцінку і рівень домагань, ситуацію у колективі ровесників, ставлення до товаришів, навчання, праці, гри.

Великого значення набуває профілактика виникнення девіантної поведінки. Завданнями якої є:

1) формувати досвід поведінки, імунітету до негативного впливу ЗМІ та антиособистісно спрямованих форм поведінки;

2) формувати чіткі уявлення про значущість власного життя, психофізіологічні можливості організму, наслідки впливу адиктивних речовин;

3) створювати умови для самореалізації та самоствердження особистості шляхом її включення у позитивну альтернативну діяльність;

4) формувати психологічну готовність особистості до спілкування у ситуаціях можливого залучення до алкоголізації та наркотизації;

5) виховувати правильні уявлення про морально-психологічні та юридичні норми, що регламентують поведінку у різних ситуаціях.

Визначені завдання зумовлюють різноманітність методів психолого-педагогічної діагностики та перелік основних заходів профілактики:

- вивчення особових справ учнів, включаючи медичну картку, довідки про стан здоров'я;

- знайомство з сім'єю, вивчення її соціально-психологічного клімату;

- бесіди з іншими представниками педагогічного колективу;

- спостереження за поведінкою підлітка на уроці та у позанавчальній діяльності за такими параметрами: ставлення до навчання, до праці, до товаришів, до себе, до близьких, батьків, участь у житті класу, навички культури поведінки;

- організація безпосереднього спілкування з такими підлітками;

- спостереження за індивідом групи "ризик" у педагогічно-значущих ситуаціях тощо.

- на основі встановлених груп "ризик" здійснювати індивідуальний виховний профілактичний вплив на особистість учня шляхом використання доцільного та професійно виваженого арсеналу відповідних педагогічних засобів;

- створення сприятливих для корекції девіантної поведінки учнів умов соціального оточення, психологічного клімату, позитивного психологічного самопочуття тощо.

Педагогічна профілактика девіантної поведінки учнів може здійснюватись за умови міцної взаємодії між класним керівником, вчителями, психологом, медпрацівником, при необхідності і спеціалістами медичної (лікар-нарколог) та правоохоронної (служба у справах неповнолітніх, міліція) служб.

При плануванні роботи, з підлітками з порушеним інтелектом, щодо профілактики вживання адиктивних речовин, необхідно враховувати:

1) які загальновиховні заходи доцільно включити елементи діагностико-профілактичного характеру (у даному випадку загально-виховними вважаються такі заходи, під час проведення яких вирішуються завдання гармонійного розвитку особистості);

2) яке місце відводиться спеціальним заходам (до спеціальних ми відносимо такі форми роботи, які передбачають вирішення завдань попередження девіантної поведінки учнів);

3) як співвідносяться між собою загальні та спеціальні форми роботи.

Особливе значення для реалізації програми індивідуальної роботи з школярами з порушеним інтелектом має вміння педагога знайти, побачити, відчувти доміную у складній системі життєвих планів та інтересів дитини. Такою домінуюю може бути її бажання досягти результатів, знайти себе, своє місце, улюблена справа тощо. Якщо така домінуюта відсутня, педагогу необхідно створити її у процесі індивідуальної роботи, навчити вихованця критично оцінювати свої можливості, побачити власні недоліки, викликати нові позитивні інтереси. Це може надати педагогові суттєву допомогу у перебудові старих, негативних, і вихованні нових, позитивних, якостей особистості.

Серед методів формування у дітей навичок соціальної поведінки певне місце у спеціальній школі посідає організація суспільно корисної практичної діяльності учнів. В організації її слід враховувати інтереси, схильності, здібності дітей, забезпечувати розуміння смислу і значення кожного доручення. Доручення слід чітко формулювати, контролювати їх виконання, обговорювати якість виконання доручених завдань. Виховний ефект роботи з дітьми зростає, якщо школа вдало використовує змагання, організоване на зрозумілій і доступній дітям основі. Спеціальною корекційною умовою використання змагання є формування в учнів критичності та самокритичності.

Характеристика особливості психологічних механізмів у дітей з порушеним інтелектом показала, що їм притаманні підвищена збудливість, пасивність, спалахи гніву, нервовість, негативізм, недисциплінованість, низька критичність (знижує їх пристосування до суспільних вимог, до життя в цілому), та легка навіюваність.

Список використаних джерел

1. Белкин А.С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы: Учебное пособие для студентов / Белкин Август Соломонович. – М.: Просвещение, 1977. – 112 с.
2. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. Книга для учителей и родителей / Буянов Михаил Иванович. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.
3. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Дульнев Григорий Митрофанович. – М.: Просвещение, 1991. – 76 с.
4. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика / Еременко Иван

- Гаврилович. – К.: Вища школа, 1985. – 328 с.
5. Коломинский Н.Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы / Коломинский Наум Львович. – К.: Радянська школа, 1978. – 85 с.
 6. Кон И.С. Психология старшеклассника / Кон Игорь Сергеевич. – М.: Просвещение, 1989. – 250 с.

The article contains the results of theoretical experimental study of question of origin of deviant behavior and ways of realization of preventive work.

Keywords: pedagogical neglect, deviant behavior, prophylactic work.

Отримано 14.6. 2013

УДК 376-056.26-053.5

Т.В. Лисовская

ПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ МЛАДШИХ КЛАССОВ

У даній статті презентується зміст навчання дітей молодших класів центру корекційно-розвиваючого навчання і реабілітації з важкими множинними психофізичними порушеннями. Представлене на розгляд зміст процесу навчання даної категорії дітей в Республіці Білорусь, на наш погляд, є інноваційним.

Ключові слова: діти з важкими множинними психофізичними порушеннями, інноваційний зміст, основи життєдіяльності, сенсомоторное навчання, практична математика.

В данной статье презентуется содержание обучения детей младших классов центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями. Представленное на рассмотрение содержание процесса обучения данной категории детей в Республике Беларусь, на наш взгляд, является инновационным.

Ключевые слова: дети с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, инновационное содержание, основы

жизнедеятельности, сенсомоторное обучение, практическая математика.

Сегодня приобретает первостепенную важность переосмысление основ и ценностей мировой и отечественной культуры в качестве ориентиров специального образования. Рассматривая специальное образование в социокультурном аспекте, все более очевидным становится необходимость готовить учащихся с особенностями психофизического развития к жизни с учетом ее реалий и их возможностей и способностей.

Право на образование детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями связано с их правом на жизнь, что исключает нижнюю границу необходимых для образования способностей. Образовательная работа ориентируется не на имеющиеся у ребёнка нарушения, а на его способность к развитию.

Инновационной деятельности предшествует импульс, который дает педагогическая реальность. Для Республики Беларусь таким импульсом явилось комплектование вспомогательных школ детьми с более выраженными психофизическими нарушениями, чем это приходилось наблюдать ранее.

На всей территории республики, начиная с 2002 года, открываются классы второго отделения вспомогательной школы для учащихся с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности, с 2003 года – центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР) для детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями.

Сегодня в 143 ЦКРОиР получают коррекционно-педагогическую помощь 7 281 ребенок от рождения до 18 лет, что составляет 5,57% от общего количества детей с особенностями психофизического развития.

В Республике Беларусь подготовлен и издан ряд нормативных документов по воспитанию и обучению детей данной категории.

В 2005 году Министерством образования Республики Беларусь утверждается учебный план для ЦКРОиР, разработанный под научным руководством Т.Л. Лещинской, подготовлены программно-методические рекомендации по образовательным областям: "Основы жизнедеятельности", "Сенсомоторное обучение", "Коммуникация", "Практическая математика", "Предметно-практическая деятельность", "Адаптивная физическая культура", "Изобразительная деятельность", "Музыкально-ритмические занятия", что позволило определить содержание обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями младших 1 – 4 классов, разработаны методические рекомендации по организации и планированию коррекционно-педагогического процесса в ЦКРОиР.

Инновации в содержании специального образования обусловлены рядом обстоятельств. Происходит переосмысление образования как

процесса формирования жизнедеятельностной личности в мобильном социуме и улучшения качества ее жизни. Преодолеваются устойчивые стереотипы, когда к детям с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями подходили с теми же мерками, что и к учащимся с легкими интеллектуальными нарушениями. В образовании усиливаются инклюзивные тенденции, возрастает роль семьи в воспитании детей. Этап маргинализации, отчуждения детей в специальных школах-интернатах сменяется этапом создания единого образовательного пространства, обучения детей в среде с наименьшими ограничениями, максимально приближенной к обычной, нормальной.

Выносимое на обсуждение образование детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, мы полагаем, является инновационным. Основанием для такого заключения является признание того, что изменяются все или большинство первоначальных свойств образовательной системы для детей данной категории. Это находит отражение в трансформации образования на куррикулумном уровне, в новом процессуальном построении образования, в изменениях в мышлении и деятельности участников образовательного процесса.

В инновационной деятельности мы руководствовались следующими наиболее значимыми, принципиально важными положениями:

– Смысл специального образования усматривается, прежде всего, в подготовке учащихся с особенностями психофизического развития к жизни. Они должны владеть жизненно значимыми умениями и навыками и уметь ими пользоваться в повседневном опыте.

– Содержание специального образования обеспечивает усвоение социального опыта и умение пользоваться им в различных видах деятельности.

Отмеченное позволяет выделить принципы естественного обучения, социального его характера. Признаются актуальными: телесно-ориентированное обучение, сенсорная стимуляция, полимодальность обучения, реализация требований комплексности к обучению.

Объективно необходимым становится моделирование инновационно-образовательного процесса, отвечающего потребностям детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями. Реализуется антропоцентрический подход: образование выстраивается с ориентацией на конкретного ребенка. На основе комплексного изучения персонифицируется необходимая медицинская помощь, содержание коррекционно-образовательного процесса, разрабатываются программы и технологические карты индивидуального назначения.

При разработке содержания обучения принимались во внимание различные потребности детей, необходимость включения их в социальное взаимодействие. Учитывалась потребность в реализации культурологического подхода с опорой на национальные архетипы.

Образовательный процесс выстраивался с учетом онтогенетического подхода и необходимости его индивидуализации.

Признается, что новые задачи и направления работы не могут быть реализованы за счет введения в учебный план дополнительных новых предметов, увеличивая при этом общий объема нагрузки. Это должны быть новые инновационные образовательные области с жизненным контекстным содержанием. Смоделированы инновационные образовательные области, под каждую образовательную область разработаны учебные программы и методики обучения. Апробация программно-методических материалов прошла в рамках республиканского экспериментального проекта на пяти экспериментальных площадках республики в течении 2008 – 2010 годов: г.Минск, Гродно, Дзержинск, Слоним, Кобрин и затем получили утверждение в Министерстве образования Республики Беларусь.

Образование выстраивается исходя из актуальных потребностей детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями. Сложность заключается в том, что эти потребности не всегда правильно осознаются родителями. Родительские предпочтения отражают их настроенность на обучение чтению, письму, арифметике. Детские потребности диктуют необходимость их социального развития, обогащения "житейского" опыта, усиления сенсорных впечатлений. Данная ситуация требует мягкого, толерантного, уважительного отношения к родителям, и в то же время реализации правильных подходов по удовлетворению детских потребностей. Потребностный подход обуславливает приоритетность социокультурного опыта. Принимаются меры по включению детей в социальное взаимодействие, в процессе которого дети могут получить новые впечатления, стимулирующие их развитие. Дети усваивают те черты, которые в определенной мере предопределены национальными архетипами. Они отражаются в белорусской ментальности.

Реализация этих задач достижима только при условии содержательного наполнения и процессуального построения образовательного процесса. Инновация обязывает внести качественные изменения в образование детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями. Изменяются цели образования, ориентированные, прежде всего, на улучшение качества жизни ребенка.

Цели и задачи образования детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями рассматриваются в следующем контексте:

- * улучшение качества жизни детей, вызывание положительных эмоций, обеспечение гедонической окраски образовательного процесса;
- * стимуляция психофизического развития на основе полярных раздражителей (термин "стимуляция" используется в значении события, предмета, объекта, которые воздействуют на сенсорный рецептор или

рецепторную клетку, вызывая их активность);

* системное обогащение жизненного опыта ребенка, формирование у него способов действий, что позволит преодолеть диссонанс между психическим и социальным;

* индивидуализация образовательного процесса, потому что "каждый отдельный человек учится быть человеком", что делает неприемлемым универсализацию приемов и фронтальное обучение;

* формирование основ жизнедеятельности в процессе совместной деятельности со взрослым при постепенном снижении симбиотической зависимости от него.

Учебный план для детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями включает в себя цикл общеобразовательных предметов, таких как: *основы жизнедеятельности, коммуникация, сенсомоторное обучение, практическая математика, адаптивная физическая культура, изобразительная деятельность, музыкально-ритмические занятия.* Обучение носит практико-ориентированный характер. Понятие урок применительно к рассматриваемой категории детей является условным. Урок представляет собой коррекционное занятие с динамичной сменой видов деятельности.

Приведем ниже краткую презентацию данных образовательных областей.

"Основы жизнедеятельности". Дети включаются в повседневную жизнедеятельность: учатся соблюдать санитарно-гигиенические правила, быть опрятными, удовлетворять свои витальные потребности (в пище, тепле, безопасности). Они сигнализируют о неблагополучии (холоде, голоде, боли, опасности), обращаются за помощью [3]. Дети осуществляют жизненно важные функции и постигают окружающий мир. Насколько они изолированы от него, настолько меньше у них приспособительских навыков. Ориентация в окружающем мире достигается только в процессе деятельности и в процессе жизни среди людей. Учащиеся ориентируются среди предметов природного и рукотворного мира, они включаются в социальное взаимодействие. Ориентация помогает понимать окружающий мир, освоиться в нем, чувствовать свою принадлежность к нему, не отгораживаясь и дистанцируясь от него, обучаясь жизненной ориентации. Дети нуждаются в таком ориентировании, которое важно для жизни и социального включения. Объектами ориентации являются люди ближайшего окружения (родственники, педагоги, школьники); реальная среда обитания (дом, двор, жилище, комнаты в нем); представители животного и растительного мира; погода и природные явления; улицы, магазины, транспортные средства; правила безопасности (опасные предметы, правила дорожного движения, несъедобные предметы); ближайшее пространственное окружение и единицы времени; питание,

одежда; собственное тело; знакомые, друзья и т.д.

Предмет **"Коммуникация"** обеспечивает социальную общность тех, кто принимает в ней участие. Особенностью детей рассматриваемой категории является то, что около 40 % из них являются безречевыми или имеют непонятный "собственный язык". Ограниченные речевые возможности, особенно в аудитивно-вокальном (слухо-произносительном) отношении, делают необходимым использование альтернативных форм коммуникации, основанных на визуально-моторном восприятии (предметы-заменители слов, жесты, рисунки, символы, пиктограммы). Благодаря различным невербальным средствам, понимание речи облегчается. Речевая коммуникация, насколько это нужно, подкрепляется жестами, мимикой, телодвижениями, тактильными контактами, прикосновениями, уменьшением пространственной дистанции [2].

Содержание предмета **"Сенсомоторное обучение"** направлено на развитие деятельности анализаторов (органов чувств) в процессе активных действий и упражнения моторных навыков. Используется разнообразный дидактический материал, позволяющий включать, упражнять зрительный, слуховой, обонятельный, вкусовой, кожный анализаторы [5].

"Практическая математика" предполагает применение в жизни и деятельности математических представлений, умений. Формирование пространственных, временных, дочисловых количественных представлений является необходимым условием обогащения представлений об окружающем мире, подготовкой к жизни в обществе [1]. Практические ситуации, их мотивирование могут отражать различные стороны базовых математических представлений, умений. Каждый из предложенных вариантов заданий составляет фрагмент занятия в виде моделирования бытовой, игровой, практической ситуаций.

Предмет **"Предметно-практическая деятельность"** является важнейшей составляющей образовательного процесса. Центральное место занимает формирование мотивационной готовности к труду [6]. Используются в этих целях оказание помощи, игровая деятельность, создание ситуации успеха, такие средства психологического воздействия как похвала, одобрение, различные формы поощрения. В целях успешной подготовки к труду используется бытовой труд, самообслуживание. Основным механизмом приобщения к труду является сотрудничество взрослых с ребенком в различных видах деятельности, совместная сопряженная и полусопряженная деятельность. Различные виды бытового труда, работа на уроках с бумагой, глиной, тканью, природным материалом служат задачам физического развития и формирования положительного отношения к труду. В образовательном процессе труду отводится центральное место.

Предмет **"Адаптивная физическая культура"** служит задачам удовлетворения потребностей детей и максимально возможному развитию их жизнеспособности [4]. Этот предмет как часть традиционной физической культуры, вместе с тем решает задачи коррекции имеющихся нарушений, адаптации ребенка к окружающему миру, формированию у него практических умений. Физкультурные упражнения связываются с теми практическими умениями, которые необходимы в повседневной жизни. Они помогают социально-бытовой и социально-трудовой адаптации ребенка. Движения связываются с теми действиями, которые ученик выполняет ежедневно: умываться, причесываться, завязывать, поднимать, опускать предметы, перемещать их, копать, сгребать, стирать, выжимать, развешивать. Таким образом приобретаются приспособительные умения, достигается социальная адаптация, включающая ориентацию в окружающем мире и налаживанию адекватных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

Изобразительная деятельность включает накопление опыта, выполнение простейших аппликационных работ, рисование красками с помощью пальцев руки, рисование с помощью шаблонов, дорисовывание неоконченных изображений, рисование по контурным рисункам. Изобразительная деятельность используется в целях эстетического воспитания.

Основой для овладения рисованием является предметно-манипуляторная деятельность. Формируются зрительные образы, которые могут стать предпосылкой для графических образов.

"Музыкально-ритмические занятия" оказывают влияние на эмоционально-волевую сферу ребенка, развитие речи и координационно-двигательных функций. На занятиях прослушиваются песни и музыка. Дети различают веселые, грустные произведения, разучивают песни, произносят под музыку стихи, слова, слоги, фразы, подпевают исполнителям. Под музыкально-песенное сопровождение осуществляются движения телом, частями тела, танцевальные движения. Дети используют предметы, музыкальные инструменты для сопровождения ритмических движений. Музыкальные звуки, песенные строки связываются с моторно-двигательным ощущением. Поэтапная работа включает восприятие окружающих звуков (шумовых, неречевых): звуки капающей воды, хруст снега, звуки ветра, шорох листьев, звуки шумовых предметов, инструментов, воспроизводящих "деревянные" и "металлические" звуки. На следующем этапе дети различают голоса животных, детей, взрослых.

Обобщение и анализ имеющегося положительного опыта в Республике Беларусь, использование международных инициатив и технологий позволяют объединить усилия по оказанию помощи в социальном развитии детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями.

Обучение детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями – дело сложное. Вместе с тем есть понимание, что главное в работе с детьми данной категории – это не степень и количество достижений, а продвижение, улучшение качества их жизни. Взаимодействие ученых и практиков, педагогическая ответственность, терпение, мужество, умение сострадать, желание помогать могут сделать то, в чем бессильна медицина.

Список використаних джерел

1. Гриханов, В.П., Лисовская, Т.В., Мыслюк, В.В. Обучение практической математике учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью В.П. Гриханов, Т.В. Лисовская, В.В. Мыслюк / под ред. В.П. Гриханова. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2010. – 112 с.
2. Землянова, Е.Т., Лисовская Т.В. Коммуникация (поддерживающая коммуникация): первые шаги / Е.Т. Землянова, Т.В. Лисовская // Дефекталогія. – 2005. – №4 – С. 18 – 26.
3. Кислякова, Ю.Н., Лисовская, Т.В. Обучение основам жизнедеятельности учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / Ю.Н. Кислякова, Т.В. Лисовская / под ред. Т.В. Лисовской. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2010. – 124 с.
4. Ковалец, И.В. Адаптивная физическая культура. 1 – 4 классы: программа / И.В. Ковалец // Учебные программы центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. – Мн.: Нар. асвета, 2007. – С.107 – 127.
5. Лещинская, Т.Л. Методика сенсомоторного обучения: учебно-методическое пособие для учителей центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / Т.Л. Лещинская [и др.] / под ред. Т.Л. Лещинская. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2010. Т.Л. Лещинская: – С. 3 – 83, 162 – 167.
6. Шинкаренко, В.А. Формирование готовности к трудовому обучению у детей с тяжелой формой умственной недостаточности: учеб.-метод. пособие / В.А. Шинкаренко. – Минск : Беларус. гос. пед. ун-т, 2004. – 48 с.

This article presents them the content of children's education junior center remedial developmental training and rehabilitation with severe multiple mental and physical disabilities. Submitted for consideration to the content of the learning process of this category of children in the Republic of Belarus, in our opinion, is innovative.

Keywords: children with multiple severe mental and physical disabilities, innovative content, the basics of life, sensorimotor training, practical mathematics.

Отримано 15.6.2013

УДК 376-056.26:37.015.31

А.С. Лук'янова

ДО ПРОБЛЕМИ ДУХОВНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ З ВАДАМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

У статті розглядаються філософські, педагогічні та психологічні погляди на поняття "духовність", "духовне виховання", вказуються труднощі у процесі духовного виховання учнів з вадами розумового розвитку та можливі шляхи вирішення цих проблем.

Ключові слова: духовність, духовне виховання, християнська етика, розумово відсталі учні.

В статье рассматриваются философские, педагогические и психологические взгляды на понятие "духовность", "духовное воспитание", указываются трудности в процессе духовного воспитания учащихся с недостатками умственного развития и возможные пути решения этих проблем.

Ключевые слова: духовность, духовное воспитание, христианская этика, умственно отсталые школьники.

Актуальність духовного виховання школярів визначається соціально-педагогічною потребою формування гуманної людини. Якісні зміни життєдіяльності суспільства висувають нові вимоги до формування особистісних якостей людини, що пов'язано з необхідністю вдосконалення навчально-виховного процесу в загальноосвітній та спеціальній школі з опорою на національний історико-педагогічний досвід. Сучасна дійсність характеризується дефіцитом духовних цінностей, морально-етичних констант. Тому Національною доктриною розвитку освіти в Україні, Основними орієнтирами виховання учнів 1-11 класів, концепціями національного, громадянського, превентивного виховання, Законом України "Про захист суспільної моралі", Указом Президента України "Про першочергові заходи щодо збагачення та розвитку культури і духовності українського суспільства", програмними документами Болонського процесу наголошено на доцільності ретельної розробки питань духовного виховання дітей та молоді.

Динаміка демократичних змін, складність соціально-економічних процесів і протиріч загострюють проблему у зверненні до духовних підвалин існування людства. Це спонукає до відродження традиційних та пошуку нових шляхів духовного виховання.

Категорія духовності частіше вживається як релігійне поняття, широко використовується і у філософії. При цьому в релігії й філософії немає однозначного визначення. Незважаючи на це, у філософській літературі можна виявити деяке загальне розуміння духовності, яке у своїй основі не суперечить її розумінню й у релігії, насамперед, у біблійних релігіях (християнство, іслам, іудаїзм). Підкреслюються такі характеристики духовності, як її відношення до суб'єктивного (внутрішнього) світу людини, ідеальність. Духовність – форма людської самосвідомості, самоідентифікації, основа конституювання людини в ролі суб'єкта відносин, сфера сутності людини [1]. "Духовність – це прояв вищих устремлінь людини до знання йт служіння іншим людям" [5]. Для такого загального розуміння духовності значення мають формулювання, що пов'язують її із ціннісним виміром свідомості (А. Лосєв, Г. Батищев, Л. Буєва, В. Лекторський).

У контексті психологічної науки так само різне тлумачення. Експериментальна психологія розглядає це поняття як емпіричний паралелізм (Г. Челпанов); позитивізм спирався виключно на досвід, на синтез знання засобами різних наукових дисциплін (О. Богданов); інтуїтивістична, персоналістична психологія розглядала духовність як об'єкт віри (О. Вознесенський, М. Лоський, С. Франк). Матеріалістична традиція, яка була панівною упродовж ХХ ст., тлумачила як матеріальну детермінованість усіх проявів психіки людини, що є методологією для рефлексивної теорії психіки, розробленої І. Сеченовим, та теорії вищої нервової діяльності І. Павлова. Частково духовність ототожнюється зі словами "психіка", "внутрішній світ людини", "свідомість", "переживання".

Педагогіка розглядає духовність як стрижень, фундамент внутрішнього світу людини. Цього не можна навчити за допомогою настанов. Можна вказати лише шлях, але не можна примусити ним іти. Духовність – це те, що відрізняє людину, що властиве лише їй одній. Духовність – творча спрямованість, насага людини; певний тип світовідношення: триєдність ставлення до абсолюту, до світу – природи, суспільства, інших людей і самого себе. Виходить з розуміння людини як духовної істоти – визначати за нею безумовне право на духовне самостворення, самодіяльність, тобто сприймати її як суб'єкта власної життєдіяльності, який несе відповідальність за її здійснення.

Отже, можемо констатувати, що у філософії, психології та педагогіці склалися різні розуміння духовності: як релігійності, розвитку інтелігентності й добропорядності. Метою духовного самовдосконалення є досягнення гармонії між власним життям і навколишнім світом. До показників духовного зростання людини відносять: усвідомлення значущого вибору; зростання внутрішньої чесності; заміну критеріїв обов'язку, совісті на критерії естетичної та творчої спрямованості, коли людина починає свідомо творити своє

життя; зростання почуття гармонії світу, уникнення емоційного ставлення до добра і зла, оскільки це проблема свідомого вибору людиною власного життєвого шляху, відповідно до її розуміння світової гармонії.

Основи духовного виховання були предметом осмислення філософів М. Бердяєва, М. Лосського, П. Юркевича. Духовні основи життя суспільства досліджували С. Франк, А. Уледов, природу духовності – А. Алексеєнко, Л. Буєва, Г.Горак, вплив християнства на мораль і духовне життя особистості – А. Гусейнов, С. Кримський. Соціальні проблеми духовності висвітлені у працях А.Коршунова, В. Монтатова, Р. Охримчук.

Тема духовного виховання підростаючого покоління стала центральною у працях Г. Ващенко, С. Русової, Г. Сковороди, К. Ушинського. Основна увага сучасних досліджень зосередилась на вивченні духовних цінностей як метода сучасного виховання духовних потреб (А. Богуш, О. Вишневський, О. Сухомлинська), впливу сім'ї на духовне становлення дитини (К. Журба, Л. Повалій), взаємодії сучасної педагогіки та релігії (Р. Анісімова, М. Євтух), використанні християнської етики як ефективного засобу виховання (Т. Саннікова, В. Жуковський, В. Зеньковський, І. Кушак, М. Мельничук).

Важливий крок уперед в досліджуванні проблеми духовного виховання є праці О.Сухомлинської. Вчена розкриває концептуальні засади сучасного духовного виховання. На її погляд духовне виховання особистості має здійснюватись на основі християнських цінностей, опиратися на еволюційно - синергетичний підхід, який ґрунтуючись на ідеях історичного нелінійного розвитку цінностей і їх понятійного апарату через синтез та інтеграцію своїх складових (література, мистецтво, музика, живопис тощо) сприятиме широкому розумінню моралі, моральності, духовності та розуміння і позитивному ставленню до єдності, багатоманітності й невичерпності світу" [7].

В сучасній науці проблемам виховання молоді у світлі християнського вчення присвячені роботи М. Євтуха та Т. Тхоржевської [3]. Вчені аналізують два різні підходи до виховання - атеїстичний та релігійний і висловлюють своє бачення сучасного духовного виховання молоді, необхідність залучення її до релігійних цінностей, даючи при цьому можливість молоді самостійно обирати: бути в їхньому серці Богу, чи ні. Роблячи аналіз освітніх і виховних програм різних країн, вчені підкреслюють позитивний вплив на духовне здоров'я школярів викладання основ релігії, релігії і морального виховання, релігійного виховання. При цьому, підкреслюють М. Євтух і Т. Тхоржевська, віра в людину є основоположною в християнстві.

Автори підкреслюють, що процес духовного виховання є складним процесом утвердження в дитині добра. Тоді як найважливішою вимогою до вчителів є любов до своїх вихованців. На чому повинна ґрунтуватися

така любов і чи здатний на неї вчитель по відношенню до будь-якої дитини? На це дуже непросте запитання християнство дає ясну відповідь, і чим ближче вчителю ідеї людської спорідненості, новозаповітні істини, тим легше йому любити і прощати людей.

Вчені відзначають, що одним із стереотипів атеїстичного мислення була думка про примусовий характер процесу релігійного виховання. На протипагу цьому твердженню слід відзначити, що категорія свободи є однією з центральних у християнській антропології. У вихованні це означає, що поки людина сама не стане на шлях добра, вона не подолає в собі зло. М. Євтух переконаний, що прагнення людини до самовдосконалення, до життя за Божими законами повинно стати її власним надбанням, йти зсередини. Цим підтверджується особлива природа людини і її особлива місія, оскільки жодній істоті на Землі Бог не надав можливості обирати між добром і злом. Якщо інші істоти, підкоряючись природним законам, не можуть їх не виконувати, то людині надано право вибору, причому шлях до Бога відкритий завжди, яких би помилок не припускалася людина. В цьому, стверджує вчений, є надзвичайний життєвий оптимізм, оскільки ніхто не позбавлений права на любов, повагу і прощення [3, с.58.].

Великий внесок у дослідження духовного виховання зробила В. Оржеховська, яка під духовним вихованням розуміє необхідність уважного ставлення до індивідуальних "духовних святинь" кожного учня.. Характеризуючи духовність як фундаментальну якість особистості, вчена підкреслює його багатогранність, розмежовуючи релігійний і світський підхід у визначенні. "Якщо у релігійному розумінні духовність протистоїть гріху, то у світському розумінні вона є кращим, що інтегрує духовно- моральна діяльність і духовно-моральна особистість" [4, с. 30].

Аналізуючи шляхи духовного виховання В. Оржеховська переконана, що соціалізація особистості може бути успішною, а людина справді вільною і відкритою лише в разі опори на вічні цінності людського досвіду. Саме до таких належать загальнолюдські цінності біблійної світової культури, які формують уявлення про добро і зло, свободу волі, милосердя і добротність. А сама духовність розглядається як прагнення і здатності ствердження у своїй життєдіяльності загальнолюдських етичних та естетичних цінностей, усвідомлення своєї єдності зі Всесвітом [4, с.36].

Отже, в українській педагогічній науці можемо структурувати погляди на предмет та функції духовного виховання: матеріалістичний підхід (утверджує первинність наукового світогляду, закріплюючи за релігієзнавством функцію інформування про історію релігії); ідеалістичний підхід (ототожнює релігійне та духовне виховання, розглядаючи перше як засіб духовного просвітлення людини); симбіотичний (робота в напрямі примирення та урівноваження

наукового та духовного компонентів освіти; оперування специфічною категорією духовно-морального здоров'я).

У сучасній педагогічній літературі, освітніх документах, програмах, навчальних посібниках використовуються нечіткі категорії духовного життя людини, суспільства. Так, у духовне життя суспільства включають науку, освіту, мистецтво. Сфери діяльності, суспільних відносин, соціальної практики, культури, у яких люди особливо виявляють свої духовні якості й здатності – прагнення до пізнання, краси, гармонії, волі, самосвідомість.

Але в точному значенні духовну сферу життя суспільства утворюють дві форми світоглядної свідомості – релігія й філософія, а накопичені ними результати становлять духовну культуру суспільства. В. Соловйов так обґрунтовував цю тезу: "...безумовно необхідні для життя людської переконання й погляди вищого порядку, тобто такі, що дозволяли б істотні питання розуму, питання про істину суцього, про зміст або розум явища, і водночас задовольняли вищі вимоги волі, ставлячи безумовну мету для бажання, визначаючи верховну норму діяльності, даючи внутрішній зміст усього життя; необхідні, кажу я, такі загальні погляди, що задовольняли б вимоги практичного життя, позитивної науки. Такі загальні погляди, як відомо, існували й існують у двох формах: релігії й філософії" [6]

Всі вищевказані аспекти духовності та духовного виховання однаково актуальні як для загальноосвітньої так і для спеціальної школи. Але при вихованні розумово відсталих учнів ми стикаємося з такими труднощами:

1) недостатністю дослідження теми духовного виховання розумово відсталих дітей, оскільки немає спеціальних програм в заданому напрямку;

2) діти з розумовою відсталістю відрізняються дуже різноманітними глибокими порушеннями в психофізіологічному розвитку. У дитини в силу перенесених захворювань порушується нормальний розвиток процесів сприйняття, процесів запам'ятовування і відтворення, особливо в їх активних довільних формах: істотно порушуються у своєму розвитку процеси відволікання та узагальнення, тобто те, чим характеризується словесно-логічне мислення. Для багатьох учнів характерна наявність серйозних порушень у сфері збудливості, нерівноваженості у поведінці. Ненормальне функціонування зазначених процесів не дозволяє дитині засвоювати складну систему знань про світ;

3) сім'ї, найчастіше, відносяться до категорій малозабезпечених, неблагополучних. На жаль, кількість сімей, що зловживають алкоголем і психоактивними речовинами не зменшується. Відзначається низький освітній статус батьків, і як наслідок – низький відсоток

працевлаштованих батьків. Всі ці обставини вказують на вкрай низький педагогічний потенціал сімей. Діти, які проживають у таких сім'ях, з дитинства відобразили у своїй емоційній пам'яті негативний життєвий досвід, побачили життя з "чорного ходу". Для формування особистості даного контингенту дітей необхідно внесення педагогічних коректив в умови життя, побуту, змісту і форми виховної роботи;

4) стихійне виховання ("вуличне", що не цілеспрямоване, частіше аморальне) дітей з обмеженими можливостями здоров'я може мати серйозний негативний вплив на формування особистості, посилюючи проблеми стану здоров'я, перетворюючи їх на "соціально-небезпечну" групу населення.

Вітчизняна психологічна допомога перебуває в процесі активного становлення й розвитку. Водночас розумово відстала дитина має свої відмінності й потребує специфічної допомоги. Назріла необхідність у розробці такого напряму психологічної допомоги, який би спирався на духовні, філософські, культурні традиції. Їх підґрунття – християнське вчення.

Християнство зіграло значну роль у становленні та розвитку етичних цінностей української педагогічної культури. Під його егідою і безпосереднім впливом діяли "школи книжного вчення", монастирські і школи грамоти часів Київської Русі, а пізніше-парафіяльні, Дьяковського, братські, козацькі, запорозькі школи та українські школи наступних епох, аж до часів більшовизму.

Релігійне виховання, будучи частиною духовного виховання, має велике корекційне значення, що дуже важливо для розумово відсталих школярів. У розумово відсталих дітей знання про те, як треба чинити в тому чи іншому випадку, дуже обмежені. Тому найпершим завданням тут є повідомлення їм якомога більшої кількості вірних відомостей про моральних вимогах, пропонованих суспільством кожній людині. Однак просте накопичення таких знань ще не гарантує сталого моральної поведінки. Необхідно ще, щоб ці знання придбали стимулюючу і регулюючу функції, умовою цього є перетворення знанні в моральні переконання. Зараз доведено можливість створення таких переконань у розумово відсталих школярів.

Звеличуючи "страждущих", проповідуючи доброту і милосердя, сімейне згоду, подружню вірність, турботу батьків про дітей, шанобливе ставлення до людей похилого віку, прослушаніє, вірність синівським та дочірнім обов'язків, християнська мораль відчутно регулює сімейні відносини, що благотворно впливає на виховання дітей.

Вагомий вплив на свідомість і регуляцію поведінки, як дорослих, так і дітей надають релігійні проповіді про життя святих, обіцянку заохочення раєм за добро і покарання пеклом за гріхи і зло. Сильне враження з дитинства й велике виховне значення надає "Ілюстративна

Біблія для дітей", яка повинна бути в кожній християнській родині. Неординарність релігійних свят і обрядів сильно впливають на психіку і емоції людини, будять світлі думки і почуття, особливо в дитячому віці.

Таким чином, християнська етика несе і втілює собою те саме благородне, що повинно бути в душі, серці, думках і вчинках кожної порядної людини. Присутність у свідомості кожної людини ідеалу прекрасного, безсмертного піднімає духовну структуру на більш високу ступінь її розвитку, пронизану почуттями добра і справедливості, совісті і честі, гуманності і демократизму, співчуття, духовному піднесенню в цілому, що відіграє величезну роль у формуванні особистості.

Знати і виконувати вимоги християнської етики повинні всі культурні люди. Тому зовсім не зайвою і не випадковою є практика вивчення християнської етики в багатьох масових школах України, починаючи з 1-го класу.

Основною метою виховання і навчання розумово відсталих дітей є найбільш повна їх адаптація в сучасному суспільстві. Формуючи особистість розумово відсталих школярів на засадах християнської моралі, релігійне виховання дозволяє наблизитися до цієї провідної мети. Виховуючи духовність, доброту, людяність, милосердя, чесність, працьовитість навіть з розумово відсталої дитини можна виховати духовно багату особистість, усвідомити свою відповідальність перед Україною і рідним народом.

Основою сучасного виховного процесу є людина як найвища цінність. Головною тенденцією виховання стає формування системи ціннісного ставлення особистості до соціального й природного довкілля та самої себе. Набирає сили тенденція гармонійного поєднання інтересів учасників виховного процесу: вихованця, котрий прагне вільного саморозвитку й збереження своєї індивідуальності; суспільства, зусилля якого спрямовуються на моральний саморозвиток особистості; держави, зацікавленої в тому, щоб діти зростали громадянами-патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце в цивілізованому світі. У своїй роботі ми спробували характеризувати духовно-моральне виховання відповідно до пізнавальних компонентів світогляду (знання: повсякденного та наукового. Крім того, серед компонентів цієї ланки ми досліджували елементи політичної, естетичної, релігійної та морально-правової свідомості).

Сьогодні більшість етичних, моральних проблем вважаються сферою особистого життя людини, мас-медіа, радіо, теле- та комп'ютерні засоби комунікації радикально змінюють життя дитини, впливають на розвиток її потреб, мотивацій, емоційно-інтелектуальної сфери, гостро постала проблема змістового наповнення процесу формування духовності з позицій смисложиттєвих високих моральних цінностей, які визначають зміст, якість та спрямованість людського буття й внутрішній світ кожної особистості. Духовно-моральне виховання школярів передбачає в такому

випадку змістове наповнення виховного процесу елементами культури в найширшому значенні цього слова, включаючи сюди традиційну й постмодерну, релігію та мораль, молодіжну культуру й субкультуру, право та економіку тощо. Усі ці складові мають увійти у формування духовності в сучасному постмодерному вимірі, який фіксує ментальну специфіку сучасної епохи в цілому й вирізняється багаторівневим нелінійним розвитком, який заперечує єдину для всіх, уніфіковану та універсальну природу людського знання, культур і духовності. Мета духовно-морального виховання в школі має спрямовуватися на зміцнення авторитету загальних громадянських цінностей, формування громадянської культурної ідентичності школярів, патріотизму, забезпечення вільної реалізації світоглядних запитів дітей, їхніх сімей, соціокультурних груп, включаючи вільне й добровільне прилучення учнів до культури традиційних конфесій.

Основною метою виховання і навчання розумово відсталих дітей є най-більш повна їх адаптація в сучасному суспільстві. Формуючи особистість розумово відсталих школярів на засадах християнської моралі, релігійне виховання дозволяє наблизитися до цієї провідної мети. Виховуючи духовність, доброту, людяність, милосердя, чесність, працьовитість навіть з розумово відсталі дитини можна виховати духовно багату особистість, усвідомити свою відповідальність перед Україною і рідним народом.

Список використаних джерел

1. Барулин В.С. Социально-философская антропология: Общие начала философской антропологии / В.С. Барулин. – М. : Сфера-С, 1994. – 224 с.
2. Деркач Л. Вчені та практики про духовно-моральне виховання на сучасному етапі розвитку суспільства/ Л. Деркач // Вічне слово. – 2011. – № 4. –С. 3-4.
3. Євтух М.Б., Тхоржевська Т.Д. Проблеми виховання молоді у світлі християнського вчення / М.Б. Євтух, Т.Д. Тхоржевська // Виховання і культура. – 2001. – №1. – С. 58-61.
4. Оржеховська В.М. Духовність і здоров'я: навчально-методичний посібник / В.М. Оржеховська. – К. : Знання, 2004. – 168 с.
5. Симонов П.В. Происхождение духовности / П.В. Симонов, П.М. Ершов, Ю.П. Вяземский. – М. : ПРЕСС-S, 1989. – С. 36–37.
6. Соловйов В.С. Несколько слов о нынешних задачах философии / В.С. Соловйов // Полное собрание сочинений: в 20 т. – М.: Педагогика, 2000. – Т. 1. – С. 18, 21.
7. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних

цінностей [Текст]/ О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2002 – №4 – С. 13-18

8. Сухомлинська О.В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук / О.В. Сухомлинська. – К.: Всеукр. фонд “Добро”, 2006. – 43 с.

The article is concerned with the philosophical, pedagogical and psychological views on the concept of "spirituality", "spiritual education", identifies the difficulties in the process of spiritual education of children with intellectual disabilities and possible ways of solving these problems.

Keywords: spirituality, spiritual education, Christian ethics, mentally defective children

Отримано 16.6.2013

УДК 376.015.3-056.36 : 159.954.2

М.С. Омельченко

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ З КОРЕКЦІЇ УЯВИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ НА УРОКАХ У ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ

Стаття присвячена проблемі корекції уяви розумово відсталих учнів старших класів шляхом організації відповідних педагогічних умов на уроках географії, природознавства та історії в допоміжній школі.

Ключові слова: допоміжна школа, педагогічні умови, розумово відсталі учні старших класів, уява.

Статья посвящена проблеме коррекции воображения умственно отсталых учащихся старших классов путем организации соответствующих педагогических условий на уроках географии, природоведения и истории во вспомогательной школе.

Ключевые слова: вспомогательная школа, педагогические условия, умственно отсталые учащиеся старших классов, воображение.

Результати експериментальних досліджень, присвячених вивченню уяви розумово відсталих учнів (О.Я. Дудецький, М.М. Нудельман, Ж.І. Шиф та ін) засвідчили, що її специфічні особливості та низький рівень розвитку обумовлені не лише інтелектуальними та психічними

можливостями досліджуваних, але й недостатньою увагою до проблеми корекції уяви учнів допоміжної школи з боку методистів та педагогів. Здебільшого, розвиток уяви в змісті уроків постає як другорядна мета, яка має вирішуватися само собою. Через це, корекція уяви на уроках у допоміжній школі практично не відбувається, динаміка росту її рівня в школярів з 6-го по 9-ий клас майже не простежується. Таким чином, втрачається той значний внесок, який може роботи уява в процес засвоєння розумово відсталими учнями навчального матеріалу.

З огляду на вищевикладене, було узагальнено та систематизовано низку педагогічних умов з розвитку уяви, які були впроваджені в навчальний процес допоміжної школи протягом двох років. Розглянемо їх детальніше.

Визначення тем у навчальній програмі для 6-9-их класів допоміжної школи, які найбільше сприяють корекції уяви учнів та розроблення на базі цих тем вправ і завдань для розвитку репродуктивної та творчої уяви дітей. Під час формульованого навчання із курсу географії, природознавства та історії обиралися теми, які надавали широкі можливості педагогам активізувати уяву учнів, використовувати різні види робіт з символічною наочністю, малюнками, картинами, відеотехнікою, різноманітні вправи творчого характеру, організовувати продуктивну діяльність розумово відсталих дітей (малювання, створення макетів, креслення схем, заповнення таблиць тощо), що мають велике значення у формуванні образів уяви в розумово відсталих учнів.

На базі таких тем було розроблено спеціальну систему вправ для розвитку уяви дітей, яка представляла собою комплекс завдань різної складності, побудованих за наступними принципами:

– спирання на життєвий досвід учнів. Через те, що джерелом уяви завжди виступає об'єктивна дійсність [4], система вправ із корекції уяви учнів засновувалася на актуалізації та збагаченні життєвих вражень дітей. Навіть, якщо завдання було націлено на формування в учня образу небаченого ніколи об'єкту, постійно використовувався досвід дитини: "Варан – хижа ящірка. Діти, ви бачили коли-небудь ящірок? Варани такі ж точно, тільки дуже великі.", або "Опади в Сахарі – рідкісне явище. Сахара – одна з найспекотніших пустель світу, тому рослинність тут дуже бідна. Ви знаєте, що трапиться з квітами, якщо не поливати їх влітку?" тощо;

– використання наочності з метою корекції уяви. Більшість вправ передбачала використання символічної чи інших видів наочності. Це сприяло не лише формуванню більш правильних образів уяви, але й їх корекції [3];

– відтворення образів уяви учнів у продуктивній діяльності. Для міцного закріплення матеріалу, після формування образу певного географічного об'єкта чи явища, учні малювали або моделювали його з

природних матеріалів. Цей принцип ґрунтується на положенні єдності свідомості та діяльності, розвитку психіки в діяльності [1, 2];

– зв'язок уяви з основними психічними процесами та емоційно-вольовою сферою. Уява тісно пов'язана з такими психічними процесами як мислення, пам'ять, мовлення, увага, а також з емоціями й почуттями особистості [2]. Розроблені вправи сприяли не лише корекції уяви розумово відсталих учнів, але також і вказаних процесів. Наприклад: "Що трапиться, якщо більше ніколи не піде дощ?" (розвиток уяви, словесно-логічного мислення, мовлення), "Пригадай, які рослини ми бачили в степу?" (розвиток уяви, мовлення, активізація пам'яті), "Познач зону тропіків на контурній карті" (розвиток уяви та уваги) тощо. Крім цього, добираючи навчальний матеріал для вправ із корекції уяви розумово відсталих учнів старших класів, було використано доступну дітям інформацію, яка зацікавлювала та створювала в дітей позитивний настрій.

Відповідно до змісту навчального матеріалу певного предмету та вікових особливостей досліджуваних, було *розроблено поетапну систему корекції уяви розумово відсталих учнів*. Розглянемо ці етапи.

I етап – формування передумов для створення образів уяви. На даному етапі учнів навчали бачити правильні образи добре знайомих об'єктів за елементами (крапками, схемами, частинами предметів), умінно виділяти образ предмета серед інших, відтворювати його через продуктивну діяльність.

На цьому етапі учнів виконували такі завдання:

- домальовували об'єкт за крапками, схемами, частинами предмета;
- виділяли й зображували предмет (упізнати "зашумлений" або викривлений об'єкт і правильно його зобразити);
- "опредмечували" та зображували предмет (назвати якомога більше предметів, на які схожий запропонований об'єкт).

Такі завдання сприяли активізації пізнавальних процесів розумово відсталих учнів й актуалізації наявних у них знань та уявлень. Використовуючи життєвий досвід дітей, уточнюючи його, навчаючи баченню та створенню образів об'єктів, було створено базу, що уможлиблювала формування правильного образу уяви.

II етап – навчання баченню та створенню композиції на основі наочності. Учні вчилися аналізувати об'єкти, ситуації, події, виділяти головні та другорядні ознаки, бачити зв'язок між предметами, уміти розміщувати їх на місці, планувати свою діяльність, формувати попередню задумку, вносити нові елементи в уявлений образ.

Учні виконували такі завдання:

- складали композиції з площинних об'єктів на певну навчальну тематику та її зображення (виложити послідовно зображення, придумати до них розповідь);

– домальовували композиції (наприклад, закінчити контурне, неповне зображення природи певної місцевості);

– придумували та малювали пропущені ланки навчального тексту, що складається з серії послідовних картинок.

Складаючи композиції, учні не лише встановлювали причинно-наслідкову залежність, але і включалися в активний процес створення власної уявної ситуації, самостійно придумували та фантазували, крім цього, з'являлася зацікавленість щодо теми, активізувалося мовлення дітей.

III етап – формування операційних компонентів уяви. На даному етапі дітей навчали прийомам та засобам комбінування та перекомбінування образів.

Завдання на цьому етапі були такими:

– знайти запропонований еталон в предметному зображенні й переконструювати його в нове предметне зображення (наприклад, лампочка в люстрі схожа на Сонце, пісок на майданчику схожий на бархан тощо);

– самостійно створити картини з включенням у зображення запропонованого еталону (наприклад, створити місцевість навколо певної тварини).

У процесі складання таких завдань як еталон було використано різноманітні об'єкти та символи. Важливу роль надавали правильному розумінню завдання учнем і створенню адекватного "кола речей" навколо еталона.

Завдання третього етапу сприяли активізації всіх психічних процесів й особливо аналітико-синтетичній діяльності, формували операційні компоненти уяви, створюючи передумови творчої діяльності.

Разом зі створенням малюнків за поданими еталонами, учням пропонували розповісти про те, що вони зображували. Оволодіння цією діяльністю було основою для переходу до четвертого етапу роботи з корекції уяви.

IV етап – розвиток самостійної словесної творчості та образотворчості розумово відсталих учнів.

Уточнюючи знання досліджуваних, систематизуючи їхні уявлення, ми навчали учнів розумінню головного смислу в тексті за допомогою інтонації, опорних слів, ілюстрацій, схем, символів. Навчали плануванню, поділу на смислові частини, послідовному викладенню та продуктивному відтворенню. Було важливо, щоб дитина за словесним описом училася бачити зміст, щоб мовлення при цьому виконувало свою планувальну та регулювальну функцію. Через це особливу увагу в завданнях цього етапу було приділено словесній опорі.

Завдання цього етапу мали таку спрямованість:

- скласти розповіді за опорним словами з наступним малюванням;
- ілюструвати (словесно та образотворчо) тексти;

- самостійно складати розповіді на різну
- тематику з наступним малюванням.

Поєднання фронтальної та індивідуальної форм роботи. На уроках у допоміжній школі індивідуальна робота з розумово відсталими дітьми здійснювалася під час опитування, пояснення та закріплення нового матеріалу, виконання домашнього завдання.

Під час письмового опитування було використано картки різної складності: аналогічні за змістом завдань, проте різні за кількістю інформації. У картках для учнів із достатнім рівнем розвитку уяви позначалася лише мета завдання, для основної частини дітей – мета й деякі пункти, на які слід звернути увагу, для учнів зі значними труднощами в навчанні – докладна інструкція виконання завдання.

Під час пояснення нового матеріалу перед "сильними" учнями часто ставилися проблемні запитання, тоді як "слабких" учнів, здебільшого, просили повторювати відповіді на запитання за іншими. У деяких випадках учнів, які виявляли підвищений інтерес до навчального матеріалу, просили самостійно підготувати певну інформацію й виступити з нею перед класом.

Під час закріплення навчального матеріалу учням із достатнім рівнем розвитку уяви пропонували завдання творчого характеру. Навпаки, зі "слабкими" учнями повторювали основні моменти навчального матеріалу, зупиняючись докладно на кожному. Учнім із низьким рівнем розвитку уяви також пропонували знаходити в підручнику описи об'єктів та подій, відповіді на певні запитання, тоді як учні з найбільш розвиненою уявою самостійно складали такі описи, робили узагальнення та висновки.

Під час подання домашніх завдань також враховувалися індивідуальні можливості пізнавальної сфери учнів, зокрема рівні розвитку їхньої уяви. Учнім із достатнім рівнем розвитку уяви пропонували додаткові завдання творчого характеру (самостійно розробити маршрут умовної подорожі, провести невеличке дослідження, спостереження, скласти кросворд, ребус тощо). Для подолання прогалин у знаннях учням із найбільш низькими пізнавальними можливостями пропонували додаткові, нескладні за змістом, завдання, виконання яких передбачало здійснення контролю з боку вихователя або батьків.

Поєднання роботи з корекції уяви на уроках та під час позакласної діяльності з географії. Під час формувального етапу дослідження перед позакласними заняттями з географії було поставлено такі завдання:

- ліквідація прогалин у знаннях розумово відсталих учнів;
- ознайомлення дітей із більш розширеним та поглибленим навчальним матеріалом порівняно з програмою;
- формування інтересу до навчальної діяльності в розумово відсталих учнів.

Для досягнення цих цілей ми використовували такі види діяльності:

– проведення додаткових індивідуальних занять з учнями, що відчували найбільші труднощі під час створення образів уяви;

- гурткова робота;
- клуби за інтересами;
- тематичні вечори;
- ігри та вікторини;
- виготовлення шкільних видань.

Формування навчальної мотивації розумово відсталих учнів забезпечувалося дотриманням низки умов:

- відповідність до змісту навчального матеріалу;
- організація навчальної діяльності;
- проведення колективних форм роботи;
- здійснення оцінювання учнів.

Важлива роль у формуванні мотивації пізнання належала *змісту навчального матеріалу*, який відповідав наявним та новим потребам учнів, зокрема: орієнтуванню у просторі, отриманню уявлень про різні об'єкти та явища близькі до життєвого досвіду дітей, умінню прогнозувати події тощо. Навчальний матеріал був доступним, цікавим, заснованим на наявних знаннях дітей, близьким їм за змістом, проте разом із цим і достатньо складним, що сприяв активізації уяви учнів.

Зміст кожного уроку, заняття, теми був глибоко мотивований не лише мінливими інтересами та покликанням на практичну значущість у майбутньому, а спрямований на пізнання сутності різноманітних явищ та подій, оволодіння методами пізнання.

Організація навчальної діяльності як один зі шляхів формування мотивації розумово відсталих учнів здійснювалася в три етапи.

1-ий етап: формування в учнів необхідності вивчення нового матеріалу.

На цьому етапі учням пояснювали, для чого їм потрібно вивчення тієї чи тієї навчальної теми: створювалася певна проблемна ситуація (ставилася задача, розв'язати яку можна було лише під час вивчення теми, проводилася бесіда про значущість матеріалу, розповідь про те, як колись розв'язували цю проблему); формувалася основна навчальна задача як орієнтир, на який спрямовувалася наступна діяльність учнів; здійснювався самоконтроль та самооцінка можливостей попередньої діяльності з вивчення певної теми (учні разом з учителем намічували план роботи на уроці, обговорювали свої можливості, визначали, що потрібно повторити і як підготуватися до наступних уроків).

2-ий етап: засвоєння змісту навчальної теми.

Успіх на цьому етапі роботи залежав від того, наскільки успішно на попередньому етапі було сформовано необхідність вивчення матеріалу. Значна роль при цьому надавалася наочності та практичній діяльності учнів, які виступали засобами наочно-дієвого уявлення тих знань, які необхідно засвоїти учням.

3-ий етап: аналізування власної навчальної діяльності учнів.

Підведення висновків вивчення кожної навчальної теми проводилося так, щоб учні відчували емоційне задоволення від зробленого, радість перемоги над труднощами, пізнання нового, цікавого. На цьому етапі вчитель підводив дітей до того, що вони виконали величезну роботу, схвалював досягнення кожного. Отже, здійснювалася орієнтація учнів на переживання таких почуттів у майбутньому, що мало призвести до виникнення потреби у творчості, пізнанні, тобто вияву позитивної стійкості мотиваційної діяльності.

Різні форми колективної діяльності учнів також відіграли значну роль у становленні мотивації до навчання, зокрема: спільне виготовлення шкільної наочності, проведення досліджень, ігор, клубних зустрічей, змагань тощо. Під час колективної роботи учні, побачивши зацікавлення та схвалення з боку однолітків, також починали цінувати свою роботу, а елемент змагання активізував розумову діяльність, спонукав учнів до творчості.

Під час формування позитивної стійкості мотивації до вивчення географічного матеріалу в розумово відсталих учнів, передусім, увага приділялася тому, щоб в оцінюванні робіт був якісний аналіз зробленого, визначення всіх позитивних моментів, просувань у засвоєнні навчального матеріалу й виявлення причин наявних недоліків. Такий аналіз було спрямовано на формування в учнів адекватної самооцінки власної роботи та роботи однокласників, надано можливість виправити свої помилки та не припускати їх у майбутньому.

Ефективність запропонованих педагогічних умов було перевірено за результатами контрольного експерименту, учасниками якого стали розумово відсталі учні 6-9-их класів, які брали участь у формувальному навчанні протягом двох років (експериментальна група) та контрольна група учнів.

Результати представлено в таблицях 1, 2.

Таблиця 1

**Рівні розвитку репродуктивної уяви
розумово відсталих учнів старших класів (у %)**

Класи	6		7		8		9	
Етапи Рівні	Е	К	Е	К	Е	К	Е	К
<i>Високий</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Достатній</i>	28,2	13,7	28,9	14,9	30,9	13,8	31,7	17,5
<i>Середній</i>	51,3	48,7	50,9	48,2	49,6	48,8	50	47,5
<i>Низький</i>	20,5	37,6	20,2	36,9	19,5	37,4	18,3	35

е – експериментальна група.

к – контрольна група.

**Рівні розвитку творчої уяви
розумово відсталих учнів старших класів (у %)**

Класи	6		7		8		9	
Етапи Рівні	Е	К	Е	К	Е	К	Е	К
<i>Високий</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Достатній</i>	14,6	4,3	15,8	4,4	17	4,1	17,5	5
<i>Середній</i>	53,8	44,4	55,3	44,7	54,5	48,8	55	49,2
<i>Низький</i>	31,6	51,3	28,9	50,9	28,5	47,1	27,5	45,8

Аналіз та порівняння результатів контрольної та експериментальної груп під час контрольного експерименту показали значну динаміку в розвитку уяви учнів старших класів під час експериментального навчання. Значна кількість досліджуваних експериментальної групи підвищила рівні розвитку репродуктивної та творчої уяви, зокрема діти набули вмінь створювати конкретні образи географічних об'єктів за описом та наочним сприйманням, розвинулися навички самостійного комбінування та перекомбінування елементів об'єктів та ситуацій, сформувалися навички "внутрішнього" аналізу, відзначився вияв мовленнєвої регуляції образної сфери, самі образи стали більш повними та насиченими.

Цікавим моментом стала поява в уяві розумово відсталих учнів елементів творчої діяльності. Це виявлялося в їхньому вмінні вбачати та відображати незнайому з практики інформацію, знаходити в різних еталонах оригінальні образи, відступати від стереотипного мислення.

Значно зріс інтерес розумово відсталих учнів до географічного, природознавчого та історичного матеріалу, що має велике значення в процесі навчання, бо мотивація є важливим фактором успішного засвоєння матеріалу.

Спостереження за навчальною діяльністю розумово відсталих учнів 6-9-их класів на уроках та під час позакласних занять, а також аналіз результатів контрольного експерименту підтвердили доцільність та ефективність застосування педагогічних умов вивчення географії, природознавства та історії з метою корекції уяви розумово відсталих учнів старшого шкільного віку.

Запропоновані педагогічні умови остаточно не вирішують проблеми корекції уяви розумово відсталих учнів старшого шкільного віку і вимагають подальшого розроблення, вдосконалення та вивчення цього питання на матеріалах інших уроків в старших класах допоміжної школи, з'ясування можливостей навчальної пропедевтики для розвитку уяви учнів у молодших класах, а також можливості переносу учнями сформованих інтелектуальних умінь на інший зміст навчальної та трудової діяльності.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. - М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М., 1981. – 491 с.
3. Синев В. Н. Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе / В. Н. Синев, Л. С. Стоженко – К.: Радянська школа, 1977. – 86 с.
4. Страхов И. В. Психология воображения / И. В. Страхов. – Саратов, 1971. – С. 3-70.

The article is devoted to the problem of the imagination correction of the senior mentally backward schoolchildren through the organization of the corresponding pedagogical conditions of the lessons of geography, natural sciens and history at the auxiliary school.

Keywords: auxiliary school, pedagogical conditions, senior intellectually backward children, imagination.

Отримано 14.6.2013

УДК 159.922.762.07:159.947.3

О.А. Прокопенко

ПСИХОКОРЕКЦІЙНЕ ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ

У статті визначаються особливості психокорекційної та психотерапевтичної роботи з розумово відсталими підлітками засобами музичної терапії. Характеризується вплив музики на стан емоційно-вольової сфери підлітків з розумовою відсталістю. Описуються основні методи роботи засобами музичної терапії.

Ключові слова: підліток з розумовою відсталістю, терапія мистецтвом, музична психокорекція, музична терапія.

В статье определяются особенности психокоррекционной и психотерапевтической работы с умственно отсталыми подростками средствами музыкальной терапии. Характеризуется влияние музыки на состояние эмоционально-волевой сферы подростков с умственной

отсталостью. Описываются основные методы работы средствами музыкальной терапии.

Ключевые слова: подросток с умственной отсталостью, терапия искусством, музыкальная психокоррекция, музыкальная терапия.

Психотерапія мистецтвом – один з методів психологічного впливу в основу якого покладено мистецтво як засіб емоційного, інтелектуального і особистісного розвитку, формування гармонійно розвинутої особистості.

Вітчизняні розробки в сфері використання мистецтва з метою психокорекції та психотерапії за останні роки досягли значних успіхів і засвідчують, що різні засоби мистецтва, особливо музика, здійснюють лікувальний і корекційний вплив як на фізіологічні процеси організму, так і на психоемоційний стан особистості дитини, підлітка та дорослого. Сучасна спеціальна психологія і педагогіка значною мірою орієнтовані на використання в корекційній роботі музикотерапії як важливого засобу формування гармонійної особистості підлітка. Технології музичної терапії забезпечують активізацію емоційно-вольового потенціалу, корекцію та розвиток пізнавальних та мотиваційних компонентів особистості, виступають в якості засобу комунікації, та сприяють формуванню цілеспрямованого пізнання оточуючої дійсності тощо. Учені дедалі більше віддають перевагу мистецтву як засобу корекції психічних станів у підлітків, тим самим підтверджуючи ідею "виховання через мистецтво", яка була поширена на початку ХХ століття.

На сучасному етапі розвитку психотерапії музичну терапію застосовують практично у всіх країнах Західної Європи у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами та вадами психофізіологічного розвитку. Музична терапія також широко використовується у наданні соціально-психологічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, їх сім'ям з метою ефективної соціалізації та адаптації у сучасному суспільстві. Наукові школи Європи та Америки здійснюють дослідження музики як лікувального методу, обстоюючи різні концептуальні аспекти у визначенні музики в якості та засобу психотерапії:

– Шведська школа, основоположником якої був А.Понтвік, дотримується концепції психорезонансу, який ґрунтується на положенні про проникнення музичного твору в глибинні пласти людської свідомості. Лікувальний ефект шведського напрямку музичної психотерапії ґрунтується на ідеях традиційного психоаналізу. Під час сеансу психотерапевт за допомогою музики доводить людину до катарсисної розрядки, полегшуючи його стан. У зв'язку з цим велике значення має підбір музичних творів, що викликають необхідні переживання.

– Американська школа працює над розробкою каталогів лікувальних музичних творів різноманітних жанрів і стилів з урахуванням стимулюючої або заспокійливої лікувальної дії.

– Німецька школа, представниками якої є В. Келер, Х. Кеніг, К. Швабе, основну увагу зосереджували на розвитку різних форм комплексного використання різних форм мистецтва і їх впливу на психофізичний стан особистості.

– Паризька школа, засновником якої є А. Томатіс, акцентує увагу на терапевтичній здатності та ефективності творів В.А. Моцарта, їх здатності стимулювати інтелект, впорядковувати емоційні переживання.

– Італійська школа розробляє основи онтопсихологічної музикотерапії, спрямованої не стільки на зцілення, скільки на профілактику хвороби чи певного психічного стану, за допомогою комплексної дії через спів, звук, танець.

– Російська школа почала своє існування в кінці XIX на початку XX століття в роботах В. Бехтерєва, І. Догеля, І. Сеченова, І. Тарханова та інших. Основні ідеї висвітлюють механізми впливу музики на особистість людини, зокрема вплив на нервову систему, дихання і кровообіг.

На важливу роль музичного мистецтва у вихованні дітей з розумовою відсталістю вказували представники зарубіжної спеціальної педагогіки (Е. Сеген, Ж. Демор, О. Декролі), а також вітчизняні психологи та лікарі (Л. Виготський, О. Граборов, В. Кащенко та ін).

Музика має особливу мову, яка дає можливість передавати відтінки людських станів, переживань, відношень, почуттів, емоцій тощо. "Музика виражає все те, для чого немає слів, але що проситься з душі, і що хоче бути висловлене", – писав П. Чайковський [1, с. 13].

Л. Виготський назвав музичне мистецтво "художньою концентрацією дійсності, знаряддям суспільства, за допомогою якого воно залучає в коло соціального життя найінтимніші, особистісні сторони нашої сутності". Учений писав про так званий "катарсис", який настає під час спілкування людини з мистецтвом, відзначаючи „це складне перетворення почуттів", їх прояснення, їх "розряд", який має значення для всієї особистості загалом та її майбутньої соціальної поведінки. Також Л. Виготський вказував на позитивний вплив мистецтва на розвиток дитини з атиповим розвитком, наголошуючи на особливій ролі художньої діяльності у розвитку психічних функцій дітей з проблемами розвитку [4, с. 35].

Е. Сурно у своїх працях про естетичне виховання зазначав, що мистецтво є важливим засобом виховання, впливаючи на духовність дитини, а також формує її мислення, уяву, емоції та почуття [3, с. 19].

Вітчизняні фахівці в галузі художньої педагогіки Н. Сакуліна, Н. Ветлугіна, В. Езікєєва, Т. Комарова та інші дослідники стверджують, що процес сприймання музики підлітками з обмеженими

інтелектуальними можливостями – це складна психічна діяльність, яка співвідносить пізнавальні й емоційні моменти психіки підлітка [4, с. 120].

Корекційні та терапевтичні можливості мистецтва у роботі з розумово відсталими підлітками пов'язані, перш за все, з тим, що воно є джерелом нових позитивних переживань підлітка, породжує нові емоційні почуття, естетичні потреби та засоби їх задоволення, шляхом використання музичних засобів.

Психологи зазначають, що психологічна спрямованість психокорекційної та психотерапевтичної роботи з підлітками з розумовою відсталістю засобами музичного мистецтва здійснюється двома шляхами:

– через виховання здатності емоційно (чуттєво) сприймати події власного життя використовуючи музичне мистецтво;

– через діяльність, пов'язану з музичним мистецтвом (гра на музичних інструментах, танець, ритмопластика т.і.) [5, с. 118].

Таким чином у психотерапевтичній роботі можна виділити два напрямки у роботі з підлітками з розумовою відсталістю. По-перше, пасивний напрям. Пасивний напрям має на меті використання музичних творів як допоміжного засобу під час проведення бесід, ігор, або ж його пасивне прослуховування. По-друге, активний напрям, який передбачає творення музики самим підлітком за допомогою допоміжних засобів (музичних інструментів, власного тіла т.і.).

Сучасні дослідження у спеціальній психології та педагогіці об'єктивно підтверджують позитивний вплив музичного мистецтва на підлітків з порушеннями розумового розвитку. У результаті спілкування з музикою підлітку передаються її настрої і почуття: радість, сум, тривога, жаль, рішучість, ніжність тощо. Завдяки цьому виду мистецтва, розвивається сприйнятливність, чуттєвість, емпатійність. Вдало підібраний стиль музики може забезпечити різний вплив на організм дитини – седативний або тонізуючий.

Методи, які застосовує сучасна музикотерапія є відповідними до актуальних проблем та потреб підлітків з розумовою відсталістю. Так, у класифікації сучасних методів музикотерапії за критерієм переважаючої терапевтичної дії зазначається [2, с. 92]:

- методи, спрямовані на "реагування", а також емоційну активацію;
- тренінгові методи, які застосовуються у контексті поведінкової терапії;
- релаксаційні і регулятивні методи;
- комунікативні методи;
- творчі методи у формі інструментальної, вокальної, рухової імпровізації тощо.

Специфіка застосування цих методів для підлітків з розумовою відсталістю полягає в їх спрямованості на такі аспекти: корекція

порушень в соціальній взаємодії і комунікації, корекція неадекватності функціонування емоційної сфери, формування гнучкої поведінки у відповідності із соціальним контекстом засобами різноманітної спонтанної соціальної гри-імітації, корекція стереотипних видів їхньої поведінки, відсутності самоконтролю та проблем із самоорганізацією і саморегуляцією.

Використання музики як методу психологічної корекції та психотерапії з такою категорією підлітків базується на таких основних принципах [2, с. 105], [5, с. 83]:

– принцип екологічності, заснований на корисності для підлітка та відповідності до його психічного стану та потреб. Психолог протягом роботи з підлітком повинен відстежувати емоційний стандартини, відповідно корегувати інтенсивність корекційних робіт, тривалість заняття, його доцільність безпечність для психічного стану підлітка.

– принцип кінестетичності або чуттєвості, що має на меті не просто прослуховування музики, а й її переживання через використання якомога більшої частини аналізаторів підлітків (зорових, слухових, тактильних);

– максимальне задіяння довільних рухових реакцій. Важливість орієнтури на цей принцип обумовлена тим, що кінестезія є обов'язковим елементом будь-якої асоціації та центральною поєднувальною функцією відчуття (адже відчуття будь-якої модальності, за Б.Г. Анан'євим, породжується кінестетичним відчуттям, тобто рухом) [3, с. 19]. Виходячи з того, що будь-яке повноцінне сприймання музики є ритмічним сприймання, ми робимо процес сприймання музики, активним, співтворчим, таким, що включає різноманітні осмислені рухи і стає слухо-руховим процесом.

Завдання психолога під час використання музичної терапії – зрозуміти, яка саме музика сприятиме перцептивному, емоційному і соціальному розвитку підлітка. Важливим аспектом у цьому процесі є стан довіри та відкритості підлітка у спілкуванні з психологом.

Всі методичні прийоми музичної терапії базуються на почутті задоволення від звуку, тону, тембру мелодії, від інструменту у своїх руках (якщо відбувається творення музичного твору), від повторення вдалого малюнку чи звуків (під час музичного малювання), від самоствердження у безпечних обставинах під час роботи підлітка з музикою.

Важливим показником успішності використання музичної терапії у роботі з підлітками з розумовою відсталістю є поява розуміння у них того, що музика є засобом вираження самих себе, своїх почуттів, емоцій, бажань. Якщо у підлітка з розумовою відсталістю формується таке уявлення, воно стає частиною його "Я-концепції", усвідомлення себе "тут" і "зараз", як наслідок є базою для формування саморегуляції. Саме тому можна стверджувати, що музика допомагає цим дітям у

самоусвідомленні себе і своїх вчинків, почуттів т.і. При вдалих музичних корекційних та психотерапевтичних заняттях у підлітків з'являється впевненість у своїх вміннях, почуття радості і глибокого задоволення від таких занять.

Особливо важлива умова роботи психолога на музично спрямованих заняттях – звернення уваги на стан тіла підлітка, почуття комфорту та дискомфорту. Спочатку, необхідно підбирати таку музику у запису, під яку можна було б рухатися. Буває так, що потрібно "керувати", спрямовувати дитину. Оскільки підлітки можуть соромитися проявити себе, особливо, якщо це групове заняття, або подібний ігровий досвід є новим, і потребує допомоги у його засвоєнні чи першому переживанні.

Музична терапія – це не лише використання вже готових музичних творів, це також використання музичних інструментів та власного тіла для творення музики, звуків. Використання допоміжних засобів для створення музики сприяє розвитку здатності підлітка до діалогу та взаємодії. Це позитивно відображається на розвитку їх комунікативних умінь та способів взаємодії з іншими людьми.

Таким чином відбувається налагодження музичного невербального і вербального співробітництва між психологом і підлітком з розумовою відсталістю, між підлітком і класом, між підлітком і його "Я-структурою". Переживання підлітка, відчуття успіху і впевненості у собі впливає на розвиток у нього самопізнання, здатності відслідковувати свою поведінку та підлаштовуватись до сумісної діяльності, сприяє становленню його самоідентичності та розширенню усвідомлення дитиною власного тіла, власного "Я". Завдяки цьому відбувається розвиток здатності підлітка до виявлення своєї особистості через музику.

У роботі з підлітками з розумовою відсталістю музика переважно застосовувалась як пасивний метод, тобто вона супроводжувала те чи інше заняття, вправу. Але нами також були задіяні активні вправи з музичної терапії.

У роботі з підлітками з розумовою відсталістю в спеціальних школах було використано низку вправ на розвиток емоційно-вольової сфери, саморегуляції, самоконтролю.

Вправа 1. Перед підлітком викладено декілька музичних інструментів на вибір. Він має обрати той інструмент, який йому найбільше подобається (зовнішньо та за звучанням). Перед дитиною ставиться завдання: "Уяви, що ти не можеш говорити. А твій язик – це маракаси (або бубен, кастаньети – дивлячись, який інструмент обрав підліток). Розкажи (зіграй) мені, як ти радієш (сумуєш, злишся, боїшся, сердитися, дивуєшся, дружиш, кохаєш, тобі хтось не подобається)". На кожному занятті підліток має показувати від 1 до 4 почуттів або ситуацій, залежно від його стану, можливостей та сприйняття/несприйняття даної вправи.

Вправа дає змогу зрозуміти сприймання дитини різних емоцій, переживання їх, також можна діагностувати проблемні аспекти емоційної сфери та чуттєвого досвіду у спілкуванні з оточуючими.

Вправа 2. Ця вправа є аналогом першої, але проводиться у групі. Технологія подібна. Перед підлітками розкладені музичні інструменти, їм необхідно обрати той, який найбільше подобається. Потім психолог дає завдання без слів зобразити учасників у певній ситуації:

1. Настрій на певному уроці
2. Настрій з друзями
3. Настрій вдома (з сім'єю)
4. "Покажи як ти сварився з ..."
5. "Покажи як ти любиш ..."

Вправа 3. Вправа ще має назву "Ку-ка-рі-ку". Приймає участь весь клас. Це варіант музичної терапії із використанням власного тіла та звуків, які воно може створювати. Обирається ведучий. Він стає до класу спиною. Підлітки мають сказати "Ку-ка-рі-ку", а ведучий має вгадати, хто це був. При чому підлітків необхідно попередити, щоб вони намагалися змінювати голос. Після того як підліток нарешті вгадує, необхідно поцікавитись чи легко це вдавалося, як він здогадувався хто це був. Цей варіант гри гарно підходить для перерви або на початку заняття, як спосіб налагодження контакту та налаштування на спілкування, встановлення довірчого дружнього спілкування.

Вправа 4. Жестове малювання. Вправа проводиться індивідуально. Необхідно підготувати паперове полотно, розміром 2х2 метри, та застелити ним стіл, або ту робочу поверхню, де буде працювати підліток. Ввімкнути музику, одягнути пов'язку на очі підлітка, в обидві руки дати крейду (з воску) або олівці. Підліток малює те, що відчуває під час прослуховування композиції, або малює на задану тематику (мій гнів, мій страх, моя радість тощо). Аналогом цієї вправи може бути положення дитини лежачи, але такий варіант потребує низки умов: довіри підлітка, відсутність тілесних блоків, відсутність страху та тривожності, просторові можливості тощо.

Після отримання малюнку, відбувається обговорення результату, почуттів, які виникали в ході роботи, бажання повторити чи домалювати щось у отриманому зображенні тощо.

Варто відмітити, що підбір музичних композицій можна обирати із різних стилів: фольклорна музика, рок, класика, трансів твори, вальси, колискові, музика стилю кантрі, танго, дитячі пісні тощо.

Виходячи з вправ, які були використані, варто підкреслити, що музичну терапію з підлітками з розумовою відсталістю можна використовувати у трьох варіантах:

1. Творення музики підлітком (власним тілом, за допомогою додаткових предметів чи музичних інструментів). Цей спосіб, зазвичай, є найбільш дієвим, викликає спочатку скептичне ставлення, особливо у

старших підлітків (14-16 років), потім інтерес, жвавість у процесі виконання та обговорення, задоволення від виконання та створює атмосферу довіри у групі.

2. Робота з вже готовими музичними композиціями. Малювання під ці композиції, ліплення, робота з піском тощо. Тобто музика тут відіграє роль допоміжного засобу. Часто цей спосіб залишається непоміченим підлітками, але виникають такі ситуації, коли дітей дратують фонові звуки під час бесіди, гри чи, наприклад, малювання.

3. Компонування (поєднання музичних відрізків в одну композицію та завдання змінювати рухову діяльність у відповідності із зміною ритму, темпу тощо). Досить складний вид музичної терапії у роботі з підлітками з розумовою відсталістю, оскільки вимагаю довіри підлітка до класу та до психолога. Часто діти соромляться виконувати подібні рухи чи танець, боячись бути висміяними колективом однолітків.

Проводячи зазначені вправи музичної терапії з підлітками, варто відмітити, що найбільше їм імпонували вправи із використанням музичних інструментів та використання музики як фонового супроводу. Підліткам найбільше подобались ритмічні мелодії, ніж повільні та розслаблюючі. Під швидкі мотиви вони активно рухались, вигадували нові рухи, повторювали один за одним, були у бадьорому, піднесеному настрої, а під повільні – їм було складно танцювати, вигадати рух, вони інколи просто стояли, або легко похитувались, знизуючи плечима, швидко зникла мотивація виконання завдання. Експериментуючи зі стилями та музичними напрямками, було помічено, що найбільш улюблений стиль музики – це популярні мелодії, зокрема в стилі реп, RnB та хіп-хоп. Здивовані діти були, почувши музику кантрі. Деякі підлітки, чуючи класичні дитячі пісні, відмітили, що не чули їх раніше. Наприклад, "Вместе весело шагать...", "Прекрасное далеко", "ПесенкаКрасной Шапочки" т.і.

Дискомфорт викликали вправи з рухами, діти часто соромились один одного. Найменш ефективним були вправи спрямовані лише на прослуховування музичного твору без додаткового завдання. Концентрації уваги в таких вправах вистачало у підлітків не на багато. Через 3-4 хвилини у підлітків виникало бажання щось розповісти, виникали запитання про подальші завдання нашої зустрічі тощо.

Музична терапія як один із психокорекційних та психотерапевтичних методів дає змогу встановлювати ефективний контакт з підлітком з розумовою відсталістю, допомагати йому проявити себе у колективі, зрозуміти свої почуття, потреби, естетичні вподобання. Підсумовуючи, варто відмітити, що засобами музичної терапії можна сприяти загальному розвитку особистості підлітка з розумовою відсталістю, формувати навички диференціації власних почуттів, активізувати механізми самоконтролю та адекватної реакції на ті чи інші

емоційні стани, події, формувати та корегувати функціонування саморегуляції емоційно-вольової сфери.

Список використаних джерел

1. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы / Г.В. Иванченко – М.: Смысл, 2001. – 264 с.
2. Копытин А.И. Основы арт-терапии / А.И. Копытин. – СПб.: Гиппократ, 1999. – 360 с.
3. Лобанова О. Терапевтичні можливості музичного мистецтва / Олена Лобанова. // Психологический журналю – 1999. – № 4. – С. 18-24.
4. Медведева Е.А., Левченко І.Ю. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании / Е.А. Медведева, І.Ю. Левченко, Л.М. Комиссарова, Т.А. Добровольська. – М.: Наука, 2001. – 386 с.
5. Петрушин В.І. Музична психотерапія: Теорія і практика. / В.І. Петрушин. – К.: Знання, 1999. – 216 с.

The article sets out the features and psycho-therapeutic work with mentally retarded teenagers using music therapy. Characterized by the influence of music on the state of emotional and volitional adolescents with mental retardation. Describes the basic methods work and musical therapy.

Keywords: teens with mental retardation, art therapy, music correction, music therapy.

Отримано 12.6.2013

УДК 376.1-056.36

Т.Ю. Радкевич

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В статье рассматривается проблема социально-бытовой подготовки учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: социально-бытовая ориентировка, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, мультимедийные технологии.

У статті розглядається проблема соціально-побутової підготовки учнів з інтелектуальною недостатністю.

Ключові слова: соціально-побутове орієнтування, учні з інтелектуальною недостатністю, мультимедійні технології.

"Современное общество характеризуется возрастающей ролью информации и знаний, которые становятся необходимыми предпосылками формирования личности. Появление новых технологий способствует созданию культурной среды, где информация присутствует повсеместно. Это касается и сферы образования, где под влиянием новых технологий изменяются методы обучения, способы приобретения новых знаний и умений" [4, с.3].

Традиционные для методики обучения демонстрационные и иллюстративно-объяснительные формы предоставления информации постепенно заменяются современными мультимедийными, объединяющими различные форматы текста, звука, графики и видео [5].

В качестве средства обучения, воспитания и развития учащихся с интеллектуальной недостаточностью компьютеры применимы практически во всех сферах коррекционно-образовательного процесса: на уроках, коррекционных, кружковых, факультативных занятиях, для самостоятельной работы учащихся.

В соответствии с Постановлением Министерства образования Республики Беларусь №242 от 26 августа 2011 года "Об учебных планах специального образования" для учащихся с интеллектуальной недостаточностью в 1 -9 классах выделяется 2 учебных часа и в 10 классе 1 учебный час на изучение предмета "Социально-бытовая ориентировка".

Целью предмета "Социально-бытовая ориентировка" в 6 – 10 классах вспомогательной школы является подготовка учащихся к самостоятельной жизни путем формирования того необходимого запаса знаний и практических умений, который позволит им правильно ориентироваться в окружающем мире и самостоятельно организовывать свой быт [1, с. 3].

Деятельность педагога для достижения данной цели организуется по следующим направлениям:

- формирование у учащихся умений в области бытового труда – в сферах личной гигиены, организации питания, ухода за жилищем, одеждой, обувью и другими предметами обихода;
- формирование экономико-бытовых умений (умений бережного обращения с окружающими предметами, водой, электричеством, умений выбирать и совершать покупки, а также умения планировать бюджет семьи);

- орієнтовка учасних в услугах різних підприємств і установ (торговлі, служби быта, зв'язи, культури, медичної допомоги), практичних умінь користуватися ними;
- формування умінь користуватися послугами громадського транспорту;
- орієнтовка учасних в нормах культури поведінки, формування умінь спілкування;
- формування необхідних представлень про сім'ю, сімейних взаємовідносинах, організації быта і дозвілля сім'ї [1, с. 3].

В відповідності з вищезазначеними напрямками роботи в програмі предмета "Соціально-бытовая орієнтовка" виділяються розділи: "Личная гігієна", "Жилище", "Питання", "Одежда, взуття", "Підприємства, установи", "Сім'я", "Транспорт".

Учителю-дефектологу для підготовки до уроків по даному предмету доводиться підбирати матеріал з різних навчальних посібників, самостійно виготовляти в великій кількості наочність, ілюстрації, схеми для кожного учня.

В сучасних умовах у педагога в арсеналі існує мультимедійна технологія, під якою розуміється "спеціальна комп'ютерна технологія, що дозволяє з допомогою технічних засобів і програмного забезпечення об'єднувати і комбінувати тексти, графічні зображення, звук, анімацію і відео" [2, с. 176].

Мультимедійні технології відкривають принципово нові методичні підходи в системі спеціального навчання.

Використання їх в навчальному процесі забезпечує можливість:

- дати учасним більш повну, достовірну інформацію про вивчаємі явища і процеси;
- підвищити роль наочності в навчальному процесі;
- задовольнити запити, бажання і інтереси учасних;
- звільнити вчителя частини технічної роботи, пов'язаної з контролем і корекцією знань;
- налаштувати ефективну зворотню зв'язь;
- організувати повний і систематичний контроль, об'єктивний учет успішності [7].

Використання мультимедійних технологій в навчанні має наступні переваги порівняно з традиційним навчанням:

- дозволяє використовувати кольорову графіку, анімацію, звукове супроводження, гіпертекст;
- дозволяє можливість постійного оновлення;
- має невеликі витрати на публікацію і розмноження;
- дозволяє можливість розміщення в ньому інтерактивних веб-елементів, наприклад, тестів або робочої тетради;

- допускает возможность копирования и переноса частей для цитирования;
- допускает возможность нелинейности прохождения материала благодаря множеству гиперссылок;
- устанавливает гиперсвязь с дополнительной литературой в электронных библиотеках или образовательных сайтах [7].

Мультимедийные технологии позволяют сочетать вербальную и наглядно-чувственную информацию, что способствует повышению мотивации учащихся, созданию актуальной настройки на учение.

Применение мультимедийных средств в работе с учащимися с интеллектуальной недостаточностью обеспечивает индивидуальный подход в учебной деятельности к каждому из них с учетом темпа и ведущего способа усвоения знаний, а также специфических особенностей познавательной и эмоционально-волевой сферы.

В соответствии с этими особенностями педагог должен четко осуществлять выбор форм, методов, приемов и средств передачи социального опыта учащимся с интеллектуальной недостаточностью, а также техническое (технологическое) сопровождение этого процесса. Это свидетельствует о необходимости разработки специальной педагогической технологии, которая будет включать в себя цель и промежуточный продукт каждого этапа педагогической деятельности, позиции участников процесса обучения, направления и линии развития, материал и методы реализации этих линий в педагогическом процессе, а также методики и методическое обеспечение.

Отдельные вопросы использования мультимедийных технологий в специальном образовании представлены в публикациях О.И. Кукушкиной, Ю.В. Сакулиной, Т.В. Вареновой, И.Е. Петкевича, Ю.Н. Кисляковой и некоторых других авторов.

Однако технология формирования знаний и умений с использованием мультимедийных средств в процессе социально-бытовой подготовки учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью не разработана.

Актуальность исследования определяется несоответствием современного научного знания потребностям школьной практики в данной области.

Нами была разработана методика и проведен констатирующий этап исследования.

Он включал:

- изучение практики работы учреждений образования по применению мультимедийных технологий;
- анкетирование педагогов;
- констатирующий эксперимент с целью получения оценки уровней владения учащимися 6 классов знаниями и умениями в области социально-бытовой подготовки. Следует отметить, что мы выбрали данный контингент испытуемых, исходя из того, что 6 класс

вспомогательной школы является первым годом обучения после окончания учащимися младших классов. Из года в год усложняется учебная программа, соответственно и подготовка уроков по предмету "Социально-бытовая ориентировка" требует более высокого уровня наглядности и реалистичности представления предметов и явлений, отраженных в учебной программе.

Было проведено анкетирование педагогов ГУО "Вспомогательная школа №26 г. Витебска", учителей-дефектологов классов интегрированного обучения и воспитания, специальных классов при учреждениях образования регионов Витебской области. Цель анкетирования состояла в определении тематики знаний и умений в области социально-бытовой подготовки учащихся 6 класса, имеющих интеллектуальную недостаточность легкой степени, для формирования которых имеет место необходимость использования мультимедийных средств. В анкетировании приняло участие 28 педагогов. Им был предложен круг знаний и умений, отражающий материал учебной программы по предмету "Социально-бытовая ориентировка" для учащихся с интеллектуальной недостаточностью легкой степени, обучающихся в 6 классе. Критериями отбора являлись следующие: "Имеет важное значение", "Имеет второстепенное значение", "Не имеет значения".

Результаты анкетирования позволили выделить те знания и умения в области социально-бытовой подготовки, для формирования которых необходимо использовать мультимедийные средства, а также определить задания, необходимые для проведения констатирующего этапа эксперимента.

Задания были сгруппированы по семи сериям, которые соответствуют разделам программного материала предмета "Социально-бытовая ориентировка" для 6 класса вспомогательной школы первого отделения: "Личная гигиена", "Жилище", "Питание", "Одежда", "Предприятия, учреждения", "Семья", "Транспорт".

Задачей первой серии на основе программного материала "Личная гигиена" было выявление знаний учащихся о предметах личной гигиены, необходимых для мытья в душе, и их использовании; о правилах и способах общего ухода за телом.

Задача второй серии на основе программного материала "Жилище" состояла в выявлении знаний о помещениях квартиры, дома, их функциональном назначении и предметном наполнении; умения ориентироваться в них.

Задачей третьей серии на основе программного материала "Питание" было выявление знаний о группах продуктов питания; о столовой, кухонной посуде, кухонных инструментах, приспособлениях и оборудовании для мытья посуды; знаний о последовательности этапов мытья посуды; знаний о последовательности действий при приготовлении салата; знаний о правилах сервировки стола к обеду и

культуры поведения за столом; умения правильно размещать продукты в холодильнике.

Задачей пятой серии на основе программного материала "Предприятия. Учреждения" было выявление знаний о магазинах, их отделах, ассортименте товаров; видах и назначении ремонтных мастерских.

Задачей шестой серии эксперимента на основе программного материала "Семья" было определение особенностей знаний учеников о составе своей семьи: фамилия, имя, отчество, возраст членов семьи.

Задачей седьмой серии эксперимента на основе программного материала "Транспорт" было выявление знаний учеников о правилах поведения в общественном транспорте и умения осуществлять выбор автобуса (троллейбуса и др.): ориентироваться по маршрутной табличке и номеру автобуса (троллейбуса и др.).

Оценка состояния социально-бытовой подготовки учащихся 6 класса с лёгкой интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающихся осуществлялась на основе результатов выполнения детьми заданий первой – седьмой серий. Полученные данные анализировались по следующим критериям: самостоятельность и правильность выполнения задания, характер допущенных ошибок.

Обработка результатов согласно данным критериям позволила:

- выявить объём базовых знаний и умений в области социально-бытовой ориентировки у детей разных категорий;
- определить уровни владения учащимися 6 классов знаниями и умениями в области социально-бытовой подготовки.

В общем виде запас у учащихся знаний и умений характеризуется процентом правильно выполненных заданий от максимально возможного их количества.

Испытуемым предлагалось 68 заданий по программному материалу учебного предмета "Социально-бытовая ориентировка" для 6 класса вспомогательной школы первого отделения.

На основе оценки количества самостоятельно и правильно выполненных заданий у каждого испытуемого состояние его социально-бытовой подготовки было отнесено к одному из трёх уровней.

Третий уровень (высокий) – самостоятельные правильные ответы или самостоятельно полностью правильно выполненные задания составили более 75 % от максимально возможного их количества.

Второй уровень (средний) - самостоятельные правильные ответы или самостоятельно полностью правильно выполненные задания находились в диапазоне от 50 до 75 % включительно.

Первый уровень (низкий) - самостоятельные правильные ответы или самостоятельно полностью правильно выполненные задания составили менее 50 % от максимально возможного их количества.

65,2% нормально развивающихся учащихся продемонстрировали средний уровень социально-бытовой подготовки и для 34,8%

характерным оказался низкий уровень знаний и умений в области социально-бытовой ориентировки. Это связано с условиями, в которых проживает ученик (например, при выполнении заданий на определение вида отделов продуктового магазина трудности у ребенка могут возникнуть в связи с их отсутствием в магазинах населенного пункта, в котором он живет и т. п.), наличием у учащегося домашних поручений и контролем за правильностью их выполнения со стороны родителей. Низкие показатели социально-бытовой подготовки нормально развивающихся учеников 6 класса могут быть обусловлены недостаточно сформированными знаниями и умениями в области бытового труда. Вышеназванные пробелы преодолеваются дифференцированным подходом и контролем со стороны родителей.

Высокий уровень социально-бытовой подготовки учащиеся продемонстрировали по разделам "Личная гигиена", "Жилище", "Семья".

Результаты выполнения заданий по разделам "Предприятия. Учреждения", "Транспорт" свидетельствовали о преобладании показателей среднего уровня сформированности знаний и умений в области социально-бытовой подготовки учащихся.

Для учащихся с интеллектуальной недостаточностью характерным оказался низкий уровень знаний и умений в области социально-бытовой ориентировки. Анализ результатов выполнения заданий по сериям, соответствующим разделам программного материала учебного предмета "Социально-бытовая ориентировка" 6 класса вспомогательной школы первого отделения показал наименьшую успешность учащихся по разделам "Питание", "Одежда", "Транспорт".

Результаты выполнения заданий по разделам "Жилище", "Семья" свидетельствовали о преобладании показателей среднего уровня сформированности знаний и умений в области социально-бытовой подготовки учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Таким образом, для повышения результативности преподавания учебного предмета "Социально-бытовая ориентировка" недостаточно традиционных методов обучения.

Одной из задач исследования является разработка, проверка эффективности и внедрение в практику специального образования учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью педагогической технологии социально-бытовой подготовки с использованием мультимедийных средств.

Характеризуя тенденции развития специального образования Республики Беларусь на современном этапе, одной из перспективных тенденций его развития начальник управления специального образования, кандидат педагогических наук, доцент А.М. Змушко называет разработку и внедрение компьютерных программных продуктов для обучения учащихся с особенностями психофизического развития [3].

Методологической основой разработки вышеназванных средств обучения являются:

Личностно ориентированный и компетентностный подходы, предполагающие учет личных потребностей, мотивов и интересов ребенка, его субъектной позиции в процессе обучения.

Системно-деятельностный подход, при котором использование компьютерных программных продуктов должно осуществляться в сочетании с системой практических работ.

Практико-ориентированный подход – процесс формирования умений связан с демонстрацией в процессе обучения реальных условий применения указанных умений.

Средовой подход – формирование умений учащихся с интеллектуальной недостаточностью должно осуществляться на основе рационально организованной предметно-пространственной мультимедийной среды.

Интегративный подход – использование возможностей усвоения учебного материала с учетом межпредметных связей.

Компетентностный подход – предполагает отбор учебного материала на основе теоретических сведений для выполнения практических заданий, способность и готовность учащихся к применению усвоенных умений в практических ситуациях [6].

На наш взгляд, использование мультимедийных средств позволит значительно облегчить подготовку учителя-дефектолога к урокам по предмету "Социально-бытовая ориентировка", поможет сделать их более привлекательными для учащихся, повысит уровень наглядности, что будет способствовать в дальнейшем эффективному формированию необходимых знаний, умений по данному учебному предмету и решению задач коррекции личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

Список використаних джерел

1. Программа первого отделения вспомогательной школы с русским языком обучения. Социально-бытовая ориентировка. 6 – 10 классы. – Минск: НМУ "Национальный институт образования", 2006. – С. 23.
2. Пупцев А.Е. Информатика: учеб. пособие для 9-го кл. учреждений, обеспечивающих получение общ. сред образования, с рус. яз. обучения с 12-летним сроком обучения /А. Е. Пупцев, А. И. Лапо, Л. А. Вишневская. – 2-е изд. – Мн. : Нар. асвета, 2006. – 197 с.
3. Змушко А.М. Тенденции развития специального образования на современном этапе / А. М. Змушко // Современная образовательная среда: приоритетные направления развития :материалы международной научной конференции:(22–23 октября 2009 г.)/ Национальный институт образования. – Минск, 2009. – Часть 4. – С. 339–344.

4. Петкевич И.Е. Применение информационных и коммуникативных технологий в специальном образовании / И. Е. Петкевич // Дефектология. – 2006. – №1. – С. 3-13.
5. Даливеля О.В. Информационные технологии как средство обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития. / О. В. Даливеля // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://itdsel.bspu.unibel.by/ru/content/new6/new5/new/?PHPSESSID=t40657m33epmfp1d5bk15c6th3> – Дата доступа: 03.11. 2011
6. Скивицкая М.Е. Аспекты использования электронных средств обучения в процессе формирования измерительных и вычислительных умений у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью. / М. Е. Скивицкая // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://itdsel.bspu.unibel.by/ru/content/new6/new5/new1/> – Дата доступа: 03.11. 2011.
7. Использование мультимедийных технологий в школе [Электронный ресурс] // Электрон. ст. – Режим доступа: www.curator.ru/pedagog/media.html. - 03.03. 2008.

The paper's main concern lies with the problem of socio-household training of intellectually challenged school children.

Keywords: socio-household orientation, intellectually challenged school children, multi-media technologies.

Отримано 14.6.2013

УДК 376-056.36:37.018.1

Л.Г. Сечковская

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

У статті розглядаються основні напрямки роботи батьків з формуванню предметної діяльності у дітей з інтелектуальною недостатністю.

Ключові слова: предметна діяльність, діти з інтелектуальною недостатністю, навчання і виховання в сім'ї.

В статье рассматриваются основные направления работы родителей по формированию предметной деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: предметная деятельность, дети с интеллектуальной недостаточностью, обучение и воспитание в семье.

Основной целью обучения и воспитания учащихся с легкой степенью интеллектуальной недостаточности является подготовка их к трудовой деятельности в условиях динамически развивающегося общества, модернизации производства, внедрения новых технологий. В связи с этим возрастает значение уроков трудового обучения, которые должны обеспечить усвоение учащимися основ технико-технологических знаний, формирование трудовых умений и навыков, воспитание культуры труда, развитие самостоятельности. Трудовое и профессиональное обучение учащихся с интеллектуальной недостаточностью является одним из условий их успешной подготовки к самостоятельной жизни, социальной адаптации, включения в социально-производственные отношения и интеграции в обществе.

Известно, что возможности учебно-трудовой деятельности школьников с интеллектуальной недостаточностью во многом зависят от уровня их психического развития и становления ведущих видов деятельности в каждом возрастном периоде. Овладение предметной и предметно-игровой деятельностью является пропедевтическим этапом на пути развития трудовой деятельности школьников с интеллектуальной недостаточностью.

В психолого-педагогических исследованиях подчеркивается роль своевременного и полного формирования предметных действий в дальнейшем развитии деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью.

Дошкольники младшего возраста с интеллектуальной недостаточностью обнаруживают сравнительно со своими нормально развивающимися сверстниками резкое отставание, как в сроках возникновения предметных действий, так и в умении использовать предмет многообразно, когда требуется осуществить перенос усвоенного способа с одного предмета на другой. Дети демонстрируют негативность к сотрудничеству со взрослым, нестойкий интерес к предметам, нарушение целенаправленности и произвольности движений и действий, расстройство зрительно-двигательной координации, недоразвитие тонкой моторики рук и др. У большинства детей данной категории в дошкольном возрасте наблюдается понижение темпа деятельности: в единицу времени они совершают гораздо меньшее количество предметных действий, чем их нормально развивающиеся

сверстники. При овладении предметным действием они долгое время остаются на первоначальном способе выполнения задания, не совершенствуя способ его выполнения; проявляют склонность к стереотипиям и персеверациям действий. Дети обнаруживают негативные эмоциональные реакции, свидетельствующие о бедности эмоционально-нравственного опыта, значительное недоразвитие мотивационно-потребностной сферы при относительной сформированности операциональной стороны предметной и предметно-игровой деятельности.

Характерный для данного возраста детей с интеллектуальной недостаточностью разрыв между действием и словом приводит к тому, что действия недостаточно осознанны, опыт действия не зафиксирован в слове, не обобщен. Дошкольники не выполняют действия по речевой инструкции, т.к. затруднена связь между всеми основными компонентами познания – действием, словом, образом [1].

Указанные особенности предметной деятельности не позволяют осуществить дальнейшее развитие ребенка эффективно.

Основная роль в развитии предметных действий у детей раннего и дошкольного возраста отводится родителям, т.к. малыши еще не посещают учреждения образования. В связи с этим есть необходимость проанализировать законы развития предметной деятельности у детей в норме, т.к. основным принципом коррекционной педагогики и психологии является онтогенетический.

Начиная с первых недель жизни, когда наблюдается большая импульсивная активность рук ребенка, он размахивает ими, хватает, совершает движения кисти. Одним из первых он усваивает хватание и удержание предметов в руке, пытаясь приблизить их ко рту. Сначала ребенок схватывает случайно оказавшиеся под рукой предметы. Причем всеми предметами малыш действует одинаково, независимо от их свойств и назначения, т.е. неспецифически.

В норме в 3 – 4 месяца ребенок начинает тянуться рукой за предметами, а в 5 уже захватывает неподвижные предметы рукой. В 6 месяцев ребенок может хватать движущиеся, качающиеся предметы, т.е. на протяжении второго полугодия происходит интенсивное развитие хватательных движений, которые становятся более целенаправленными. Сначала все предметы ребенок пытается схватить одинаково, прижимая пальцы к ладони. Рука, протягиваемая к предмету, движется не по прямой линии, а петлеобразно, тянется к предмету наугад. Овладение схватыванием предметов кладет начало манипулятивной деятельности, которая со второго полугодия становится главной для ребенка и выдвигается на положение ведущей. Именно в ней происходит развитие всех сторон психики ребенка.

По мере совершенствования хватания, на 5 – 7 месяце жизни, движения приобретают предметный характер, становятся более точными, рука раскрывается, появляется противопоставление большого пальца всем остальным. Последовательное приближение руки к предмету складывается примерно к восьми месяцам, но прямым, без отклонений, оно становится примерно к концу года. Схватывание и удержание предмета пальцами формируется на седьмом-восьмом месяце жизни и продолжает совершенствоваться до конца года. Движения рук, расположение пальцев постепенно приравниваются к особенностям захватываемого предмета. К 8 месяцам нормально развивающийся ребенок в состоянии взять мелкий предмет тремя – четырьмя пальцами (щепотью). К концу первого года жизни он может захватить и удержать мелкий предмет двумя пальцами (кончиками большого и указательного) – "пинцетный захват". После 10 месяцев приспособление руки и кисти осуществляется заранее, на основе зрительно воспринимаемого объекта. Образ предмета начинает активно управлять движениями руки и регулировать их, т.е. возникает сенсомоторная координация.

К концу младенческого возраста (первый год жизни) непосредственно-эмоциональное общение сменяется ситуативно-деловым, возникающим в процессе совместной деятельности со взрослым. Именно оно направлено на познание свойств и качеств отдельных предметов, закрепленных в человеческом опыте. На протяжении всего периода раннего детства (от 1 до 3-х лет) осуществляется переход к предметной деятельности. При этом потребность в общении подкрепляется, прежде всего, эмоциональной реакцией взрослого на результат действия ребенка.

Уже в 10 - 12 месяцев дети демонстрируют игры-подражания с соответствующими игрушками: "кормление куклы", "катание машинки", "прикладывание к уху игрушечного мобильного телефона"... При этом наблюдается переход от действия, закрепленного за единичными предметами, к отрыву его от конкретной ситуации и переносу в новые условия.

На втором году жизни дети овладевают соотносящими действиями, цель которых состоит в приведении двух или нескольких предметов (или их частей) в определенные пространственные взаимоотношения (коробочки с крышками, пирамидки, сборно-разборные игрушки, матрешки и т.д.).

Существуют различия между видами действий с предметами. Первые действия, которыми овладевает ребенок, условно называются "ручными", когда предметом действуют, как рукой, т.е. предмет становится как бы простым удлинением или придатком руки. Другие действия условно называют "орудийными", когда один предмет – орудие

– употребляется при воздействии на другие предметы. Движения руки перестраиваются в той мере, в какой они подчиняются логике орудия. В раннем возрасте ребенок знакомится только с несколькими самыми элементарными орудиями – ложкой, чашкой, совочком, лопаткой, карандашом и т.д. Сначала он наблюдает за действиями взрослого с каким-либо предметом, потом сам осуществляет с данным предметом адекватные действия. Затем самостоятельно начинает использовать вспомогательные средства, когда нужно что-либо достать, закрепить, передвинуть и т.д.

К началу второго года жизни в арсенале ребенка уже имеется достаточное количество специфических действий, в которых он, подражая взрослому, воспроизводит внешний рисунок движения.

Обобщение опыта действий с предметами подготавливает детей к фиксации его в слове и способствует развитию ориентировочно-исследовательской деятельности, направленной на внутренние взаимосвязи между предметами, т.е. формированию наглядно-действенного мышления.

На протяжении дошкольного детства (от 3 до 6 лет) последовательно совершенствуются следующие основные виды деятельности детей: игра-манипулирование с предметами, индивидуальная предметная игра конструктивного типа, коллективная сюжетно-ролевая игра, индивидуальное и групповое творчество, игры-соревнования, игры-общения, домашний труд. Примерно за год или два до поступления в школу к названным видам деятельности добавляется еще один – учебная деятельность, и ребенок 5 – 6 лет практически оказывается вовлеченным, по меньшей мере, в семь – восемь различных видов деятельности, каждый из которых специфически интеллектуально и морально развивает его [3].

Работа родителей по формированию предметных действий у ребенка начинается с первых недель его жизни. Для этого создаем ситуации, чтобы спонтанные движения ребенка, которые входят в комплекс оживления, приводили к тому, что руки младенца наталкивались на близкие предметы. Важно, чтобы процесс касания руки с предметом опосредовался сенсорными раздражителями: не только тактильными, но и звуковыми, световыми, цветовыми.

Движения ребенка, необходимые для его психического развития, формируются на основе хватания, которое возникает при раздражении пальцев. На втором – третьем месяце жизни предлагаем детям различные предметы, вкладываем в его ручку, сжимаем ее в своей руке, показывая пример удержания, производим специфические действия (гремим погремушкой, вызываем звук различных игрушек-пищалок...). В дальнейшем помогаем ребенку дотянуться до висящей игрушки, захватить и удержать ее.

Интерес ребенка к предмету определяет взрослый, т.к. является аффективным центром ситуации. Он придает предмету субъективную значимость и тем самым как бы открывает его для ребенка. Благодаря этому младенец вычленяет целостный предмет (а не только отдельные сенсорные признаки), зрительно сосредотачивается на нем и начинает целенаправленно тянуться к нему.

В возрасте от 4 до 8 месяцев в системе скоординированных зрительно-моторных движений выделяется фаза предварительного слежения за объектом до того, как он будет схвачен. Для этого привлекаем внимание ребенка к неподвижному предмету, затем начинаем медленно перемещать его "влево – вправо", "вверх – вниз", не выходя за поле зрения ребенка. Помогаем младенцу захватить движущиеся и качающиеся предметы, выполнить манипуляции, выявить свойства предметов. По-прежнему руководим рукой ребенка, совершая совместные действия.

Во втором полугодии основные усилия направляем на дальнейшее совершенствование хватания. Во-первых, стремимся, чтобы движения руки к предмету стали более точными. Во-вторых, развиваем противопоставление большого пальца всем остальным, постепенно переводим ребенка к удержанию предмета пальцами ("щепотью" и "пинцетный захват"). При этом контролируем и при необходимости помогаем ребенку правильно расположить пальцы на предмете в зависимости от того, какой предмет берет ребенок: мяч берем растопыренными пальцами; шнурок – кончиками большого, указательного и среднего пальцев; при удержании кубика пальцы располагаются по его граням.

Когда ребенок оказывается в состоянии удержать в руке предмет, он начинает самостоятельно манипулировать им – размахивать игрушкой, бросать ее, постукивать о кроватку и т.д. Основная задача родителя в этот период – разнообразить предлагаемые предметы, поддержать активность малыша.

К концу первого – началу второго полугодия главным в манипуляции ребенка становится получение результата действия. Те изменения, которые возникают при действии ребенка с предметом (например, звучание погремушки) являются основной целью совместной деятельности. Затем, организуются действия не с одним, а одновременно с двумя предметами, чтобы направленность на результат стала достаточно очевидной (поставить один предмет на другой, вложить один предмет в другой и т. д.).

К концу первого года жизни учим детей замечать не только прямые, но и косвенные результаты своих действий (нажав на кнопку – включить либо выключить телевизор, заставить двигаться машинку на батарейках, включить свет...). В этот период при помощи повторных движений воспроизводим наиболее яркие и привлекательные свойства предметов

(слідим за траекторією руху, слухаємо видавані іграшкою звуки, спостерігаємо кольорові та світлові зміни), т.е. закладаємо основу розвитку довільних рухів.

Перехід від младенцтва до раннього дитинства пов'язаний з активним пізнанням предметного світу. Дитина відкриває для себе призначення багатьох предметів і починає діяти з ними відповідно до тих функцій, які закріплені за ними в суспільному досвіді. Але зробити це вона може тільки з допомогою дорослого. Дитина з інтелектуальною недостатністю, на відміну від своїх нормально розвиваючихся ровесників, не прагне з'ясувати функціональне призначення нового предмету. Вона не ставить дорослому питання "що це?" для отримання потрібної інформації, не приступає до детального і уважного вивчення речі. Здебільшого вона просто починає маніпулювати нею. Дорослий, виконуючи роль вчителя, колеги та помічника, активно стимулює інтерес дитини до нових предметів. У спільній діяльності з дитиною виконуємо одразу кілька функцій:

- розкриваємо функціональне призначення даного предмету;
- показуємо зразок дії з предметом і допомагаємо дитині виконати власні дії з ним;
- контролюємо хід виконання дій дитиною.

Встановлення зв'язку між дією та предметом виконуємо в три етапи. Спочатку з предметом виконуємо будь-які відомі дитині дії. Потім предмет використовуємо тільки за прямим призначенням. Нарешті, на третьому етапі повертаємося до старого, вільного використання предмету, але на зовсім іншому рівні: дитина знає основну функцію предмету.

Предметна діяльність є ведучою тому, що саме в ній відбувається розвиток усіх психічних процесів та особистості дитини в цілому. В ній виникають основні новоутворення раннього віку, головним з яких є мова. Тому розвитку активної мови дітей приділяємо особливу увагу.

У першій половині другого року життя, навчаємо дітей виконувати з іграшками адекватні дії: катати машинку, качати ляльку, грати на дитячих музичних інструментах, будувати різні споруди з пластмасового конструктора, кидати м'яч тощо. Як правило, спочатку діти виконують з іграшками ті дії, які вони спостерігають у дорослих. Потім відбувається узагальнення функції предмету, дитина виконує дії, відірвані від конкретного предмету та певної ситуації, і переносить дії в іншу ситуацію. Цю роботу починаємо ще в младенцькому віці, знайомлячи дітей з простими іграшками, і продовжуємо в ранньому та дошкільному віці, пропонуючи різноманітні та більш складні іграшки. Таким чином, закладаємо основу для розвитку індивідуальної предметної гри.

На втором году жизни формируем у детей представление о большинстве предметов домашнего обихода и способах их использования (расческа – для расчесывания волос, тряпочка – для вытирания пыли, веник и совок – для уборки мусора и т.д.). Учитывая тот факт, что на первых этапах развития предметной деятельности, действие и предмет очень жестко связаны между собой, например, во время кормления придерживаемся одного и того же алгоритма действия. Организуем постоянное место кормления: усаживаем ребенка за детский столик, который желателно расположить рядом со взрослым столом, используем во время еды детскую тарелку, ложку и кружку. Соблюдая гигиенические нормы, создаем при этом ситуацию, которая будет способствовать скорому усвоению назначения данных предметов. Питью из кружки может предшествовать питье из детского поильничка. Используем во время еды разные столовые приборы и формируем представление ребенка о том, что кушать можно с помощью маленькой ложечки, большой ложки и даже вилки. Во время одевания не только называем одежду, но и проговариваем на какие части тела ее нужно одеть (шапка - на голову, рукавички – на руки и т.д.).

Наиболее важно для психического развития ребенка овладение действиями с предметами, имеющими совершенно определенный, однозначный способ употребления. Это одежда посуда, мебель. А вот с игрушками можно обращаться гораздо свободнее. Но и здесь можно выделить отдельные группы. С теми из них (пирамидка, матрешка), в самом строении которых заложен определенный способ употребления, учим выполнять определенные действия. Такие же игрушки, как кубики, мячи можно употреблять по-разному.

Одновременно формируем соотносящие действия: учим ребенка учитывать отдельные свойства предметов - подбирать предметы в соответствии с их формой и величиной, располагать их в каком-либо порядке. Целесообразно использовать для этого следующие игрушки: пирамидку; разнообразные дощечки с вкладышами; матрешку; разборный пластмассовый кубик по типу "почтовый ящик", шестигранный домик с открывающимися дверцами и отверстиями на крыше в виде геометрических фигур и в стенах – в виде предметных изображений, а также набор ключей по цвету дверей и вкладыши двух вариантов; сборно-разборные игрушки; набор коробочек с крышками и т.д. Действия с данными предметами регулируем тем результатом, который нужно получить (готовую пирамидку, сборную игрушку). Ребенок на первых порах не стремится к требуемому результату и не в состоянии самостоятельно достичь его. Взрослый дает ребенку образец действия, обращает его внимание на ошибки, учит добиваться правильного результата. Действие может выполняться ребенком разными способами. Чаще всего это – соскальзывание на действия ради действий, либо метод проб и ошибок. Наиболее верный способ обучения

в этом случае – вычленение ребенком совместно со взрослым наиболее существенного признака, заложенного в основу игрушки. При складывании пирамидки, примеривая кольца, выбрать самое большое из них, затем научиться подбирать кольца на глаз.

Огромная роль принадлежит овладению орудийным действием. Происходит это в ходе обучения при систематическом руководстве взрослого, который показывает действие, направляет руку ребенка, обращает его внимание на результат. Усвоение орудийных действий разбиваем на несколько этапов. Вначале, когда орудие фактически служит для ребенка только продолжением его собственной руки, и он пытается действовать им, как рукой, учим ребенка правильно держать орудие (ложку, карандаш, чашку). Затем обращаем внимание ребенка на связь орудия с предметом, на который направлено действие (ложка с пищей), отработываем отдельные движения, составляющие программу действия с данным орудием. Причем ребенок будет выполнять его успешно только от случая к случаю. Многократно повторяя движение, эмоционально поддерживая успехи ребенка, постепенно продвигаем его к следующему этапу. Когда рука достаточно приспособилась к свойствам орудия, возникает орудийное действие. Орудийные действия ребенка раннего возраста весьма несовершенны. Продолжаем отработываться их до тех пор, пока ребенок не усвоит сам принцип употребления орудия.

Помогаем ребенку открыть возможности применения полифункциональных предметов. В игре ребенка, как и в практической жизни взрослых, эти предметы могут замещать другие предметы. Овладение действиями замещения освобождает ребенка от консервативной привязанности к функциональному назначению предмета. Таким образом, помогаем ребенку обрести свободу действия с предметами.

Постепенно знакомим ребенка с новыми видами деятельности, которые достигают развернутых форм за пределами раннего возраста и определяют психическое развитие ребенка. Это игра и продуктивные виды деятельности (рисование, лепка, конструирование). Становление ведущих видов деятельности на каждом возрастном этапе во многом определяет успешность трудовой подготовки учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Список використаних джерел

1. Браткова, М.В. Особенности развития предметных действий у детей раннего возраста с органическим поражением ЦНС / М.В. Браткова // Дефектология. – 2006. – № 2. – С. 52-60.
2. Казьмин, А.М., Казьмин, Л.В. Дневник развития ребенка от рождения до трех лет / А.М.Казьмин, Л.В.Казьмин. – М.: "Когито-Центр", 2001. – 74 с.

3. Немов Р.С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования / Р.С.Немов. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 496 с.

Main directions of parent's work on forming of subject activity at children with intellectual disorders are considered in the article.

Keywords: subject activity, children with intellectual disorders, education and training in the family.

Отримано 24.6.2013

УДК 376.053.4-056.36:373.2.091

Л.А. Тищенко

ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООБСЛУГОВУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У статті розкривається зміст корекційно-розвивальної роботи з дітьми із помірною розумовою відсталістю в спеціальному дошкільному закладі. Висвітлено значення формування навичок самообслуговування у дітей для подальшої соціалізації та інтеграції їх в соціум.

Ключові слова: діти з помірною розумовою відсталістю, корекційно-розвивальна робота, навички самообслуговування, спеціальний дошкільний заклад.

В статье рассмотрено содержание коррекционно-развивающей работы с детьми с умеренной умственной отсталостью в специальном дошкольном учреждении. Раскрывается значение навыков самообслуживания для детей с целью последующей социализации и интеграции их в социум.

Ключевые слова: дети с умеренной умственной отсталостью, коррекционно-развивающая работа, навыки самообслуживания, специальное дошкольное учреждение.

Зміст освіти у спеціальних закладах для дітей вадами інтелектуального розвитку суттєво відрізняється від процесу навчання дітей з нормальним психофізичним розвитком. Зокрема дошкільники з

розумовою відсталістю навчаються за спеціальною програмою розвитку та з ними проводяться корекційно-розвивальні заняття, спрямовані на удосконалення пізнавальної, мовленнєвої, фізичної сфер, відбувається формування життєвої компетентності дітей.

До недавнього часу корекційно-виховна робота з дітьми з помірною розумовою відсталістю здійснювалась в закладах Міністерства праці і соціальної політики. На сьогоднішній день діти з помірною розумовою відсталістю можуть відвідувати спеціальні дошкільні заклади.

Особлива увага приділяється формуванню у дошкільників з помірною розумовою відсталістю навичок соціальної поведінки, спілкування та взаємодії з однолітками та дорослими, адаптації до умов суспільного середовища. Саме на це спрямовані корекційно-розвивальні заняття, у процесі яких діти з допомогою педагогів залучаються до різних продуктивних видів діяльності, пізнаючи оточуючий світ людей, речей, дій та багатьох інших явищ життя.

При організації навчання таких дітей необхідно враховувати особливості їхнього психофізичного розвитку – спонтанність утворення психічних процесів, тобто наявність самопросування, де кожен щабель психічного розвитку іде за попереднім, а перехід з одного щабля на інший обумовлюється не лише соціальними, а й внутрішніми причинами. Це положення дитячої та вікової психології є ключовим при підборі напрямків навчання дітей з помірною розумовою відсталістю, адже для формування навичок читання, письма, рахункових операцій необхідна певна база, на основі якої такі діти можуть засвоювати певні емпіричні дії [2, с. 9].

Дослідження науковців (Н.М. Стадненко, О.П. Гаврилушкина, О.А. Стребелева, О.В. Гаврилов, Л.М. Шипіцина та інші) засвідчують, що серед дітей з помірною розумовою відсталістю зустрічається досить численна група вихованців, які здатні до опанування корекційної дошкільної програми для дітей з розумовою відсталістю. Важливим є розвиток соціально-побутових та гігієнічних навичок, виконання трудових операцій, розвиток комунікаційних навичок, соціального просування, спрямованих на суспільну адаптацію та інтеграцію.

Аналіз практичного досвіду свідчить, що при організації навчально-виховного процесу дітей з помірною розумовою відсталістю, який спрямований на соціалізацію та інтеграцію у шкільні заклади освіти, необхідно враховувати індивідуальні психофізичні особливості дітей, активізацію пізнавальних процесів, спільну взаємодію фахівців та батьків дітей.

Організовуючи корекційно-виховну роботу у спеціальному дошкільному закладі потрібно починати з діагностичного обстеження, яке виявляє психофізичний розвиток дітей та наявні елементарні знання, уміння, навички, що дає можливість спланувати навчально-виховну роботу педагогів.

Першочерговим завданням для дітей з помірною розумовою відсталістю дошкільного віку є формування санітарно-гігієнічних навичок, навичок самообслуговування, розвиток моторики, координації рухів. Вихованців привчають до адекватної поведінки в під час прийому їжі, підготовки до сну, туалетній кімнаті та інших суспільних місцях.

Значна увага приділяється розвитку мовлення та активізації пізнавальних процесів дітей, сенсорному розвитку та формуванню соціальних навичок, що в цілому готує дітей до шкільної діяльності.

Потрібно зазначити, що систематично організована і цілеспрямована корекційно-розвивальна робота не лише призводить до накопичення цими дітьми певних знань, умінь та навичок, але і позитивно впливає на їхній розумовий розвиток. Більшість вихованців спеціального дошкільного закладу опановують зміст програми при значному спрощенні, індивідуальному та диференційованому підході. Спеціальне навчання має значний корекційний ефект для цих дітей вже у дошкільному віці, їхній розвиток залежить значною мірою від організацій педагогічних умов, що передбачають використання спеціальних методів і принципів у процесі навчально-виховної роботи з дітьми з помірною розумовою відсталістю.

Процес навчання самообслуговування дошкільників з помірною розумовою відсталістю повинен здійснюватися з урахуванням особистісного орієнтованої моделі виховання і спрямований на максимальне врахування індивідуальних можливостей дітей, адже в групі спеціального дошкільного закладу перебувають діти з різними діагнозами та ступенем розумового розвитку. Навчання має бути орієнтованим на засвоєння повсякденних практичних навичок і закріплення певних стереотипів, необхідних у повсякденному житті дітей. Набуті навички дають дитині можливість вести повноцінне життя, максимально наближене до життя більшості членів суспільства. Головний принцип навчання – індивідуальний підхід.

Діти з помірною розумовою відсталістю, які перебувають у спеціальному дошкільному навчальному закладі, характеризуються несформованістю пізнавальних процесів, передусім процесу мислення, нездатністю до утворення абстрактних понять, потребують постійної допомоги, педагогічного нагляду, психологічного супроводу. На початковому етапі навчання вони не здатні самостійно виконувати елементарні дії з самообслуговування. Однак, як засвідчують дослідження Н.М. Стадненко, О.П. Гаврилушкіної, О.А. Стребелевої, О.В. Гаврилова, Л.М. Шипіциної та інших, більшість з них після цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи здатні до самообслуговування.

Самообслуговування (вміння одягатися і роздягатися, доглядати за собою, користуватися туалетом, самостійно приймати їжу, купатися, вмиватися тощо) безпосередньо впливає на самооцінку дитини, є важливим кроком на шляху до його соціалізації [3, с. 87].

У процесі корекційно-розвивальної роботи з дітьми з помірною розумовою відсталістю необхідно враховувати інертність психічних процесів, великий латентний період між запропонованою інформацією і відповідною реакцією дитини, виражені рухові порушення.

У зв'язку з цим формування навичок повинно проводитися в повільному темпі, з великою кількістю повторів одних і тих же дій.

Зазвичай з дітьми з помірною розумовою відсталістю протягом значного часового проміжку навички відпрацьовуються "рука в руку" з педагогом, з максимальним залученням уваги до дії дитини: педагог допомагає дитині фізично здійснити дію, направляє руку дитини і координує її дії. Наприклад, при навчанні самотійно їсти ложкою дорослий своєю рукою обхоплює руку дитини і організує правильний рух. Поступово фізична допомога зменшується.

У процесі формування навичок самообслуговування розширюються уявлення і знання дітей про навколишній світ, удосконалюються знання про сенсорні еталони, розвивається мовлення, дрібна моторика та зорово-моторна координація, удосконалюються уміння виконувати дії наслідування і словесної інструкції, орієнтуватися на зразок, дотримуючись певної послідовності дій.

Слід зазначити, що діти з легкою розумовою відсталістю вже на другому році навчання можуть здійснити окремі дії, спрямовані на себе: надіти і зняти шапку, зняти шкарпетки, рукавиці, можуть самотійно їсти ложкою і пити з чашки, наслідуючи діям педагога, які займаються з ними. Наступні навички формуються за зразком та словесною інструкцією, при схваленні правильних результатів та вказуванні на помилки, одночасно навчаючи контролювати і оцінювати дії свої дії.

У дітей з помірною розумовою відсталістю формування навичок самообслуговування відбувається надзвичайно складно та повільно. Навчання таким навичкам становить цілий напрямок роботи фахівців і батьків, в основі якого лежить спеціальна програма, що враховує можливості дитини на даний момент і та на перспективу.

Аналіз літератури та практичного досвіду вказує на різноманітність причин, зокрема, значні порушення інтелектуального розвитку, порушення моторної сфери, слухового і зорового сприйняття, несформованість емоційно-вольової сфери, низький рівень розвитку функцій контролю у дошкільників з помірною розумовою відсталістю.

Заслуговує на увагу досвід роботи Центру лікувальної педагогіки (м. Москва), де здійснюють навчання з дітьми з важкими формами розумового розвитку за спеціально розробленою програмою, яка включає послідовне покрокове навчання тим діям, які дитина готова вже засвоїти (О.В. Моржина).

Перевага такої системи полягає в тому, що вона дозволяє ефективно навчити дитину з помірною розумовою відсталістю певних соціально-побутових навичок. Для цього визначається рівень, на якому дитина може самотійно зробити щось, дію всередині даного навику, і

наступний маленький крок, якому треба дитину навчати. Використовується система заохочень (увага, харчове підкріплення – улюблена їжа або пиття, улюблені заняття тощо.). Допомога дорослого в міру засвоєння дій всередині навички зменшується в об'ємі, згортається від фізичної допомоги до жесту, а потім – до інструкції [6, с. 22]. У процесі реалізації формування навичок самообслуговування виділяють наступні завдання навчання:

- визначення поточного рівня розвитку даної навички;
- визначення найближчих кроків;
- відпрацювання навички всередині кожного кроку;
- розробка системи заохочень і контролю;
- обговорення результатів з батьками.

Для виконання завдань педагоги використовують наступні форми роботи:

- індивідуальну (відпрацьовуються окремі операції);
- групову (створюються об'єктивні умови необхідності реалізації даної навички: поведінка дитини підкорюється загальним для всієї групи дітей правилом; крім того, працює механізм наслідування) [5, с. 31].

Таким чином, організація корекційно-розвивальної роботи з дітьми з помірною розумовою відсталістю дошкільного віку в спеціальному дошкільному закладі, спрямована на формування навичок самообслуговування, можлива завдяки запровадженню не лише актуального для них навчального змісту, а й адекватних методик, створенню педагогічного середовища з відповідним стилем спілкування. Все це забезпечує значний розвивальний і корекційний вплив на вихованців. Основою спеціального навчання дошкільників з помірною розумовою відсталістю є формування та закріплення цілої низки навичок за допомогою позитивного умовно рефлексивного підкріплення. Заучування кожної з них відбувається на механічному рівні. Створені таким чином поведінкові стереотипи сприяють тому, що діти не тільки набувають корисних побутових умінь, вони дещо прогресують і в розумовому розвитку. Головний сенс такого навчання – це соціальна адаптація.

Більшість дошкільників, що пройшли навчання в спеціалізованому дошкільному закладі, вже не потребують детальної підтримки, трудомісткої опіки, вони відносно самостійні в побутовій сфері та своїх соціальних стосунках і здатні до навчання в допоміжній школі.

Зокрема, наведемо приклад алгоритму навчання навички вмивання в спеціальному дошкільному навчальному закладі.

Вмивання

- підвертання рукавів одягу перед вмиванням за допомогою дорослого, за зразком словесною інструкцією дорослого;
- відкривання і закривання кранів за допомогою дорослого, за зразком і за словесною інструкцією дорослого (Рис.1)



- Миття обличчя, рук в певній послідовності за допомогою дорослого, за зразком і за словесною інструкцією дорослого (Рис. 2);



- користування предметами особистої гігієни в процесі вмивання (тверде мило, рушник);
- вибір рушника по символу за допомогою дорослого, по вказівному жесту (ідентифікація символічного зображення над рушником і на відповідній картці) і за словесною інструкцією дорослого (Рис.3);



- користування розгорнутим рушником для витирання після вмивання;
- використання ігрових прийомів, які ефективно впливають на розвиток дитини.

У процесі формування навички доцільно проводити такі ігри:

"Вимий руки"

Мета: вчити дитину мити руки.

Обладнання: заєць гумовий, умивальник Мийдодір.

Проведення заняття: дорослий звертається до дитини: "Ми прийшли з прогулянки, нам потрібно вимити ручки. Зайчик буде дивитися, як ми миємо ручки". Дорослий ставить іграшку на край умивальника і показує дитині рухи руками під струменем води. В кінці процедури дорослий від імені зайчика хвалить дитину.

"Зробимо човники"

Мета: вчити дитину послідовно виконувати дії при митті рук, наслідувати дії дорослого.

Проведення заняття: дорослий звертає увагу дитини на те, що при митті рук треба дотримуватися послідовності дій: засукати рукави; відкрити кран; скласти долоні рук "човником"; підставити руки під струмінь води; закрити кран; витерти руки рушником.

Потім дитині пропонують виконати дії, наслідуючи дорослому, який звертає увагу дитини на положення рук.

"Мильні рукавички"

Мета: вчити дитину намилювати руки з зовнішньої і внутрішньої сторони. (Обладнання: дитяче мило, рушник). Проведення заняття: дорослий підводить дитину до умивальника, стоїть за його спиною, бере в руки мило і показує кругові рухи рук при намилюванні. Потім передає дитині шматок мила і просить його повторити рухи намилювання. Рухи потрібно робити до тих пір, поки не утвориться біла піна. Звертається увага дитини на білі ручки, дорослий каже: "Ось, які у нас рукавички - білі!" Далі дорослий допомагає дитині змити піну під струменем води, при цьому вимовляє одну з потішок:

Наприклад:

Милю, милом ручки,

Білі рукавички.

Чистесенькі долоньки у дівчинки Марічки.

У крані булькає вода. Дуже навіть здорово!

Миє рученьки сама Ліза Семизорова

(Дорослий називає ім'я дитини).

Знаємо, знаємо так, так, так! Де ховається вода! Кап, кап, кап!

В кінці гри дорослий хвалить дитину, звертає увагу на його чисті руки. У разі необхідності використовуються спільні дії дорослого і дитини.

"Вмивалочка"

Мета: вчити дитину вмиватися.

Обладнання: дзеркало, рушник.

Проведення заняття: дорослий приводить дитину (після сну) в туалетну кімнату, просить подивитися на себе в дзеркало, звертає його

увагу на очі, рот, щічки і т.д. Пропонує дитині вмиватися разом з ним, при цьому показує, як це потрібно зробити. Дорослий вимовляє потішку:

Виходь, водиця, ми прийшли умитися!

Лийся на долоньку, потрошку .

Ні, не потрошку - я небоязкий,

Будемо вмиватися веселіше!

Буде личко чистіше!

В кінці вмивання дорослий вчить малюка витирати обличчя рушником, просить подивитися на себе в дзеркало, говорить: "Ай, який чистий, подивися на себе в дзеркало!"

Описані ігри допомагають дітям з важкими розумовими вадами опанувати навички самообслуговування, викликаючи у них зацікавленість до ігрової діяльності.

Отже, навички самообслуговування, вміння, вправність і акуратність формується у дітей з помірною розумовою відсталістю поступово протягом всього періоду навчання та виховання у спеціальному дошкільному закладі. Тому правильна організація корекційно-розвиваючої роботи, активізація пізнавального інтересу до вказаного виду діяльності, створення позитивної мотивації, ситуацій успіху для кожної дитини незалежно від ступеня ураження інтелектуальної сфери є основним завданням педагогів.

Список використаних джерел

1. Венгер А.А., Выгодская Г.Л., Леонгард Э.И. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. – М.: Просвещение, 1972. – 142 с.
2. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: Навчальний посібник . – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – 308 с.
3. Гаврилушкина О.П. К вопросу об эстетическом воспитании в детском саду для детей с нарушением интеллекта // Воспитание аномальных детей в дошкольных учреждениях / Под ред. Н.Г. Морозовой. – М.: Просвещение, 1978. – С. 87-95.
4. Комплекс програмно-методичного забезпечення "Зміст корекційно -спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах (програма з трудового виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) / Укл. О.В.Чеботарьова. – К.: Знання, 2012. – 112 с.
5. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. – М.: Просвещение, 2003. – 284 с.
6. Хайртдинова Л.Ф. Формирование первоначальных представлений о себе у дошкольников с нарушением интеллекта // Дефектология. – 2001. – №1. – С. 22-25.
7. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю К., 2013. [http:// www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua)

The article deals content correction and development work with children with moderate mental retardation in a special preschools. The importance and significance of self-shaping children for further socialization and integration into society.

Keywords: children with moderate mental retardation, correction and development work, skills, self-service, special preschool.

Отримано 12.6. 2013

УДК 377.121.22

В.С. Товстоган

ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНІ КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИПУСКНИКІВ ДОПОМІЖНИХ ШКІЛ

У статті розглядаються передумови формування професійно-трудової компетентності в учнів старших класів допоміжної школи.

Ключові слова: компетентність, професійно-трудова підготовка, навчальна пропедевтика.

В статье рассматриваются предпосылки формирования профессионально-трудова компетентности в учеников старших классов специальной (коррекционной) школы.

Ключевые слова: компетентность, профессионально-трудова подготовка, учебная пропедевтика.

Реформування освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, пов'язаних з визнанням значущості знань в сучасних суспільно-економічних умовах. Ці зміни стосуються створення нових освітніх стандартів, оновлення та перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм і методів навчання. В спеціальній освіті створюються передумови для індивідуалізації навчання (зокрема, інклюзивного), запровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій, формування ключових компетентностей (соціальної, трудової, комунікативної, комп'ютерної та інших її видів), як завершальній оцінці навчальної діяльності випускників шкіл.

На думку сучасних українських і закордонних експертів (Бібік Н.М., Ващенко Л.С., Локшина О.І., Овчарук О.В., Пометун О.І., Савченко О.І. та ін.) набуття учнями певних компетентностей є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність учня до життя, його подальшого особистого розвитку й активної участі в житті суспільства [2,4,5]. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта до пріоритетів сьогодення відносить уміння оперувати багатьма технологіями й знаннями, які задовольняють потреби інформаційного суспільства, підготовку молоді до нових ролей у ньому.

Нині існує багато різних думок щодо поняття, класифікації та виокремлення найважливіших компетентностей. Дослідники наводять різноманітні означення поняття компетентності. "Бути компетентним означає вміння мобілізувати в даній ситуації отримані знання та досвід". Як зазначає українська вчена О.Г.Пометун, у педагогічній науці "компетентність" розуміється як спроможність особистості сприймати індивідуальні потреби та відповідати на них, кваліфіковано будувати діяльність у будь-якому напрямі, виконувати певні завдання або роботу [2, с. 56]. Отже, компетентність – це складна інтегрована характеристика особистості, під якою розуміють систему знань, умінь, навичок, досвіду, ціннісних ставлень, мотивації, що дають змогу ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи вирішення проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або видів діяльності.

Не зважаючи на різноманітні визначення компетентностей, усі дослідники виокремлюють їх важливу якість – вияв компетентності у конкретній діяльності в певній ситуації. Компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації. Вона тісно пов'язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки в умовах конкретної діяльності.

Таким чином, компетентність не зводиться ні до знань, ні до умінь. Компетентність – це той ланцюжок, який пов'язує знання та діяльність людини, причому без знань немає компетентностей, проте не всяке знання і не в усякій ситуації виявляє себе як компетентність. Отже, знання, які отримують учні в навчальних закладах, повинні мати практичне спрямування та відношення до компетентностей. Цьому сприятиме орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід, як остаточний результат шкільної освіти.

Методика оцінювання освітніх результатів, на думку вчених І.Я. Лернера, М.Н. Скаткіна, А.В. Хуторського, І.Д. Фруміна та інших, з точки зору компетентнісного підходу повинна враховувати:

- у молодших класах – динаміку інтелектуального та психофізіологічного розвитку дитини. В цей час істотною є мотиваційна складова освіти: дитина має хотіти навчатися, прагнути ходити до школи;

- в середніх класах важливий поступовий перехід на самоконтроль і самооцінку (що в учнів зі стійким порушенням пізнавальної сфери є найбільш уразливим). У зв'язку з цим необхідно передбачити цілеспрямовану роботу з формування в учнів прийомів і способів самоконтролю та самооцінки.

- у старших (9-10) класах рекомендується створювати умови для самовизначення, основним завданням яких є професійна орієнтація учнів; побудова індивідуальних освітніх маршрутів старшокласників (із залученням учителів трудового навчання, психологів, медичних працівників, батьків та інших фахівців у допоміжних школах) [6, с. 59].

До пріоритетів корекційної освіти також віднесена компетентність випускників спеціальної школи для дітей з вадами психічного та(або) фізичного розвитку. На цьому наголошується в Державному стандарті спеціальної освіти: "навчальний процес... має бути зорієнтований на значне посилення рівня професійної інформованості і компетентності" [1, с. 3]. Саме такий підхід має забезпечити досягнення такого рівня розвитку і освіченості учня, який буде відповідати його потенційним можливостям, сприятиме формуванню його особистості, можливості продовжити навчання після школи, а, отже, інтегруватись у суспільне життя.

Важливою навчальною дисципліною в допоміжній школі є трудове навчання: саме ця навчальна дисципліна покликана забезпечити формування основ професійно-трудої компетентності ("трудої" – як предметної, і "професійної" – як міжпредметної, що формується на основі міжпредметних зв'язків). Саме на цих заняттях учні оволодівають відповідними професійними навичками, кваліфікацією з урахуванням психофізіологічних, пізнавальних можливостей учнів та медичних протипоказань, які має визначати шкільна профорієнтаційна комісія.

З психології праці відомо, що будь-які спеціальні (професійні) знання, вміння, навички ґрунтуються на загальних (базових) пізнавальних процесах (словесно-логічному мисленні, мовленні, уяві, увазі, пам'яті, сприйманні), відповідних знаннях, уміннях, навичках, якостях особистості (Рубінштейн С.Л., Федоришин Б.А.). Можна прослідкувати аналогію в навчальному процесі корекційної школи для дітей з вадами психофізичного розвитку: при переході учнів від молодших до старших класів завершується пропедевтичний період, що готує їх до вивчення багатьох навчальних дисциплін (географії, природознавства, соціально-побутової орієнтації, історії тощо). Серед цих дисциплін підкреслимо уроки праці, які є пропедевтичними по відношенню до професійно-трудоого навчання у старших класах. На базі загальнонавчальних знань, умінь, навичок, здобутих у молодшій школі, у старшокласників формується трудова та професійна компетентність. Від міцності та якості знань, умінь, здобутих у молодших класах буде залежати успішність просування учнів під час навчання у шкільних майстернях.

Метою нашої статті є вивчення місця і змісту, потенційних можливостей пропедевтичного періоду навчання (I-IV класи) щодо формування професійно-трудової компетентності в учнів допоміжної школи, а саме: визначення базових компетенцій (знань, умінь, навичок, ставлень тощо), які засвоюються учнями молодших класів допоміжної школи, і слугують основою її формування (на прикладі аналізу навчальних програм та підручників таких навчальних дисциплін як математика та читання).

В початкових класах не тільки закладається і формується основа обчислювальних умінь і навичок, але й засвоюються на все життя основні алгоритми виконання арифметичних дій. Аналіз генезису їх формування і застосування (протягом всього періоду навчання учнів) показує, що цей процес найбільш інтенсивно проходить в I-IV класах, де він займає більше 60% навчального часу. На наступних етапах навчання від V до IX класу доля часу зменшується.

В такій же мірі, як обчислювальні вміння і навички, до практичних умінь і навичок, визначених програмою з математики, віднесені вміння і навички, пов'язані з вимірюванням величин. Без процесу вимірювання неможливо уявити собі виробництво, де б не застосовувались вимірювальні прилади, прямі або опосередковані вимірювання величин, з якими ознайомлюються учні початкових класів. Учитель I- IV класів навчає дітей вимірювати довжину, масу, час, площу, вартість тощо.

До вимірювальних умінь і навичок, які формуються в учнів початкових класів, належать вміння читати шкали масштабної лінійки, годинників, ваг; виконувати, наприклад, вимірювання довжини з точністю до 1 м, 1 см, 1 мм; користуватись вагами, знаходити масу предметів з певною точністю; визначати час за годинником. В момент закінчення початкових класів учні повинні твердо знати таблицю вимірювання величин і співвідношення між відповідними одиницями. На уроках математики формуються також просторові й кількісні уявлення, поняття.

Формування зазначених вимірювальних умінь і навичок реалізується в органічному зв'язку з формуванням обчислювальних навичок і засвоєнням знань, умінь і навичок щодо вимірювання геометричних величин. Все це пов'язується з умінням виконувати найпростіші геометричні побудови. А вміння і навички таких побудов є загальнотрудохими.

Створення запасу геометричних просторових уявлень, формування в молодших школярів вимірювально-креслярських умінь і навичок - це ті завдання, які складають основу вивчення матеріалу геометричної пропедевтики практичного характеру. Ознайомлення з ним забезпечує оволодіння цілим рядом уявлень, умінь і навичок, які використовуються в щоденній діяльності, в житті, на виробництві: виконувати геометричні побудови: точки, прямої, відрізка, променя, кута, ламаної, прямокутника, квадрата і кола (круга).

В основу методики навчання вимірювальних і креслярських умінь покладаються такі положення:

- формування вимірювальних і креслярських умінь повинно здійснюватись на основі практичного виконання молодшими школярами визначених операцій в чітко заданій послідовності у відповідності з правилами вимірювання і побудов (щяхои застосування відповідних алгоритмів). З цією метою доцільно використати такі прийоми, як демонстрація і пояснення правил виконання кожної операції окремо, яемонстарція і коментування дії в цілому.

При цьому важливо дотримуватись виваженого співвідношення слова, образу і відповідних дій, які полегшують учням засвоїти кожную елементарну операцію окремо і дію в цілому, забезпечують чітке і усвідомлене уявлення про прийоми користування вимірювально-креслярськими інструментами:

- в процесі формування вимірювальних і креслярських умінь має мати місце органічне поєднання різних видів навчальної діяльності, які реалізуються в різних формах (фронтальні і роботи лабораторно-дослідницького характеру з вимірювань і геометричних побудов, текстові задачі з пропущеними або даними без найменування величин);

- процес формування вимірювальних і креслярських умінь повинен бути забезпечений в залежності від конкретних завдань і етапів навчання різними методами і поєднанням цих методів. Так, під час початкового ознайомлення дітей з алгоритмом певного вимірювання або побудови важливу роль відіграє застосування ігрового методу в поєднанні з проблемною ситуацією, бесідою. На етапі закріплення вмінь основним методом може бути самостійна робота, а в деяких випадках поєднання ігрового методу і самостійної роботи.

Послідовне застосування вчителями цих вимог у навчанні має забезпечити систематичну роботу, в ході якої діти навчатись у відповідності з вимогами програми кожного класу виконувати з допомогою масштабної лінійки і циркуля відповідні вимірювання і геометричні побудови.

До програмних задач, які важливо сформувані в учнів 1-4 класів, належать уміння і навички розв'язання задач.

Основними вимогами до навчання розв'язання практичних задач, які використовуються в навчанні молодших школярів, є такі:

- зміст задачі повинен бути доступним для розуміння учням, відповідати рівню розвитку, пізнавальним можливостям та інтересам молодших школярів;

- шукані і дані в задачі величини повинні бути реальними, взяті з навколишньої практики;

- формулювання запитання задачі повинно бути близьким до того, як воно ставиться в практиці, при цьому фабула і застосована термінологія задачі не повинні ускладнювати її математичний зміст;

- прийоми і методи розв'язування задач, як правило, повинні наближатись до прийомів і методів, які застосовуються в навколишньому житті.

Таким чином, проведений аналіз програми з математики дозволив з'ясувати основні групи знань, умінь і навичок, формування яких складає зміст роботи вчителя на уроках математики у початкових класах, (і є важливим підґрунтям формування трудової компетентності учнів), а саме:

- обчислювальні (звичайні, табличні, з допомогою електронних пристроїв);
- вимірювальні (вміння користуватись вимірювальними приладами);
- вміння виконувати геометричні побудови;
- вміння визначати просторове орієнтування (взаємне розміщення) реальних предметів, оперування геометричними об'єктами;
- розв'язування текстових задач практичного змісту (в фабулах таких задач говориться про виробничі або життєві ситуації).

Вказані завдання можуть бути досягнуті за таких педагогічних умов:

- систематичного і цілеспрямованого формування обчислювальних навичок і навчання дітей застосуванню знань, умінь і навичок шляхом розв'язування різних задач, які зустрічаються в повсякденному житті, навчальній, трудовій та ігровій діяльності;
- розкриття та відображення в початковому курсі математики різних сторін і явищ навколишнього світу (практичної діяльності старших та ін.);
- оволодіння окремими прийомами, діями, способами, методами розв'язування доступних практичних задач, які мають широке застосування в трудовій діяльності дорослих і знаходять певне відображення в навчальній діяльності молодших школярів.

Зупинимось на компетенціях, які формуються в учнів молодших класів на уроках читання й розвитку зв'язного мовлення.

Згідно програмних вимог на уроках читання й розвитку зв'язного мовлення в початкових класах формуються уміння і навички роботи із текстом, які продовжують удосконалюватись й у старших класах під час різних занять, у тому числі й трудового навчання. До таких важливих навчальних умінь можна віднести наступні:

- уміння розповідати про прочитане, відповідаючи на питання вчителя чи використовуючи ілюстрації (II клас);
- уміння висловлювати своє ставлення до прочитаного (III клас);
- уміння виділяти головну думку тексту, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; ділити текст на закінчені змістовні частини за даними заголовками, придумувати заголовки до основних частин тексту, колективно складати план, пояснювати виділені вчителем слова й мовні звороти (IV клас).

У програмі з читання й розвитку мовлення в V - VI класах міститься тематика творів, що орієнтує учнів на те, які слід читати оповідання,

статті, вірші про працю людей, їхнє відношення до професійної діяльності, один до одного, природи. Проте повністю реалізувати трудову виховну, профорієнтаційну тематику на уроках читання неможливо внаслідок її обмеженості в підручниках для читання.

Крім того уміння й навички учнів продовжують удосконалюватися в учнів V - VI класів. Наприклад, учні V класу повинні вміти добирати слова, що характеризують людей, події, знаходити в тексті незрозумілі слова й словосполучення, користуватися тлумачним словником, розташованим під текстом. У VI класі у школярів формуються навички самостійного читання шляхом виконання наступних завдань: підготуватися до виразного читання, виділити місця в тексті, що відповідають на поставлені вчителем запитання, підготуватись до переказу частини тексту тощо.

Зазначені в програмі рекомендації, а також вимоги до знань і вмінь учнів реалізуються на уроках читання й розвитку зв'язного мовлення в процесі роботи над підручником, іншою літературою для читання.

Весь матеріал у підручниках для читання в II - IV класах розташований за принципом сезонності (від осені до літа), і розбитий на теми, назви яких в основному зберігаються, але зміст матеріалу від молодших до старших класів розширюється, поглиблюється, поступово збагачуються новими темами, пов'язаними зі змінами в характері діяльності людей залежно від пори року.

У деяких текстах відбувається знайомство з різними професіями.

Спираючись на міжпредметні зв'язки, на уроках історії України, слід ознайомити школярів із життям і працею людей у різні історичні епохи, характером професійної діяльності в різні часи, зародженням та історичним аспектом становлення робітничих професій, зміною знарядь праці залежно від технічного прогресу тощо.

Обсяг представлених творів у підручниках для читання в I-IV класах різний: від класу до класу об'єм тексту зростає до декількох сторінок. Як правило, такі тексти вчителем діляться на частини, кожна частина вивчається на окремому уроці, завдання вчителем розробляються до кожної частини.

У спеціальній (корекційній) школі на уроках читання тематика творів різноманітна і розширюється з кожним роком навчання, але зберігається тенденція сталості провідних тем у підручниках: про роль праці в житті людей і різних професій, про взаємини людей між собою (дружба, взаємодопомога).

Під час підготовки до заняття вчитель планує методи роботи з текстом, розробляє засоби та прийоми пояснення нових слів, які в процесі роботи над твором повинні увійти в активний словник учнів, а також ретельно добирає додатковий навчальний матеріал.

Урок читання твору може включати наступні основні етапи роботи:

I етап – попередня робота. На цьому етапі роботи вчитель повідомляє заголовок твору, називає його автора, готує учнів до

засвоєння змісту тексту шляхом бесіди чи вступної розповіді, пояснює значення тих слів, без яких розуміння тексту буде неможливим (нові слова обов'язково записуються на дошці з наголосом і зачитуються вголос).

II етап – читання тексту вголос за логічно закінченими абзацами, що супроводжується словниковою роботою, бесідою про прочитане по підготовленим питанням.

Слід зазначити, що поступово зростають труднощі стосовно виконання учнями самостійних завдань: у II-III класах діти читають під керівництвом учителя і тільки після того, коли він сам прочитав дану частину тексту, виконують читання самостійно; у IV класі легкі тексти читаються учнями самостійно, але вчитель заздалегідь готує до них запитання, завдання чи готовий план; у V - VI класах і легкі, і складні тексти учні читають самостійно, крім того готують власні запитання до прочитаного тексту, додатково до питань і завдань, наведених у підручнику.

III етап – повторне читання тексту дітьми, що супроводжується завданнями з метою поглиблення й узагальнення прочитаного. До них відносяться наступні: складання плану (підбір заголовків до кожної логічно закінченої частини тексту); робота з деформованим планом, тобто коли пункти плану не відповідають змісту прочитаного; знаходження відповідних частин тексту згідно плану, наданого вчителем; складання плану в IV класі під керівництвом учителя; складання плану в V - VI класах за допомогою вчителя і самостійно, якщо зміст тексту легкий; вибіркоче читання, в процесі якого встановлюються причинно-наслідкові зв'язки чи події, їх послідовність; повторне голосне читання зі знаходженням меж окремих частин тексту.

IV етап – узагальнення змісту прочитаного твору, коли за допомогою вчителя діти пояснюють заголовок чи формулюють висновки.

V етап – бесіда чи робота над додатково підібраним ілюстративним матеріалом.

VI етап – закріплення змісту тексту шляхом переказу за планом чи за питаннями вчителя. В II - III класах учні докладно переказують кожен частину тексту, а в IV - V класах виклад тексту може бути і докладним, і стислим, і вибіркочим.

Таким чином, не тільки докладне психолого-педагогічне вивчення школярів, але й аналіз програмних умінь та навичок, змісту підручників для читання, математики й інших навчальних дисциплін мають стати в нагоді вчителю трудового навчання, і сприятимуть кращій організації занять з трудового навчання (починаючи з V класу), а, отже, і плануванню роботи щодо формування в учнів старших класів професійно-трудої компетентності. В цьому полягає важливість пропедевтики формування загальнонавчальних знань, умінь, навичок, які забезпечуватимуть подальше успішне просування школярів у трудовому та професійному становленню.

Список використаних джерел

1. Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами // Рішення колегії Міністерство освіти і науки України й Президії академії педагогічних наук України 23. 06.1999 № 7/5–7.
2. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О.В.Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 53-58. – (Б-ка з освітньої політики).
3. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В.М. Синьов. – К.: МП Леся, 2010. – 779 с.
4. Татьянчикова І.В. Формування в учнів з інтелектуальними вадами життєвих компетентностей в процесі їхньої соціалізації / І.В.Татьянчикова – Слов'янськ: Вид. Маторін Б.І., 2011. – С. 57
5. Трубачова С.В. Умови реалізації компетентнісного підходу у навчальному процесі / С.В.Трубачова // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 53-58. – (Б-ка з освітньої політики).
6. Хуторской А.И. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.И.Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

In the article pre-conditions of forming professionally of competence are examined in the students of senior classes of the special (by a correction) school.

Keywords: competence, professionally-labour preparation, educational preparation.

Отримано 14.6.2013

УДК 376-056.34

Н.І Ясінко

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ ДІТЬМИ В УМОВАХ ЛІТНЬОГО ОЗДОРОВЧОГО ВІДПОЧИНКУ

У статті доведено необхідність врахування основних вимог із підбору методик з організації корекційно-розвивальної роботи з розумово відсталими дітьми в умовах літнього оздоровчого відпочинку;

шляхи формування комунікативно-мовленнєвих навичок і підготовки дітей до умов життя у суспільстві, оволодіння соціальними навиками. Стаття стане у пригоді широкому загалові читачів, насамперед вихователям літніх таборів, студентам педагогічних вузів.

Ключові слова: розумова відсталість, шизофренія, корекційна робота, психофізичний розвиток, ігротерапія, малюнкова терапія, казкотерапія, танцювальна терапія.

В статті доказана необхідність урахування основних вимог до вибору методик по організації корекційно-розвиваючої роботи з умовно відсталими дітьми в умовах літнього оздоровчого відпочинку; шляхи формування комунікативно-мовленнєвих навичок і підготовки дітей до умов життя в суспільстві, оволодіння соціальними навиками. Стаття послужить розширеному колу читачів, в першу чергу вихователям літнього відпочинку, студентам педагогічних вузів.

Ключевые слова: умственная отсталость, шизофрения, коррекционная работа, психофизическое развитие, игротерапия, рисуночной терапия, сказкотерапия, танцевальная терапия.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У дефектології та соціальній роботі сьогодні одним із актуальних питань виступає корекційна робота з розумово відсталими дітьми. Науковий пошук надзвичайно збагачений теоретичними і практичними основами, оскільки корекційна робота з розумово відсталими дітьми в основному базується на формуванні в учнів нових пізнавальних можливостей. Впровадження системи корекційних занять передбачає вдосконалення всього навчально-виховного процесу, який охоплює не лише корекцію нервово-психічного розвитку дитини, а й соматичного здоров'я.

Над досліджуваною проблемою працювали Л. Виготський, Д. Эльконин, Н. Морозова, М. Матвеева, С. Рыбакова, В. Синьов, О. Хохліна та ряд дослідників радянської школи та сьогоднішнього часу. **Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Однак поза увагою досліджень залишається такий актуальний аспект загальної корекційної роботи, як корекційно - розвивальна робота в умовах літнього відпочинку, труднощі, з якими зустрічаються розумово відсталі учні та вихователі, що беруть на себе відповідальність за їхнє виховання під час літнього оздоровчого відпочинку. Це здебільшого емоційні переживання, викликані перепадом та невпевненістю учнів перед новим оточенням і умовами перебування, та негативна оцінка й самокритика вихователя, який стикається з труднощами у ході практичної діяльності. Тому основною метою дослідження виступає корекційно - розвивальна

робота з розумово відсталими дітьми в умовах літнього оздоровчого відпочинку задля підвищення результативності самого виховного процесу та сприяння розвитку дитини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Розумово відсталі діти характеризуються помітною недостатністю інтелекту з порушенням емоційно-вольової сфери. Відношення між інтелектуальними і емоційними процесами формується під час діяльності. Тому важливу роль відіграє корекційна робота. Вчені зазначають, що корекційні впливи необхідно організувати відповідно до вікового періоду та ступеня загострення хвороби. [Узагальнено: 4, 5].

Познайомившись з літературою Д.Б. Эльконина ми зрозуміли, що гра для дітей відіграє важливу роль. Самим важливим у грі виступає роль, яку бере на себе дитина. Крім того, учні за допомогою гри мають можливість самоствердитись та удосконалитись. Правила які існують у грі трохи дітей обмежують, через те, що кожен учень має власну стратегію та тактику. Під час гри часто змінюється поведінкова реакція. Це можна характеризувати тим, що проявляється дитячий мотив до гри. Застосування гри у роботі з розумово відсталими учнями просто необхідне, оскільки здійснюється послаблення прогресування хвороби та формування нових пізнавальних процесів [2]. В діяльності корекційно - розвивальної роботи з розумово відсталими дітьми важливу роль займає арт-терапія, музикотерапія, ізотерапія, казкотерапія. Сценічне мистецтво дарує дитині незрівняні почуття, ствердження вищих емоцій людини. Це пов'язано з тим, що такий комплексний підхід корекційно - розвивальної роботи гармонізує особистість дитини в цілому [Узагальнено:1,3,6,].

Дослідження ми проводили з вихованцями Добромільського спеціалізованого інтернату під час роботи в літньому оздоровчому таборі ТОК "Тиса" Рахівського району Закарпатської області. У ході практичної діяльності ми дійшли висновку, що для цієї категорії дітей необхідно ретельно спланувати кожний день відпочинку так, щоби кожен мав можливість самовиразитися. Окрім того, необхідно дотримуватися вимог часового інтервалу, в якому відзначається кількість годин на пізнавальні і корекційні заняття та на оздоровчий процес. Для таких дітей не обов'язково використовувати малорухливі ігри, тому що ці діти, як і звичайні, люблять активність, рух та можливість для самовираження.

У першій половині дня необхідно проводити ряд рухливих ігор з певними елементами запам'ятовування. В такому випадку діти розважаються і водночас тренується пам'ять, оскільки хід гри необхідно відтворювати кожному учаснику. Найпростіші спортивні естафети розвивають не лише координацію рухів, а й дають змогу дитині відчувати себе потрібною в колективі. Адже всі учасники гри об'єднані в одну цілу

команду. Але тут необхідно вдало керувати фіналом, ні в якому разі не виділяти переможців, а навпаки – створювати позитивну атмосферу. Дуже важливим виступає технологія організації гри та інструктаж. Вони повинні бути не складними, а ігри недовготривалими, тому що такі діти швидко втомлюються. Під час втоми спостерігається різка зміна емоційного та поведінкового характеру дитини. Може спостерігатися збудження, агресивність, некерованість чи, навпаки, замкнутість, відчуження, депресія. Та чи інша зміна може призвести до конфліктних ситуацій. Необхідно також враховувати загальне залучення дітей до ігрового процесу, щоби в інших не викликати відчуття самотності. Але тут є свої мінуси: діти з важкими розумовими вадами мають сильні обмеження в можливостях руху і естафетні ігри таким дітям даються важко. Це необхідно враховувати вихователю, але й залишити дітей поза увагою не можна. Виходом із такої ситуації вважаємо підбір естафетної гри відповідно до фізичних можливостей дитини. Розумово відсталі учні надзвичайно емоційно чутливі і навіть звичайне кидання м'ячика для них є глибоким емоційним переживанням. Тому вихователь зобов'язаний залучати до ігрової діяльності всіх дітей, щоби не викликати обурення в дитячому колективі. Корисність гри велика. За дітьми спостерігається позитивність відчуття руху, виконання ролі активного учасника, почуття радості та задоволення пробуджує у дитини потребу до наступних виконань гри.

Ігротерапія (метод психотерапевтичної дії на дітей засобами гри) в корекційній роботі, а особливо в умовах літнього відпочинку, відіграє важливу роль. Колективна гра тісно пов'язує дітей та розвиває їхні уявлення про взаємини між людьми. Гра виховує у дітей соціально прийнятні норми взаємин, привчає до підпорядкування вимогам та нормам моралі.

Корекційно спрямованими мають бути і зміст, і форми, і методи виховання. Це означає, що вихователь літнього оздоровчого табору у діяльності з розумово відсталими дітьми реалізує ряд функцій:

- виявлення здібностей – основа роботи вихователя літнього табору, оскільки саме такі заходи сприяють послабленню й подоланню психічних і фізичних особливостей дитини;

- психолого-педагогічна підтримка просто необхідна, оскільки не завжди вихователі таборів розуміють це, думаючи про те, що цим мають займатися інші спеціалісти. Так вони штучно відокремлюють цілий аспект корекційно - розвивального впливу та виховного процесу. Діти під час відпочинку постійно потребують підтримки, а не лише організації чи корекції;

- застосування ізотерапії (терапія засобами образотворчого мистецтва), оскільки вона є актуальною для різного вікового періоду. Її дуже ефективно застосовувати, коли є різновікова група і від вихователя вимагається згуртованості у розвитку групи дітей під час їхнього

відпочинку. Дана методика гранично проста, але надзвичайно ефективна. Слід звертати увагу на те, наскільки активно і охоче дитина розглядає картинку чи процес малювання. Формування пізнавальних інтересів розумово відсталих дітей передбачає компенсування їхньої дифузності, епізодичності, слабкості, зумовлених первинним дефектом, а також психологічне розвантаження кожного учня. Під час такої роботи іде контакт вихователя з учнями, формування пізнавальних інтересів;

– казкотерапія актуальна для дітей початкової школи. Учні-олігофрени, як і нормальні діти, спілкуються з оточуючими, прагнуть аналізувати, стараються самостійно висловлюватися, збагачувати словниковий запас. Під час читання казки у дітей формується вміння слухати, опановувати прослухане. Завдяки роботі над образними порівняннями активізується словник розумово відсталих учнів. Значні труднощі у вивченні образних порівнянь відчують учні з підвищеною збудливістю. Вони дуже відволікаються на сторонні асоціації і створюють неоднорідні контамінації елементів різних порівнянь. При застосуванні даної методики необхідна терплячість вихователя;

– танцювальна терапія просто необхідна у роботі вихователя як метод психічного розвантаження, оскільки під час музики дитина розслаблюється і самопроявляється. Важливо правильно підібрати музику та гучність звучання, оскільки діти з розумовою відсталістю емоційно неврівноважені і велика насиченість звуку чи руху надзвичайно їх втомлює. Щодо підбору музики, тут потрібно враховувати інтерес та зацікавлення дітей, тому що якщо музика не влаштовує їх, це може призвести до пригнічення, агресії чи навіть конфлікту.

Спостереження показало, що під час проведення танцювальної терапії діти на наступний день підвищують показник продуктивності діяльності. За учнями спостерігаються прояви гарного настрою, позитивна налаштованість та яскравість емоцій. Вірно підібрані музичні твори сприяють розвитку мови, почуття дружелюбності. Як відомо сприйняття музики здійснюється в основному за допомогою слухової системи. При активному сприйнятті музичних творів спостерігається зміна внутрішніх фізіологічних процесів дитини, оскільки ЦНС має здатність засвоювати музичні ритми. Завдяки музичній стимуляції зменшується рухова реакція але підвищується лабільність зорового аналізатора, покращує пам'ять, підвищує рівень розвитку емоційної сфери дитини, а також оживляє умовні рефлекси. Спостерігається покращення серцево-судинної системи, ритм дихання, виділення гормонів, що знижує стрес. Ось чому, на наступний день рівень емоційності дитини позитивно підвищений та спостерігається мозкова активність.

Кожен вихователь повинен у першу чергу любити своїх вихованців, знати й розуміти їхні потреби та можливості. Діти з розумовою

відсталістю тонко відчують доброзичливість чи недоброзичливість вихователя. Головним моментом виступає налагодження стосунків: якщо діти неправильно сприймуть вихователя, вони недоброзичливо будуть до нього відноситись. В такому випадку здійснювати корекційно-розвивальний вплив неможливо. Вихователеві необхідно враховувати також техніку спілкування з розумово відсталими учнями задля підвищення ефективності своєї діяльності.

На основі аналізу даного дослідження та досвіду роботи можна виділити основні умови створення позитивного емоційного заряду виховного процесу в умовах літнього відпочинку:

- створення позитивної налаштованості дітей на власний відпочинок;
- формування порозуміння між вихователями й вихованцями;
- розвиток соціальних навиків;
- виховання в учнів відчуття відповідальності при виконанні спільної діяльності.

Однак на сьогодні немає сформованих чітких програм реалізації виховного процесу з розумово відсталими учнями під час їхнього відпочинку. В посадові обов'язки вихователя входить ряд таких функцій, як одягання дітей, купання дітей, догляд за їх речами, прання, оцінка харчування тощо. Це непрямі функції вихователя, адже він повинен організовувати корекційно-розвивальну діяльність та здійснювати контроль за процесом оздоровлення підопічних. Такими побутовими питаннями повинні займатися няні чи помічники вихователя. Про яку якість чи ефективність виховного процесу можна говорити, якщо вихователь зайнятий іншою роботою? На нашу думку, це абсурдно, оскільки втрачається час, який необхідний дітям на їх корекцію. Організація корекційно - розвивальної роботи повинна іти шляхом удосконалення та усунення труднощів, а не навпаки, як це показує практика вихователів. Дітей необхідно щодня розвивати для того, щоби з легкої форми недорозвинення вони не переходили в тяжку форму.

Як показує спостереження, діти з розумовою відсталістю страждають і психічними розладами (найпоширенішими є шизофренія, епілепсія, маніакально-депресивний психоз, істеричні психози, розлади рухової активності, сексуальні розлади). Звісно, що з таким поєднанням та різновіковою групою дітей в умовах відпочинку дуже важко працювати, а особливо здійснювати корекційно-виховний вплив. Вихователь зустрічається з низкою проблем, тому що розумово відсталі діти з шизофренією живуть у власному світі. У молодших школярів вона проходить послаблено, зате в підлітків – дуже загострено. Таких дітей зацікавити чимось практично неможливо. Вони байдуже ставляться до будь-яких видів діяльності, але коли щось роблять і їм це не вдається, проявляють агресію. Таких дітей необхідно залучати не до спортивних естафет чи ігор, які вимагають колективного проведення, а здебільшого

до індивідуальних видів діяльності, наприклад, до конструювання фігур чи навіть ліплення. Найважче працювати з дітьми істеричних психозів, оскільки їх треба дуже довго заспокоювати.

Для ефективності проведення корекційної роботи вихователю слід враховувати вище перелічені труднощі і здійснювати планування відповідно до вікової категорії, форми загострення хвороби. Однак на практиці дотримуватися цих вимог надзвичайно важко, тому що при організації відпочинку не завжди враховують вікову категорію та види захворювань дітей. Вихователеві доводиться виходити з наявних умов.

У своїй практичній діяльності ми проводили з дітьми ігрові графічні вправи, вправи на розпізнання кольорів, предметів, форм. Найбільше дітям подобалося працювати з трафаретними малюнками. Також застосовувалася методика пухнастої аплікації, дидактичні ігри, корекційні заняття. Для малоактивних дітей застосовувалися ігри: кидання м'ячика, складання кубиків, відтворення казки тощо.

За допомогою поєднання вищезгаданих методик ми зуміли визначити психічний стан дитини та наблизитись до розуміння її індивідуального розвитку. Прояви негативізму в емоційній сфері дитини частково вдалося усунути шляхом застосування методики пухнастої аплікації. Участь брали всі діти різновікової групи, інтервал часу строго контролювався, щоб не перевтомлювати учасників.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Перспективи розвитку, соціальної адаптації розумово відсталих дітей залежить від багатьох причин: навчання, виховання, літній оздоровчий відпочинок, який дає змогу кожній дитині пристосуватися до умов життя та вивчити побут людини. Корекційна спрямованість є обов'язковим компонентом спеціального навчально-виховного процесу. Корекційно-розвивальна робота з розумово відсталими дітьми в умовах літнього оздоровчого відпочинку спрямована в першу чергу на послаблення прогресування хвороби, формування соціально-нормативної поведінки. Режим, особистий приклад вихователя та його комунікативний потенціал позитивно впливають на формування комунікативно-мовленнєвих навичок дітей. Але складність корекційної роботи з розумово відсталими дітьми полягає в низькому рівні інтелектуальної регуляції і негативних характерологічних проявів. Тому необхідно застосовувати методи психолого-педагогічної підтримки для налагодження довіри та позитивного сприйняття вихователя дітьми. Особливо це стосується вихователів літніх таборів.

Наступним напрямом досліджень може стати розроблення корекційно - розвивальної програми для дітей із розумовою відсталістю, використовуючи апробовані нами методики.

Список використаних джерел

1. Ворожцова О.А. Музыка и игра в детской психотерапии. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2004. – 90 с.
2. Эльконин Д.Б. Психология игры. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд.центр Владос, 1999. – 360 с.
3. Морозова Н.Г. формирования познавательных интересов детей [Текст]: Монография / Н.Г. Морозова. – М.: Просвещение, 1969. – 280с.
4. Психологія розумово відсталого дитини: підручник / В.М. Синьов, М.П. Матвеева, О.П. Хохліна. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
5. Психопатология детского возраста [Текст]: [учебник для дефектологических факультетов пединститутов] / А.И. Селецкий. – К.: Высшая школа, 1987. – 296 с.
6. Рыбакова С.Г. Арт – терапия для детей с задержкой психологического развития: Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2007. – 144с.

In the article it is proved to be a necessity to consider the main requirements to the choice of methods in organization to the choice of methods in organization of correctional and developmental work with retarded children in summer camps for health improvement also its said that it is important to take into consideration the ways of developing communicational skills preparing children to the conditions of their life in society and mastering their social skills. The article will be useful for different circles of reader, but especially teachers and cancellers of summer camps, students of pedagogical universities.

Keywords: retardation, schizophrenia, correctional work, psychophysical development, game therapy, painting therapy, fairytale therapy, dancing therapy.

Отримано 14.6.2013

Відомості про авторів

1. Белова Олена Борисівна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
2. Бойчук Василь Миколайович, студент факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
3. Бикова Катерина Василівна, магістрант факультету спеціальної освіти Білоруського державного педагогічного університету ім. Максима Танка, Республіка Білорусь.
4. Вахобжонова Зебонісо Баходіржоновна, викладач кафедри тифлопедагогіки Білоруського державного педагогічного університету ім. Максима Танка, Республіка Білорусь
5. Гаранина Лариса Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент Курського державного університету, Російська федерація.
6. Гаврилова Наталія Степанівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
7. Гаврилов Олексій Вікторович, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
8. Галецька Юлія В'ячеславівна, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
9. Голуб Алла Володимирівна, аспірантка кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ ім. М.П. Драгоманова.
10. Голуб Наталія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри здоров'я людини та корекційної освіти Харківського національного педагогічного університету ім. Г.Сковороди
11. Данільченко Євгенія Володимирівна, старший викладач кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти державного вищого навчального закладу „Донбаський державний педагогічний університет”
12. Зайцев Ігор Станіславович, доцент, кандидат педагогічних наук державного закладу освіти „Академія післядипломної освіти”, м. Мінск., Республіка Білорусь
13. Зелінська Катерина Олександрівна, викладач кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету ім. А. С.Макаренка
14. Зємба Беата Анна, доктор гуманітарних наук, ад'юнкт кафедри соціальної педагогіки Жешівського університету (м. Жешів, Республіка Польща)
15. Каменшук Тетяна Дмитрівна, голова Вінницької обласної ПМПК,

- аспірант кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
16. Коваленко Вікторія Євгенівна, аспірант Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
 17. Константинів Оксана Василівна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
 18. Кулеша Єва Марія, доктор педагогічних наук, професор Академії спеціальної педагогіки ім.Марії Гжегожевської, м. Варшава, Республіка Польща
 19. Ласточкина Олена Володимирівна, викладач кафедри логопедії Інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка
 20. Левицький Вадим Едуардович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
 21. Лісовська Тетяна Вікторівна, кандидат педагогічних наук, завідувач лабораторії спеціальної шкільної освіти Науково-методичного закладу „Національний інститут освіти” Міністерства освіти Республіки Білорусь, м. Мінськ, Республіка Білорусь
 22. Лук'янова Анна Станіславівна, аспірантка кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти дефектологічного факультету державного вищого навчального закладу „Донбаський державний педагогічний університет”
 23. Ніколаєва Олена Олександрівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології педагогічного факультету Белгородського державного національного дослідного університету, м. Белгород, Російська Федерація
 24. Омельченко Марина Сергіївна, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри корекційної педагогіки дефектологічного факультету державного вищого навчального закладу „Донбаський державний педагогічний університет”
 25. Прокопенко Ольга Анатоліївна, науковий співробітник лабораторії сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України
 26. Радкевич Тетяна Юріївна, аспірант науково-методичного закладу „Національний інститут освіти” Республіки Білорусь, м. Вітебськ, Республіка Білорусь
 27. Російська Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології Курського регіонального центру моніторингу і оцінки якості освіти, Російська Федерація

28. Савінова Наталія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовознавства та логопедії Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського
29. Сечковська Лідія Григорівна, старший викладач кафедри олігофренопедагогіки факультету спеціальної освіти Білоруського державного педагогічного університету ім. Максима Танка, Республіка Білорусь
30. Тарасенко Надія Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти державного вищого навчального закладу „Донбаський державний педагогічний університет”
31. Тищенко Людмила Анатоліївна, аспірант лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН
32. Товстоган Володимир Святославович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету
33. Ткач Оксана Михайлівна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
34. Хабарова Світлана Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Білоруського державного педагогічного університету ім. Максима Танка, Республіка Білорусь
35. Шацька Маргарита Андріївна, викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології педагогічного факультету Белгородського державного національного дослідного університету, Російська Федерація
36. Шереметьєва Олена Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної педагогіки, психології і предметних методик Челябінського державного педагогічного університету, Російська Федерація
37. Утьосова Олена Іванівна завідувач Закарпатської ПМПК пошукач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
38. Ясінко Н.І., соціальний педагог Великобичківської ЗОШ І-ІІ ст. № 3 Рахівського району, Закарпатської області

Наукове видання

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

Серія соціально-педагогічна

Випуск 22

Частина 1

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 18.09.2013 р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум.друк. арк. 17,1. Обл. вид.арк. 16,8 Тираж 300. Зам. 379

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.