

**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 23

Частина 1

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

УДК:378.4(477.43):376.1(082)

ББК:74.58(4 Укр)

З-43

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 №11 від 3 жовтня 2013 року)

З-43

Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака.– Вип. XXIII в трьох частинах, частина 1. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2013. – 412 с.

До збірника за результатами VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» увійшли наукові праці фахівців з корекційної педагогіки і психології різних регіонів України, а також Російської Федерації, Білорусі, Польщі, Казахстану. 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 освіти 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).

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації, серія КВ №16217-4689Р від 17.12.2009 р..

УДК:378.4(477.43):376.1(082)

ББК:74.58(4 Укр)

© Автори статей, 2013

© „Медобори-2006”, 2013

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Анікіна І.П., Полещук С.В.	Скринінгове нейропсихологічне дослідження старших дошкільників з психофізичними вадами в умовах дитячого будинку	8
Вольнова Л. М.	Соціокультурні аспекти взаємодії соціального працівника з клієнтом	15
Гевчук Н.С.	Сутність та характеристика елементів соціально-освітнього середовища	22
Гладуш В.А.	Внесок академіка В.М. Синьова та його наукової школи у професійне становлення фахівців корекційної освіти	29
Даливеля О.В.	Электронный учебно-методический комплекс как средство формирования профессиональных умений учителя-дефектолога	40
Заплатинська А.Б.	Становлення поняття «сенсорна інтеграція» у корекційній педагогіці	48
Zięba B. A., Zięba A. B.	Wawcze płynące ze wsparcia rodziny i działań pracownika socjalnego skierowanych na osobę objętą opieką hospicyjną (educational value arising from family support and social workers activities directed at the person covered hospice care)	58
Ільїна О.В.	До питання про психологічну готовність майбутніх педагогів до фахової діяльності	68
Кашуба Л.В., Лепеха Л.П.	Роль ПМПК у розбудові інклюзивної освіти в Україні	76
Климко Н.О.	М.Д. Ярмаченко про педагогічні системи навчально-виховного процесу дітей з вадами слуху	83
Кравченко А. І.	Вплив гідроакупресури на відновлення працездатності осіб з обмеженими можливостями	92

Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л.	Приоритетные методологические подходы в инклюзивном образовании	100
Ляшенко А.Н., Ляшенко А.А.	Профилактика девиантного поведения как психолого-педагогическая проблема	108
Мартинчук О.В.	Методологічні підходи до фахової підготовки вчителів-дефектологів для роботи в умовах інклюзивного навчання	114

ОЛГОФРЕНОПЕДАГОГІКА

Бондар Н.В.	Проблема взаємодії зв'язного мовлення та трудової діяльності розумово відсталих учнів	125
Вержиховська О.М.	Особливості використання методів формування свідомості та переконання у роботі з розумово відсталими учнями	132
Винникова Е.А.	Изучение дивергентного мышления младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью	141
Гаврилов О.В.	Основні вимоги до уроку математики у спеціальній школі для розумово відсталих дітей та характеристика його структурних елементів	152
Герашенко С.І.	Розвиток комунікативних умінь у розумово відсталих учнів 5-6 класів	161
Гіренко Н.А.	Вивчення особливостей засвоєння учнями розділу «бюджет сім'ї» на уроках СПО в допоміжній школі	168
Головата А.О.	Становлення шкільної географічної освіти розумово відсталих дітей (початок 20-х – середина 40-х років ХХ ст.)	176
Данільченко Е.В.	Теоретичні аспекти розгляду шляхів розвитку мовлення учнів з вадами інтелекту	184
Дмитрієва І.В.	Збагачення словникового запасу учнів спеціальної школи дієслівними формами	191

Зелінська К.О.	Теоретичне обґрунтування доцільності використання засобів арттерапії у процесі розвитку комунікативних умінь дітей з інтелектуальними вадами	198
Іваненко А.С.	Статеврольова ідентифікація як механізм формування у розумово відсталих учнів уявлень про майбутню сім'ю	205
Ковальчук І.І.	Дидактична гра як засіб корекції інтелектуального розвитку розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку	212
Константи́нів О.В.	Кадрове забезпечення процесу професійно-трудоного навчання і виховання розумово відсталих учнів в Україні (1955-1999)	219
Косенко Ю. М.	Систематизація і узагальнення знань у розумово відсталих учнів на уроках історії в ігровий спосіб	227
Кравець Н.П.	Формування інтересу до читання у розумово відсталих підлітків на уроках літературного читання	234
Кузнецова Т.Г., Липа В.О.	Релігійне виховання в сім'ї як засіб формування моральних якостей дітей з порушенням інтелектуального розвитку	243
Кузьмінська Є.О.	Психолінгвістичні основи методики навчання грамоти розумово відсталих дітей	250
Левицький В.Е.	До питання про стан та розвиток усного зв'язного мовлення учнів молодших класів з порушенням інтелектом	257
Лук'янова А.С.	Теоретичні аспекти духовного виховання розумово відсталих підлітків засобами християнської етики	264
Мамонько О.В., Шутова Т.А.	Формирование знаний о себе и ближайшем окружении у дошкольников с тяжелыми и (или) множественными нарушениями психического и (или) физического развития	272

Одинченко Л.К., Корсун І.С.	Шляхи підвищення ефективності вивчення своєї області в курсі географії допоміжної школи	279
Омельченко М.С.	До проблеми корекції уяви розумово відсталих дошкільників на заняттях образотворчою діяльністю	287
Опалюк О.М.	Особливості декоративно-прикладного мистецтва на формування художнього стилю бачення творів мистецтва школярами допоміжної школи в умовах сьогодення	294
Піонтківська Г.С.	Засоби формування орфографічної навички у розумово відсталих учнів 2-4-х класів	302
Рагель Е.Н., Свиридович І.А.	Мотивація комунікативної діяльності у учасихся с інтелектуальною недостаточністю	309
Сечковская Л.Г.	К вопросу о готовности к трудовой деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью	316
Сіліна Н.А.	Професійно-трудове навчання, як складова особистісно-естетичного розвитку розумово відсталих дітей	325
Сімко А.В.	Особливості корекції психомоторики дітей-олігофренів порівнево збалансованими та порівнево неструктурованими фізичними вправами	332
Співак Л.А.	Особливості уявлень про природу в учнів з інтелектуальними вадами	341
Тарасенко Н.В.	Корекційна роль синонімів у збагаченні мовлення та розвитку інтелектуальних здібностей учнів старших класів спеціальної школи	349
Татьянчикова І.В.	Психолого-педагогічні умови забезпечення соціалізації учнів з інтелектуальними вадами на стадії адаптації в спеціальному навчальному закладі	355

Тищенко Л.А.	Використання методики М. Монтесорі на заняттях з формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю	363
Товстоган В.С.	Економічне мислення як засіб формування соціально-трудової компетентності в учнів допоміжної школи	371
Хохліна О.П.	До проблеми формування діяльності школярів в умовах спеціального освітнього закладу	379
Цикурова- Беседіна А.В.	Обґрунтування методики констатувального етапу дослідження у визначенні рівня розвитку морально-естетичних почуттів розумово відсталих учнів	390
Шишменцев І.М.	До проблеми виховання культури людських взаємин в учнів спеціальної школи	397
Відомості про авторів		407

ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ

УДК 159.95:159.922.762

*І.П.Анікіна
С.В. Полещук*

**СКРИНІНГОВЕ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ
СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ В
УМОВАХ ДИТЯЧОГО БУДИНКУ**

У статті розглядається проблема використання нейропсихологічного підходу до діагностики психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку з психофізичними вадами. Обговорюються результати апробації методики адаптованого нейропсихологічного дослідження в умовах дитячого будинку.

Ключові слова: нейропсихологічна діагностика, діти з психофізичними вадами, старший дошкільний вік.

В статье рассматривается проблема использования нейропсихологического подхода к диагностике психического развития детей старшего дошкольного возраста с психофизическими нарушениями. Обсуждаются результаты апробации методики адаптированного нейропсихологического исследования в условиях детского дома.

Ключевые слова: нейропсихологическая диагностика, дети с психофизическими нарушениями, старший дошкольный возраст.

Однією з особливостей сучасної дитячої популяції є тенденція до поширення відхилень у розвитку та ускладнення їх структури. Зростає кількість дітей, у яких проявляються гіперактивність і дефіцит уваги, неготовність до навчання, обтяженість соматичного розвитку. Як зазначає А.В. Семенович, "спектр і розмах явищ, що позначаються як "розвиток з відхиленнями", неухильно збільшується, набуваючи все більш загрозливих масштабів" [5, с. 6]. При цьому спостерігається складна взаємодія факторів і причин як біологічної, так і соціальної природи, що впливають на психічний розвиток дітей.

Для визначення оптимальних шляхів навчання та виховання дитини з відхиленнями від нормативних показників психофізичного розвитку необхідне чітке розуміння індивідуальної структури дефекту, що передбачає отримання відомостей про наявні особливості або

відхилення у стані вищих психічних функцій, їх слабкі та сильні ланки. Особливого значення це набуває в старшому дошкільному віці, коли закладаються передумови успішності дитини в майбутній навчальній діяльності.

В останні десятиріччя все більшого поширення набуває нейропсихологічний підхід до діагностики та корекції порушень психічного розвитку, який передбачає аналіз стану мозкових систем і цілеспрямований вплив на слабкі ланки з опорою на сильні. Теоретичні та практичні аспекти використання нейропсихологічного підходу до корекційно-педагогічної роботи з дітьми з психофізичними вадами розглядаються в роботах Т.В. Ахутіної, Н.М. Пилаєвої, А.В. Семенович, А.Л. Бітової, А.А. Циганок, А.Л. Виноградової, І.С. Константінової та ін. [1, 2, 5].

Нейропсихологічна діагностика дитячого віку має свою специфіку, обумовлену тим, що в цей період ще триває процес дозрівання центральної нервової системи. Нерівномірність розвитку окремих структурно-функціональних компонентів вищих психічних функцій дитини може бути як проявом гетерохронії в ході нормального онтогенезу, так і наслідком відхилень органічної або функціональної природи. Вважається, що в нормі функціональні системи будуються таким чином, щоб функції слабких ланок були компенсовані [1, с. 77]. Але навіть у такому випадку недостатньо сприятливі мікросоціальні умови виховання можуть спричинити утруднення компенсації і посилення відставання дитини. За наявності ж психофізичних вад порушення структури вищих психічних функцій може досягти значного ступеня і бути вагомою перешкодою на шляху формування навчальної діяльності.

Діти, які виховуються в умовах дитячого будинку, мають високий ризик виникнення відставання у психічному розвитку і, зокрема, утруднень у навчальній діяльності. Це обумовлено як впливом соціальної депривації, так і поширеністю у дітей цієї категорії психофізичних вад різного характеру та глибини.

Метою нашого дослідження було вивчення доцільності впровадження елементів нейропсихологічного підходу в систему психодіагностичної та психокорекційної роботи з дітьми дошкільного віку, які виховуються в умовах дитячого будинку.

Дослідження проводилось у 2012-13 н. р. на базі Комунального закладу "Дитячий будинок "Теремок" Херсонської обласної ради", в ньому взяли участь 22 дитини віком від 5 років 6 міс. до 7 років 6 міс., в тому числі 15 хлопчиків и 7 дівчаток. У 8 дітей експериментальної групи наявне уповільнення темпу психічного розвитку, у 4 дітей – мікросоціальна педагогічна занедбаність, у 4 – F83, у 3 – F70? Крім того, у 9 дітей зафіксований загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) II, II-III або III рівня, у 3 – нерізко виражений ЗНМ, у 2 – дислалія. Синдром

дефіциту уваги з гіперактивністю діагностований у 2 дітей. Двоє дітей мають вади зору: міопічний астигматизм, косоокість.

В експерименті була використана методика адаптованого нейропсихологічного дослідження, розроблена Всеросійським центром з дитячої неврології [3]. Проведена раніше апробація цієї методики на учнях спеціалізованих шкіл для дітей з вадами інтелекту [6], а також дітях зі складною структурою дефекту в умовах центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів [4] показала придатність її для використання в роботі з різними категоріями дітей з психофізичними вадами.

Методика адаптованого нейропсихологічного дослідження передбачає проведення вивчення дитини за наступними розділами: кінестетичний праксис, просторовий праксис, динамічний праксис, слухо-моторні координації, стереогноз, зоровий гнозис, мовлення, слухо-мовленнева пам'ять, малюнок, зорова пам'ять, читання, письмо, рахунок, мислення. Останні три розділи призначені для вивчення молодших школярів, тому в нашому дослідженні вони не використовувались.

Обстеження проводилось індивідуально двома дослідниками: один працював з дитиною, інший спостерігав за нею та складав протокол. Фіксувалась як успішність виконання завдань, так і якісні характеристики діяльності дитини.

Слід зазначити, що методика адаптованого нейропсихологічного дослідження має цілу низку переваг. Завдання, які до неї входять, різноманітні і мають певною мірою ігровий характер, тому вони сприймаються дітьми старшого дошкільного віку позитивно. В той же час, для їх виконання дитина повинна вміти слухати і виконувати інструкцію, працювати уважно, переключатись з одного виду діяльності на інший.

Інтерпретація отриманих даних з метою якісної кваліфікації виявлених особливостей психічних процесів у досліджуваних дітей здійснювалась з використанням схеми аналізу результатів нейропсихологічного дослідження [3], а також описів нейропсихологічних синдромів розвитку з відхиленнями, складеними А.В. Семенович [5, с. 222-242].

Проведене скринінгове нейропсихологічне дослідження продемонструвало значну неоднорідність експериментальної групи за успішністю виконання запропонованих завдань. За отриманими результатами можуть бути виділені три підгрупи дітей, у яких:

- 1) виконання запропонованих завдань в цілому відповідає віковим нормативам (4 дитини);
- 2) успішне виконання більшості завдань сполучається з вираженими утрудненнями в окремих пробах (9 дітей);
- 3) наявні виражені утруднення в роботі, обумовлені відставанням у

формуванні тих або інших ланок психічних функцій з різних причин (9 дітей).

Так, до другої підгрупи нами був віднесений хлопчик М.Ш. (5 р. 6 міс., нерізко виражений ЗНМ, інтелект відповідає вікові). Він зазнавав утруднень при виконанні завдань на кінестетичний праксис, перебирав пальцями, шукаючи потрібну позу. Графічні проби виконав зі значними відхиленнями, помилявся при відтворенні просторових особливостей зразка. В той же час всі інші завдання хлопчик виконав успішно, працював уважно і старанно.

Дівчинка Н. Р. (6 р. 8 міс., нерізко виражений ЗНМ, уповільнений темп психічного розвитку) в ході обстеження працювала уважно, була постійно включена в роботу, більшість завдань виконала успішно, але продемонструвала виражене порушення фонематичного слуху (змішування глухих і дзвінких приголосних), звуковимови (замість "холод, цветок, книга" – "ховод, светок, книха"), а також звуження обсягу слухо-мовленнєвої пам'яті.

В іншій дівчинки з цієї групи, Т. Я. (6 р. 6 міс., затримка психічного розвитку внаслідок мікросоціальної педагогічної занедбаності), були виявлені знижений лексичний запас (наприклад, корову назвала "собакою", їжака – "мишею"), недостатня сформованість графічних навичок, знижений обсяг слухо-мовленнєвої пам'яті, невпевненість у собі, знижена мотивація до спільної діяльності з дорослим. В той же час, на початку обстеження дитина працювала добре, успішно виконала завдання на кінестетичний, просторовий і динамічний праксис. У цьому випадку найбільш ймовірною причиною виявлених недоліків психічних процесів є соціальна депривація, тобто наявні відхилення можуть мати функціональну природу.

Також до цієї групи увійшли діти, що мають у структурі дефекту порушення зору: хлопчик О. С. (7 р., F83, ЗНМ III рівня, міопічний астигматизм) та дівчинка Є. Д. (6 р. 4 міс., уповільнений темп психічного розвитку, косоокість). У О. С. спостерігались утруднення у пробах на зоровий гнозис, знижена працездатність, а в Є. Д. – порушення графічної діяльності, складності відтворення просторових ознак. Хоча в цілому ці діти продемонстрували достатньо високу успішність при виконанні більшості запропонованих завдань.

Перспективи формування навчальної діяльності дітей цієї підгрупи значною мірою залежать від того, чи будуть компенсовані їх слабкі ланки в період підготовки до школи. Якщо відповідна корекційна робота не буде проведена, то, маючи достатньо високий рівень розвитку в цілому, ці діти можуть зазнавати специфічних утруднень у набутті певних навчальних навичок, засвоєнні знань і вмінь.

Аналіз особливостей виконання діагностичних завдань дітьми третьої підгрупи дозволив співвіднести їх з нейропсихологічними синдромами розвитку з відхиленням, виділеними А.В. Семенович [5,

с. 222-242]. Зокрема, у хлопчика К. М. (5 р. 6 міс., ЗНМ II-III рівня) наявні ознаки функціональної дефіцитарності підкіркових або ствольових утворень мозку: м'язові затиски, напруженість, кліпання очима, оральні синкінезії, утруднення при виконанні завдань на кінестетичний і динамічний праксис, порушення фонематичного слуху, вибірковості пам'яті. При цьому хлопчик орієнтований на дорослого, включений в роботу, старанний.

Інший хлопчик цієї підгрупи, І.С. (6 років, уповільнений темп психічного розвитку, ЗНМ III рівня), може бути віднесений до атипичного варіанту психічного розвитку внаслідок ліворукості. В нього виявлені порушення динамічного праксису, стереогнозу при виконанні завдання правою рукою, значні утруднення при виконанні графічних завдань, при відтворенні просторових відносин. В той же час, хлопчик працює уважно, не відволікається, намагається бути успішним при виконанні завдань.

У чотирьох дітей з цієї підгрупи провідне місце серед виявлених відхилень у стані психічних процесів займає порушення довільності, яке, найбільш імовірно, пов'язане з функціональною дефіцитарністю підкіркових утворень. Зокрема, хлопчик Б. Л. (уповільнений темп психічного розвитку, гіперкінетичний розлад з домінуючою імпульсивністю, ЗНМ III рівня) проявляє активність у спілкуванні з дорослими, цікавиться запропонованим матеріалом, успішно виконує деякі завдання, але швидко виснажується, починає відволікатись, втрачає інструкцію (наприклад, не змальовує літери зі зразка, а пише ті, які знає).

У дівчинки В. К. (5 р. 10 міс., уповільнений темп психічного розвитку, знижена концентрація та переключення уваги) наявні виражені проблеми емоційної регуляції. На початку обстеження дитина працювала досить добре, демонструвала хороший настрій, але утруднення при виконанні завдань на слухо-мовленнєве запам'ятовування викликали в неї реакцію негативізму, відмову виконувати завдання.

Узагальнення результатів по експериментальній групі в цілому дозволило виділити ті психічні процеси, робота з удосконалення яких є актуальною для більшості досліджених дітей (рис. 1). Зокрема, виражене відставання від норми за рівнем успішності слухо-мовленнєвого запам'ятовування було виявлено у 50% дошкільників, порушення фонематичного слуху – у 40,9%. Графічні завдання виконували з утрудненнями 54,5% дітей, у 27,3% спостерігались порушення просторового сприйняття. Порушення кінестетичного праксису спостерігались у 40,9% дошкільників. 36,4% дітей з експериментальної групи продемонстрували виражені відхилення в довільній регуляції поведінки та діяльності.

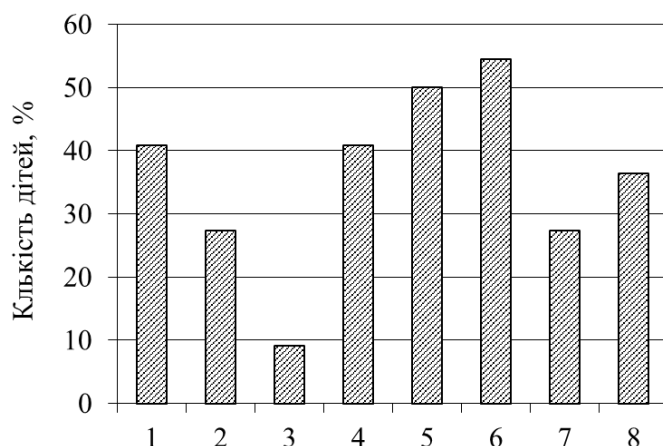


Рис. 1. Слабкі ланки психічних процесів, виявлені у дітей експериментальної групи: 1 – кінестетичний праксис; 2 – динамічний праксис; 3 – стереогноз; 4 – фонематичний слух; 5 – слухомовленнєве запам'ятовування; 6 – графічна діяльність; 7 – просторове сприйняття; 8 – довільна регуляція діяльності.

Отже, більшість дітей експериментальної групи при переході до шкільного навчання може зазнавати утруднень у засвоєнні матеріалу, опануванні навичками письма, рахунку, вивченні геометричних понять і т. д. Тобто вони знаходяться у групі ризику за ймовірністю порушення процесу засвоєння знань та неуспішності в навчанні.

В той же час, необхідно відзначити, що у багатьох обстежених дітей наявний достатній потенціал компенсації або корекції наявних відхилень. Про це свідчать як аналіз якісних особливостей діяльності дітей в ході обстеження, так і відомості про динаміку їх розвитку, отримані від педагогів. Але, безумовно, найбільшої уваги потребують ті діти, у яких виявляються достатньо стійкі порушення окремих ланок психічних процесів.

За таких умов особливого значення набуває вчасне надання дітям цілеспрямованої психокорекційної допомоги, що дозволить стимулювати розвиток слабких ланок вищих психічних функцій, активізувати компенсаторні процеси. При цьому необхідно спиратись на методологію нейропсихологічної корекції, яка передбачає роботу над слабкими ланками з опорою на сильні в ході спеціально організованої взаємодії дитини з дорослим при обов'язковому емоційному залученні її до виконуваної діяльності [1, с. 81]

Результати проведеного скринінгового нейропсихологічного дослідження дозволили виділити конкретні корекційні завдання для кожної дитини, які повинні бути реалізовані в період підготовки до школи. Частина завдань є спільними для кількох або багатьох дітей, тому доцільною формою психокорекційної роботи в даному напрямку є змішана індивідуально-підгрупова.

Таким чином, проведене дослідження підтвердило перспективність використання методики адаптованого нейропсихологічного дослідження, розробленої Всеросійським центром з дитячої неврології, для виявлення відставання у формуванні окремих ланок вищих психічних функцій у дітей старшого дошкільного віку. Особливе значення нейропсихологічний підхід до діагностики та корекції порушень психічних функцій може мати в психологічному супроводі вихованців дитячих будинків, оскільки розвиток цих дітей в більшості випадків ускладнений сполученням і взаємовпливом негативних факторів біологічного та соціального характеру. На наш погляд, доцільним може бути також використання розглянутої методики в діагностиці причин порушень навчальної діяльності молодших школярів.

Оскільки методика адаптованого нейропсихологічного дослідження має скринінговий характер, при виявленні виражених утруднень при виконанні певних завдань бажано уточнити їх характер на основі додаткових нейропсихологічних проб. Крім того, нейропсихологічна діагностика повинна поєднуватись з дослідженням дитини іншими методами для забезпечення більшої повноти оцінювання.

Список використаних джерел:

1. Ахутина Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – СПб.: Питер, 2008. – 320 с.
2. Битова А.Л. Применение нейропсихологического подхода в дефектологической практике / А.Л. Битова // Особый ребенок: исследования и опыт помощи: Матер. семинара "Организация службы социально-психологической помощи детям с острой школьной дезадаптацией и их семьям" Москва, 4–7 мая 1998 г. / Под ред. А.А. Цыганок; Центр Лечебной Педагогика. – М.: Теревинф, 1998. – Вып. 1. – С. 35-41.
3. Методика адаптированного нейропсихологического исследования для детских невропатологов. Методические рекомендации / Сост. Э.Г. Симерницкая, И.А. Скворцов, Л.И. Московичюте, В.И. Голод, Т.Н. Осипенко, И.А. Пупшева. – М.: МЗ СССР, 1988. – 21 с.
4. Полещук С.В. Нейропсихологічне дослідження дітей зі складною структурою дефекту / С.В. Полещук // Актуальні проблеми спеціальної педагогіки та психології: зб. наук. праць. – Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2010. – С. 159-161.
5. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста / А.В. Семенович. – М.: Генезис, 2008. – 319 с.
6. Шевцова Я.В. Дослідження стану психомоторики в розумово відсталих молодших школярів / Я.В. Шевцова // Наука і освіта. – 2010. – № 4-5. – С. 78-83.

In the article the problem of the neuropsychological approach use for diagnostics of psychical development of senior preschool aged children with psychophysical violations is considered. The results of approbation of technique of the adapted neuropsychological research in the conditions of child's house are discussed.

Keywords: neuropsychological diagnostics, children with psychophysical.

Отримано 19.9.2013

УДК 37.013.42 : 316.613 : 364.6

Л. М. Вольнова

СОЦІОКУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ ВЗАЄМОДІЇ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА З КЛІЄНТОМ

У статті розкрито сутність понять "взаємодія соціального працівника з клієнтом" та "соціокультурна компетентність соціального працівника"; проаналізовано соціокультурні аспекти, які необхідно враховувати соціальному працівнику при налагодженні професійної взаємодії; виявлено взаємозв'язок соціокультурної компетентності соціального працівника та результативності його взаємодії з клієнтом.

Ключові слова: взаємодія, соціальний працівник, взаємодія соціального працівника з клієнтом, соціокультурна взаємодія, соціокультурна компетентність соціального працівника.

В статье раскрыта сущность понятий "взаимодействие социального работника с клиентом" и "социокультурная компетентность социального работника"; проанализированы социокультурные аспекты, которые необходимо учитывать социальному работнику при налаживании профессионального взаимодействия; выявлена взаимосвязь социокультурной компетентности социального работника и результативности его взаимодействия с клиентом.

Ключевые слова: взаимодействие, социальный работник, взаимодействие социального работника с клиентом, социокультурное взаимодействие, социокультурная компетентность социального работника.

Сучасний етап розвитку України як незалежної держави проходить в умовах світової інтеграції. При цьому активізація процесів взаємовпливу

культур нині пов'язується не лише з розширенням контактів із представниками інших націй, а також із явищами соціокультурної диференціації в межах нашої країни. Це висуває нові вимоги і до системи освіти, яка покликана реалізовувати суспільне замовлення щодо підготовки, зокрема в стінах вищої школи, фахівців, здатних розв'язувати проблеми сучасності. Особливої значущості набувають завдання щодо підвищення духовного потенціалу майбутніх спеціалістів, які повинні стати не тільки професіоналами у вибраній сфері, але й опанувати систему знань та умінь, необхідних для участі в процесі комунікації з носіями інших культур (етнічних, національних) і субкультур (вікових, статевих, професійних, релігійних тощо). Означені вимоги актуальні щодо підготовки майбутніх соціальних працівників, які повинні володіти відповідною соціокультурною компетентністю.

Слід зазначити, що соціальна робота як вид професійної діяльності має низку специфічних ознак. Насамперед, це пов'язано із характером відносин між соціальним працівником і клієнтом, які практично завжди являють собою комунікативну взаємодію, спрямовану на оптимізацію механізмів соціального функціонування індивіда або соціальної групи. Завдання і зміст соціальної роботи визначають її двосторонній характер. Адже взаємодія фахівця у соціальній сфері з клієнтом не просто відбувається у певних соціальних, психологічних і матеріальних умовах. Така взаємодія буде ефективною лише тоді, коли професійні впливи соціального працівника і його спроби допомогти будуть поєднуватися із зустрічною активністю клієнта. А це можливо при високому рівні розвитку професіоналізму і компетентності соціального працівника, коли фахівець уміє спілкуватися з клієнтом, враховуючи його соціокультурні характеристики.

Аналіз останніх досліджень свідчить, що в сучасній психолого-педагогічній літературі представлено чимало праць, присвячених проблемі спілкування та взаємодії. Так, загальні питання психології спілкування, його структури, функцій та видів розроблялися О. О. Бодальовим, О. М. Леонтьєвим, Б. Ф. Ломовим, В. А. Семиченко та ін.

Особливості спілкування в різних видах діяльності проаналізовані в працях Л. В. Долинської, В. А. Кан-Каліка, Л. А. Петровської, Л. О. Савенкової, Г. М. Сагач та ін. Питанням організації комунікативної взаємодії в соціальній роботі присвятили свої дослідження О. В. Бершадська, Н. М. Горішна, А. Й. Капська, Л. Г. Коваль, І. І. Мигович, Л. І. Міщик, В. Г. Панок, В. В. Сидоров, Т. І. Сила та ін. Вивченням особистісних якостей, що забезпечують компетентність у соціокультурному спілкуванні, займалися Л. І. Гришаєва, В. О. Сластьонін, О. О. Леонтьєв, Н. В. Хоменко та ін.

Разом із тим, до цього часу комплексне вивчення питань професійної взаємодії соціального працівника не здійснюється, а тому низка важливих аспектів цієї проблеми ще не потрапили в поле зору дослідників. До таких аспектів, передусім, належать питання

соціокультурної взаємодії, соціокультурні особливості клієнтів соціальної роботи, взаємозв'язок соціокультурної компетентності соціального працівника з результативністю його професійної взаємодії. Означене зумовило актуальність та визначило *мету* нашого дослідження: з'ясування соціокультурних аспектів взаємодії соціального працівника з клієнтом.

Аналіз наукової літератури дозволив встановити, що визначення процесу взаємодії у соціальній роботі базується на загальному розумінні цього поняття як взаємозалежного обміну діями, яке представлене у психологічній науці (Г. М. Андрєєва, А. Л. Журавльов, В. В. Москаленко, Л. Е. Орбан-Лембрик, С. С. Фролов та ін.). Врахувавши загальні аспекти міжособистісної взаємодії, дослідники порушеного питання відобразили у своїх визначеннях і суто професійний, зокрема соціально-педагогічний аспект цього процесу.

Узагальнивши підходи різних авторів (Н. М. Беленко, О. В. Бершадської, В. О. Горяніної, Н. М. Горішної, Т. І. Сили, О. Г. Студенової, М. В. Фірсова та ін.), ми встановили, що взаємодію соціального працівника з клієнтом можна розуміти, насамперед, як форму соціальної комунікації, в процесі якої систематично здійснюється їх вплив один на одного, реалізується дія кожного і досягається пристосування одного до дій іншого. По-друге, важливо наголосити, що взаємодія з клієнтом повинна бути заснована на професійних знаннях, уміннях та цінностях соціального працівника, а також носити суб'єкт-суб'єктний характер (коли має місце спільність у розумінні ситуації, значення дії фахівцем і клієнтом). І, останнє, процес соціальної взаємодії повинен спрямовуватися на вирішення проблем клієнта, створення умов для позитивних змін у соціальній ситуації клієнта, наснаження та спонукання його до активних дій задля вирішення своїх проблем.

Нами констатовано, що процес взаємодії в соціальній роботі становить собою єдність професійних та особистісних впливів соціального працівника. При цьому невід'ємною частиною соціально-професійної взаємодії, яка визначає усі її подальші якісні характеристики, є гуманістичні цінності. З цього приводу Н. М. Горішна справедливо зазначає, що соціальний працівник, працюючи з людиною, так чи інакше "транслює їй свої ціннісні установки, орієнтації, своє розуміння проблеми...". З іншого боку, фахівець повинен "уміти бачити і приймати базові цінності клієнта, його культури і субкультури, вміти вести діалог з клієнтом у термінах його культурного оточення" [3, с. 49]. Поважаючи право особистості на самовизначення, соціальний працівник повинен побудувати процес надання допомоги на рівноправній, партнерській основі, забезпечуючи успішну взаємодію людей в різних соціокультурних умовах здійснення професійної діяльності.

Підкреслимо, що соціальна робота – це завжди сфера соціокультурних взаємодій, адже індивід розглядається як невід'ємна частина того соціокультурного середовища, соціокультурної традиції,

яка обумовлює його розвиток і характерні для нього проблеми. Водночас означене питання не стало поки що предметом самостійного дослідження, хоча низки його аспектів уже торкалися у соціально-педагогічній науці. Так, Н. М. Горішна стверджує, що "базовою характеристикою соціальної роботи є її спрямованість на *соціальний контекст поведінки людей*" [3, с.48]. А в "Енциклопедії соціальної роботи" одним із важливих питань, на які повинен знайти відповідь фахівець у соціальній сфері, висувається питання про те, "...які *соціокультурні контакти* і взаємодії сім'ї або групи клієнта в рамках більш великих утворень здійснюють вплив на індивідів і систему в цілому" [6, с.237] (Л.В. – курсив наш). Означене дозволяє стверджувати: оскільки життєдіяльність клієнта розглядається перш за все через призму його міжособистісних відносин, які відбуваються у соціальному контексті, то значний інтерес для соціального працівника повинен становити вплив соціокультурного середовища на поведінку клієнта. До чинників соціокультурного середовища, які можуть впливати на клієнта, відносять, насамперед, усе, що оточує людину і з чим вона взаємодіє, тобто освітнє середовище, виховне, сімейно-побутове, трудове, середовище громади, культурно-просвітницьке середовище, управлінсько-координаційне та ін.

Слід також взяти до уваги той факт, що поняттям "соціокультурне" описують не лише оточуюче середовище клієнта, але й низку соціально значущих параметрів стратифікації суспільства, наприклад таких як: стать, вік, рід занять, спосіб життя тощо. Зокрема О. В. Бершадська вказує на необхідність урахування у діяльності соціальних служб таких *соціокультурних особливостей клієнтів*, як їхній вік та соціальний статус, які впливають на ефективність самореалізації в різних сферах діяльності [1, с. 4-5] (Л.В. – курсив наш). Соціокультурні особливості клієнта зумовлюються також специфікою дитячо-батьківських і подружніх відносин у сім'ї, реалізацією різних стратегій виховання щодо клієнта, ієрархією його соціальних ролей (сімейних чи професійних), нормами і правилами міжособистісних взаємостосунків, організацією соціальної взаємодії клієнта з іншими групами та індивідами і т.д.

Окрім того, у літературі до переліку соціокультурних чинників включають духовні цінності, стійкі традиції, соціальний досвід, правила і норми поведінки індивіда. До соціокультурних характеристик клієнта при цьому можна віднести усю сукупність культурних норм, цінностей, традицій, які йому властиві і які є продуктом взаємодії традицій макро- і мезосередовища з особистістю клієнта, що залежать від його способу життя, складу і типу. Це дозволяє розглядати "соціокультурне" і як сукупність елементів духовної сфери населення, і як соціальну сутність культури, що проявляється в економіці, політиці тощо, і як процес діяльності, через який реалізуються соціальні сили самих клієнтів. Так, російські учені О. Г. Студенова та М. В. Фірсов наголошують: "Не

можна ігнорувати і той факт, що *різниця* в походженні, освіті, *соціальному становіщі* значно ускладнює встановлення контакту між клієнтом і соціальним працівником" [6, с.242] (Л.В. – курсив наш). Отже, соціальний працівник, який хоче досягти успіху у взаємодії з клієнтами, повинен проявляти високо розвинені показники культурного компоненту особистості. Тоді такий фахівець, володіючи соціокультурною компетентністю, забезпечить ефективну взаємодію з клієнтами, спрямовуючи її на створення умов для їх успішного входження в динамічний, полікультурний соціум, самовизначення та самореалізацію в ньому.

Аналіз соціально-педагогічної літератури показав, що окремі аспекти впливу соціокультурної компетентності соціального працівника на процес професійної взаємодії розкриває російська дослідниця Ж. В. Бойко. Вона вказує, що, по-перше, соціальний працівник повинен володіти низкою соціокультурних знань [2, с.44]. Оскільки представники різних націй мають свою невербальну знакову систему, власні звичаї і традиції, то фахівець, знаючи їх, зможе у професійній взаємодії враховувати національні та культурні сторони, знаходити позитивне вирішення проблем, бути толерантним до клієнта. Окрім того, соціальний працівник повинен мати уявлення про сутність та основні етапи культурної адаптації, про ті особистісні й культурні характеристики, які поглиблюють або пом'якшують контакт індивіда (або групи) з новою соціокультурною реальністю.

Ж. В. Бойко також підкреслює, що соціальному працівнику, налагоджуючи професійну взаємодію, необхідно вміти виявити субкультурні стереотипи, які заважають клієнту, допомогти йому прийняти нові зразки, подолати, якщо це необхідно, реакцію неприйняття нової культурної традиції [2, с.44]. З цього приводу І. В. Мітіна [4] зазначає, що практично кожен із клієнтів належить до певної соціальної групи, яка стикається з проблемою культурної адаптації чи інкультурації. Сюди належать: мігранти і біженці, що прибувають в нове соціокультурне середовище; особи, які змінили соціальний статус унаслідок перекваліфікації, втрати або отримання владних повноважень, поліпшення чи погіршення матеріальних умов життя; підлітки; сироти; члени девіантних або делінквентних груп; ув'язнені; пенсіонери; військовослужбовці та ін. Кожна із цих груп утворює властиву тільки їй субкультуру. Коли людина з одного соціокультурного середовища, що керується своїми правилами і нормами поведінки, стандартами стилю життя, потрапляють в інше середовище, в якому діють інші регулятори поведінки, то можливе виникнення як внутрішнього психологічного дискомфорту у самого індивіда, так і конфліктів між цим індивідом та групою. Тому соціальний працівник повинен не тільки ознайомитися зі специфікою таких груп, характерними рисами їхніх субкультур, але й навчитися приймати рішення щодо допомоги клієнту у засвоєнні субкультурних

стандартів або адаптації цієї субкультури та її носіїв до пануючої культури.

Зростання значущості соціокультурної складової у налагодженні професійної взаємодії зумовлено також тим, що в суспільстві зростає соціальна диференціація і відповідна культурна спеціалізація. Зокрема І. В. Мітіна [4] підкреслює, що на зміну поведінковій і ментальній однорідності суспільства, притаманній радянському часу, приходять культурний поліморфізм, який втілюється у безлічі способів життя, культивованих різними соціальними та етнокультурними групами. При цьому всередині однієї культури виокремлюють мікро- або субкультури, де також мають місце культурно специфічні смисли, а представники цих субкультур (наприклад, територіальної, регіональної, вікової, статевої і та ін.) так само можуть усвідомлювати взаємну "культурну чужинність" партнера. Незнання чи просто нерозуміння, неприйняття життєвого укладу, рівня, стилю, якості життя, статусу представників інших соціокультурних груп викликають проблеми самоідентифікації, дезадаптації. Це, безперечно, активізує завдання соціального працівника щодо соціокультурної регуляції та налагодження сумісного існування клієнтів.

Російська дослідниця О. В. Ткачова, аналізуючи з позицій соціокультурної складової взаємодію суб'єктів у системі "соціальний працівник центру соціального обслуговування – клієнт", виявила низку компонентів, які забезпечують ефективність цього процесу: 1) ставлення до клієнта як суб'єкта життя, спроможного до соціокультурного розвитку і самозміни; 2) ставлення до соціального працівника як до посередника між клієнтом і соціокультурним середовищем, здатного ввести його у світ цього середовища і надати підтримку, супровід клієнту при вирішенні його індивідуальних проблем у світі соціокультурних цінностей; 3) ставлення до процесу обслуговування як соціокультурного, рушійними силами якого є діалог і співпраця, підтримка, фасилітація його учасників у досягненні мети побудови ефективної взаємодії; 4) ставлення до центру соціального обслуговування як цілісного, соціокультурного простору, де відтворюються творчі способи життя, відбуваються культурні події, здійснюється супровід, підтримка потребуючих відповідно до законодавчої бази соціальних норм і правил [5, с.12].

Британські учені М. Доел і С. Шадлоу, аналізуючи завдання соціальної роботи з позицій соціолого-орієнтованих підходів, розглядають соціокультурну складову у соціально-професійній взаємодії як двосторонній феномен [4]. При цьому до індивідуальної складової вони зараховують розуміння фахівцем у соціальній сфері прикметних рис культури (як власної, так і клієнтів) і їх впливу на екзистенціальні, психологічні, світоглядні, соціальні характеристики. Інституційна складова у професійній взаємодії дослідниками розглядається щодо соціальних служб і визначає їх здатність працювати в ситуаціях

полікультурності, адаптуючись до культурної різноманітності, а також передбачає створення реєстру культури того регіону чи населеного пункту, на території якого працює дана соціальна служба, врахування культурного складу населення при комплектуванні установ соціальної допомоги та захисту.

Узагальнюючи результати проведеного вище теоретичного аналізу можна зробити низку *висновків*. По-перше, важливою і невід'ємною складовою професіоналізму сучасного соціального працівника є його здатність забезпечити успішну взаємодію людей у різних соціокультурних умовах здійснення професійної діяльності. По-друге, соціальний працівник, який хоче досягти успіху при взаємодії з клієнтами, повинен проявляти високо розвинені показники культурного компоненту своєї особистості. Сформована соціокультурна компетентність фахівця забезпечить ефективну професійну взаємодію, спрямовуючи її на створення умов для успішного входження клієнтів у динамічний, полікультурний соціум, самовизначення та самореалізацію в ньому. По-третє, окремі сторони проблеми впливу соціокультурних аспектів на професійну взаємодію соціального працівника вже обґрунтовано в літературі, зокрема сукупність соціокультурних знань, якими повинен володіти соціальний працівник, розуміння етапів культурної адаптації та інкультурації клієнтів, їхніх культурних й субкультурних стереотипів.

Поряд із цим *перспективним* бачимо поглиблене дослідження питань щодо розвитку здатностей фахівця у соціальній сфері працювати в ситуаціях полікультурності, адаптуючись до культурної різноманітності, соціальної диференціація сучасного суспільства.

Список використаних джерел

1. Бершадська О. В. Міжсуб'єктна взаємодія як складова професійної культури соціального працівника / О. В. Бершадська // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць / [Гол. редактор Г. П. Шевченко]. – Вип. 2 (43). – Луганськ: СНУ імені В. Даля, 2011. – С. 3-14.
2. Бойко Ж. В. Этические основы социальной работы: учеб. пособие / Жанна Васильевна Бойко. – Хабаровск: ДВГУПС, 2012. – 94 с.
3. Горішна Н. М. Особливості взаємодії у процесі соціальної роботи / Н. М. Горішна // Педагогічний дискурс: зб. наук. праць / [Ін-т педагогіки АПН України, Хмельниц. гуманіт.-пед. акад.]. – Хмельницький: ХГПА, 2007. – Вип. 2. – С. 47-51.
4. Митина И. В. О необходимости культурологической ориентированности теории и практики социальной работы [Электронный ресурс] / И. В. Митина // Актуальные проблемы истории, теории и технологии социальной работы: сб. статей. – Библиотечный комплекс Международный университет природы, общества и человека "Дубна". – Режим доступа: <http://lib.uni->

dubna.ru/search/files/sr_problems/~sr_problems.htm

5. Ткачева Е. В. Эффективное взаимодействие в системе "социальный работник – клиент" в центре социального обслуживания: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.05 "Теория, методика и организация социально-культурной деятельности" / Е. В. Ткачева. – Санкт-Петербург, 2010. – 22 с.
6. Фирсов М. В. Теория социальной работы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В. Фирсов, Е. Г. Студенова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 432 с.

This article deals with the essence of the concepts of "social worker interaction with the client" and "socio-cultural competence of social workers"; analyzed the socio-cultural aspects that must be considered when establishing a social worker professional interaction; revealed the relationship between socio-cultural competence of the social worker and the effectiveness of interaction with the client.

Keywords: interaction, social worker, social worker interaction with the client, socio-cultural interaction, socio-cultural competence of social workers.

Отримано 17.9.2013

УДК 37.013.42-053.2

Н.С. Гевчук

СУТНІСТЬ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА ЕЛЕМЕНТІВ СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті розглядаються основні характеристики соціально-освітнього середовища, проаналізовано сутність його елементів.

Ключові слова: середовище, соціальне середовище, освітнє середовище, соціально-освітнє середовище.

В статье рассматриваются основные характеристики социально-образовательной среды, проанализирована сущность его элементов.

Ключевые слова: среда, социальная среда, образовательная среда, социальнообразовательная среда.

В умовах розвитку незалежної української держави, значних політичних, економічних та соціальних змін в усіх сферах життя сучасного українського суспільства виникла необхідність розробки якісно нових теоретико-методичних підходів та принципів до соціально-виховного процесу у сфері освіти, що сприятимуть взаємодії закладів освіти, сім'ї та суспільства у вихованні дітей, їх адаптації до умов соціального середовища. На вирішення цих завдань спрямовані міжнародне – Конвенція ООН про права дитини (ратифікована Постановою ВР N 789-ХІІ (789-12) від 27.02.91) та національне законодавство – Конституція України, Закони України "Про освіту" (1991р.), "Про охорону дитинства" (2001р.), "Про соціальну роботу з дітьми та молоддю" (2001р.), Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття) (1993 р.), Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті, інформаційні та нормативні матеріали Міністерства освіти і науки України.

З метою виконання завдань наукового дослідження нами було здійснено аналіз філософської, соціологічної, психолого-педагогічної та соціально-педагогічної літератури з проблеми виховання дітей в умовах соціально-освітнього середовища.

Процес формування, розвитку та становлення сприятливого середовища деталізовано в працях Ш. Амонашвілі, І. Песталоцці, Я. Корчака, В. Сухомлинського), процес інтеграції впливу соціального середовища на розвиток особистості – (Л. Буєвої, С. Шацького та ін.), організації цілісного виховного процесу в середовищі - (М. Плоткіна, О. Середюка, Л. Цибулько, М. Шакурова та ін.).

Належна увага в наукових дослідженнях приділяється проблемам впливу середовища на актуалізацію творчого потенціалу особистості, безпосередньо створенню педагогічного середовища (О. Караман, К. Приходченко); впливу освітнього середовища – Н. Завгородня, Н. Клімкіна, О. Макагон, М. Рудь; дитячого середовища – В. Водяна, Ю. Жданович, А. Макаренко та ін.

Як стверджує О. Макагон [5], під час переходу до демократичного суспільства в нашій країні перспективною для розвитку освіти є концепція гуманізації середовища шляхом створення сприятливих умов для суб'єктів педагогічного процесу, які дарують дитині життєвий сенс, несуть у собі невичерпне джерело мотивів, спонукань, натхнень, творчості, забезпечують єдність дій учителів, учнів та їхніх батьків на основі духовної спільності, взаєморозуміння, взаємодії, співробітництва.

Поняття "середовище" широко розглядається у філософській, соціологічній та соціально-педагогічній літературі. Саме тому, в контексті виконання завдань нашого дослідження, виникла потреба в узагальненні теоретичних підходів до визначення поняття "середовище".

На думку Д. Марковича, поняття "середовище людини" в загальному вигляді може бути визначене як сукупність природних і штучних умов, у яких людина реалізує себе як природна і суспільна істота.

Нас зацікавив підхід, що визначає Л. Максимова, за яким поняття "середовище" є принципово співвідносним, тому що відбиває суб'єкт-об'єктні відношення і втрачає зміст без визначення того, до якого суб'єкта воно відноситься.

Середовище людини виступає складним утворенням, яке інтегрує множини різноманітних компонентів, що дає можливість говорити про велику кількість середовищ, стосовно яких "середовище людини" виступає родовим поняттям. Розмаїтість, множинність різнорідних середовищ, що складають єдине середовище існування людини, визначають у кінцевому рахунку різноманіття його впливів на нього.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях часто звучить думка про те, що, створюючи для особистості сприятливе середовище як підґрунтя формування індивідуальності, суспільство збагачується і зміцнюється, відкриває широку перспективу з метою свого розвитку. Зміна соціальної ситуації, суспільної свідомості, ціннісних орієнтацій зумовлює пошук нових підходів, пов'язаних не тільки з удосконаленням освіти з урахуванням попереднього досвіду, але й зі створенням сприятливого середовища [5, с. 7].

Проблема дослідження середовища визначається вітчизняними і зарубіжними вченими як одна із найактуальніших та найважливіших педагогічних проблем. З вирішенням цієї проблеми пов'язується можливість його педагогізації, зміни з метою посилення виховного впливу на особистість, оскільки навчання розглядається як перший крок до перетворення середовища.

У соціології під соціальним середовищем людини розуміють економічні, політичні, соціальні, духовні, територіальні умови, що впливають на становлення особистості.

Ми погоджуємося з тим, що соціальне середовище як сукупність соціальних умов виховання безпосередньо впливає на механізми його регулювання. Зміни у виховному процесі обов'язково обумовлюються реформаціями у структурі та функціонуванні соціального середовища.

У дослідженнях О. Безпалько соціальне середовище розглядається як: 1) складне багаторівневе утворення, конкретний прояв суспільних стосунків, що мають місце в суспільстві, у якому живе та розвивається особистість; 2) сукупність соціальних умов життєдіяльності людини (сфери суспільного життя, соціальні інститути, соціальні групи), які впливають на її свідомість та поведінку.

Більшість дослідників проблеми соціального середовища (В. Белоусов, Л. Буєва, А. Дорошенко, В. Костів, Т. Харченко), визначають сім'ю провідним соціальним інститутом.

Сім'ю, в соціально-психологічній літературі, розглядають як найважливіший інститут виховання та соціалізації підростаючих поколінь. Вона являє собою персональне середовище життя і розвитку дітей, якість якого визначається параметрами: демографічним, соціально-культурним, соціально-економічним, техніко-гігієнічним.

Демографічний параметр характеризує структуру сім'ї (велика, включаючи інших родичів, або нуклеарна, така, що включає лише батьків і дітей; повна або неповна; однодітна, мало- або багатодітна). Соціально-культурний – визначає освітній рівень батьків, їх участь у житті суспільства. Соціально-економічний – дозволяє визначити майнові характеристики і зайнятість батьків на роботі. Техніко-гігієнічний параметр характеризує умови проживання, облаштування житла, особливості способу життя [1, с. 59].

Сім'я має важливе значення в оволодінні людиною соціальними нормами, а коли йдеться про норми, що визначають виконання сімейних ролей, вплив сім'ї стає кардинальним. Батьки, які відчували недостатність уваги або яким не вдалося успішно вирішити в сім'ї свої дитячі конфлікти, проблеми, пов'язані із статевим дозріванням, як правило, не здатні встановити зі своєю дитиною тісний емоційний зв'язок.

Сім'я відіграє важливу роль у процесі соціального розвитку людини; у зв'язку з цим, її схвалення, підтримка, байдужість або засудження позначаються на досягненнях людини, допомагають їй або заважають шукати виходи в складних ситуаціях, адаптуватися до обставин життя [7, с. 216].

Таким чином, розглянувши складові соціального середовища та їхній вплив на розвиток особистості дитини, в контексті нашого дослідження виникла необхідність звернутися до характеристики соціально-виховного середовища.

Розглядаючи соціальне середовище, Ж. Петрочко [3] визначає соціально-виховне середовище як його ознаку чи сукупність умов життєдіяльності особистості, що цілеспрямовано впливають на її свідомість і поведінку з метою формування певних якостей, переконань, духовно-ціннісних орієнтацій та потреб. Ми погоджуємося з твердженням дослідниці, що соціально-виховне середовище виступає як конкретний прояв суспільних відносин, який сприяє соціалізації індивіда, адаптивності особистості до мінливого середовища, усвідомленню себе людиною, котрій близькі та зрозумілі інтереси інших людей, а головні її цінності – загальнолюдські. Окрім цього, Ж. Петрочко зазначає, що соціально-виховне середовище – це конкретно історичне середовище, в яке інтегрується соціально-виховний потенціал основних структур простору з метою створення найбільш сприятливих умов для індивідуального розвитку того, на кого спрямована соціально-виховна дія, і активізації творців даного середовища. Такі умови формуються в ході організованої та свідомої взаємодії (інтелектуальної, почуттєво-емоційної та вольової) індивідуальних та групових суб'єктів у трьох процесах: організації соціального досвіду, освіти та індивідуальної допомоги.

Таким чином, розгляд соціального виховання як умови соціалізації особистості обумовлює потребу у деталізації характеристики процесу

соціалізації дітей трудових мігрантів. У соціально-виховному середовищі здійснюється комплексний процес соціалізації – від виявлення у суб'єктів проблем, потреб до визначення соціалізуючих факторів та створення умов для їх застосування з конкретною метою і до конкретної людини [3, с. 886].

На думку А. Капської, у єдиному виховному просторі цілеспрямований педагогічний вплив на соціальне становлення і розвиток молоді здійснюється безпосередньо за допомогою існуючої системи соціальних інститутів, функціональне призначення яких полягає у постановці і реалізації як стратегічних державних цілей, так і ситуативних завдань, що виникають в умовах повсякденного життя [6, с.89].

На думку В. Караковського, на формування особистості впливають різні параметри соціального середовища: рівень єдності й цілісності його складових елементів, що передбачає тенденцію зближення усіх сфер суспільного життя, підвищення рівня їх взаємозалежності й рівномірності розвитку. Крім цього, автор підкреслює важливість освіти як суттєвої складової соціального організму країни.

Тому ми вважаємо за доцільне розглянути теоретичні підходи до визначення поняття "освітнього середовища". В рамках нашого дослідження ми будемо розглядати освітнє середовище як складову виховного середовища.

Щодо визначення поняття "освітнє середовище" зазначимо, що аналіз педагогічної літератури свідчить про його багатовимірність і різноплановість. Більшість дослідників означеної проблеми (О. Бурим, М. Кісіль, О. Леонова, Г. Мешко, Н. Рибка, С. Савченко, С. Тарасов та ін.) під поняттям "освітнє середовище" розуміють певну територію, яка пов'язана з масштабними явищами в галузі освіти: як певна частина соціального простору, у межах якої здійснюється нормована освітня діяльність; як єдність, цілісне утворення в галузі освіти, яке має свої межі, що уточнюються окремо, – світовий освітній простір, міжнародний освітній простір, європейський освітній простір, освітній простір регіону, школи, шкільного класу тощо.

Теоретико-методологічний аналіз проблеми дослідження дав нам можливість зупинитися на визначенні освітнього середовища, запропонованого С. Тарасовим. Автор зазначає, що освітнє середовище – сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти. Це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [2, с.28].

Освітнє середовище у психолого-педагогічній літературі розглядають як підсистему соціокультурного середовища, як сукупність факторів, обставин, ситуацій, які склались історично, і як цілісність спеціально організованих умов розвитку особистості учня (О. Джексон,

В. Косовець, А. Рижанова, О. Холоденко, В. Ясвін та ін.)

Більшість дослідників відзначають такі особливості освітнього середовища, як динамічність, здатність до еволюційного розвитку, плинність освітніх реформ та соціуму.

Окрім цього, Р. Вайнолою виявлено фактори впливу освітнього середовища на особистісний розвиток людини: активізацію ролі соціально-виховних впливів, створення еталонного освітнього середовища; забезпечення конструктивності соціокультурного оточення; відповідність змісту навчально-виховного процесу новітнім культурним, духовним, матеріальним запитам сучасної учнівської молоді; спрямованість навчально-виховного процесу на формування особистості майбутнього громадянина держави, підвищення якості освітніх послуг [2, с. 72-73].

Але всі дослідники погоджуються в одному, що центральним серед інших структурних компонентів освітнього середовища є психологічна складова (соціальний чи комунікативний компонент у термінах різних авторів). Психологічна складова освітнього середовища – це, насамперед, характер спілкування суб'єктів освітнього процесу. Цей компонент несе на собі основне навантаження щодо забезпечення можливостей задоволення і розвитку потреб суб'єктів освітнього процесу у відчутті безпеки, у збереженні і покращенні самооцінки, у формуванні позитивної "Я-концепції", у визнанні з боку інших, у самоактуалізації.

Розглядаючи питання освітнього середовища, ми вважали за доцільне більш детально зупинитися на освітньому середовищі школи. Як зазначає дослідник Н. Рибка, освітнє середовище школи – це системний об'єкт педагогічного проектування, що передбачає виокремлення та вивчення її структурних елементів, зв'язків, системоутворюючих факторів.

Аналіз наукових джерел, що стосуються проблеми освітнього середовища, дозволяє нам зробити наступні висновки:

- освітнє середовище – система педагогічних факторів та впливів, що забезпечують взаємодію та пізнання особистістю, у процесі її соціалізації, спеціально організованого педагогічного та виховного середовища;

- освітнє середовище – це безпосередня взаємодія всіх учасників педагогічного процесу в роботі, у якій забезпечується активізація їх творчого потенціалу та втілення його у діяльність;

- освітнє середовище відображає систему соціальних зв'язків у галузі освіти, а також характер взаємостосунків соціуму та соціальних інститутів, пов'язаних із задоволенням освітніх потреб суспільства;

- освітнє середовище характеризується обсягом освітніх послуг, інтенсивністю освітньої інформації та функціонує на принципах взаємодії різних освітніх систем, що характерні певному суспільству.

Отже, аналіз теоретичних підходів до характеристик соціального та

освітнього середовища надав нам можливість стверджувати, що соціальне та освітнє середовища взаємопов'язані. Кожне з цих середовищ є частиною іншого, вони не можуть існувати незалежно один від одного. Чим більший перетин із соціальним середовищем, тим ефективнішим та продуктивнішим є освітнє середовище.

У своїй роботі ми будемо використовувати визначення соціально-освітнього середовища, запропоноване А. Каплею [4]. Соціально-освітнє середовище розглядається автором, як одна із домінуючих сфер соціального життя, яка за умови її вдосконалення може стати надійним стабілізуючим фактором у соціокультурному середовищі і в перспективі сприяти його успішному розвитку та успішному розвитку суб'єктів впливу середовища.

Соціально-освітнє середовище ми визначаємо як систему взаємодії різних соціальних інститутів, що сприяють накопиченню соціального досвіду індивіда, розвитку особистості як структурної одиниці суспільства.

Нами узагальнено характеристики соціально-освітнього середовища (Н. Голованової, Б. Коротяєва, М. Рудь, С. Савченка та ін.):

- матеріально-предметне середовище (території і природні об'єкти, приміщення для різноманітної діяльності, оснащення і обладнання, у т.ч. книги, технічні і мультимедійні засоби, програмні директивні документи, проекти і т.п.);
- освітні заклади на рівні мікросоціуму (навчальні заклади, заклади культури і додаткової освіти, громадські організації, спортивні, дозвільні заклади);
- джерела масової комунікації (теле- і радіопрограми, молодіжні видання, журнали, стіннівки);
- зміст соціально-освітнього простору (соціальний досвід, "закодований" у змісті освіти, у соціокультурній діяльності, спорті, молодіжній субкультурі);
- організацію освітнього простору (суб'єкти освітньої діяльності, режим, організація часу і регламентація життя учасників освітнього простору, форми самоуправління, норми, заповіді, система управління, основи професійної дисципліни) [4, с. 68-69].

Працюючи в тісному взаємозв'язку, запропоновані нами складові соціально-освітнього середовища сприятимуть оптимізації процесу виховання дітей трудових мігрантів. Детермінантами цього процесу може виступити й змістове, технологічне забезпечення виховної роботи в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посіб. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
2. Вайнола Р.Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки:

- дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2009. – 542 с.
3. Енциклопедія освіти / голов. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
 4. Капля А.М. Організаційно-педагогічні умови соціалізації курсантів у вищому навчальному закладі МНС України : дис. канд. наук: 13.00.05 / НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2008. – 213 с.
 5. Макагон О.Е. Організаційно-педагогічні умови створення сприятливого навчально-виховного середовища в загальноосвітньому навчальному закладі : автореф. дис. канд. пед. Наук : 13.00.01 / ХНПУ імені Г.С. Сковороди. – Харків, 2007. – 20 с.
 6. Соціальна педагогіка. За ред. А.Й. Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.
 7. Социально-педагогическая деятельность с детьми, оставшихся без попечения родителей // Социальная педагогика : курс лекций / под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М. – 2000. – С. 192–211.

Basic descriptions of socioeducational environment are examined in the article, essence of his elements is analysed.

Keywords: environment, social environment, educational environment, socioeducational environment.

Отримано 22.9.2013

УДК [376 : 378.046.4] (477)

В.А. Гладуш

ВНЕСОК АКАДЕМІКА В.М. СИНЬОВА ТА ЙОГО НАУКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються основні теоретичні розробки академіка В.М. Синьова та представників його наукової школи щодо удосконалення рівня професійної підготовки педагогічних працівників спеціальних навчально-виховних закладів.

Ключові слова: корекційна освіта, дефектологи, професійна підготовка.

В статье рассматриваются основные теоретические разработки академика В.Н. Синева и представителей его научной школы по

совершенствованию уровня профессиональной подготовки педагогических работников специальных учебно-воспитательных заведений.

Ключевые слова: корекционное образование, дефектологи, профессиональная подготовка.

Постановка проблеми. Високий рівень кваліфікації дефектологічних кадрів є однією з важливих умов реалізації корекційно-виховних завдань, що стоять перед сучасною спеціальною школою. У свою чергу, розвиток інноваційних технологій підготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів-дефектологів значною мірою залежить від того, наскільки цей процес збагачений досягненнями минулого.

Аналіз актуальних досліджень. Положення щодо відповідності професійної підготовки педагогічних працівників соціальному замовленню і світовим стандартам розглядали багато вчених, серед яких В. Андрущенко, В. Журавський, В. Загвязинський, М. Згуровський, І. Зязюн, В. Кремень, А. Лігоцький, В. Майборода, О. Мороз та ін. Проблеми професійної підготовки фахівців корекційної освіти висвітлювали у своїх наукових працях Віт. Бондар, І. Єременко, Н. Засенко, В. Лапшин, М. Малофєєв, С. Миронова, Н. Назарова, В. Синьов, Л. Фомічова, М. Шеремет, А. Шевцов, І. Яковлева та ін. На сучасному етапі розвитку професійної підготовки дефектологічних кадрів особливий інтерес викликають теоретичні доробки доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена НАПН України Віктора Миколайовича Синьова та представників його наукової школи.

Виклад основного матеріалу. Важливими у розвитку теорії і практики олігофренопедагогіки і олігофренопсихології та змісту професійної підготовки вчителів-предметників допоміжних шкіл були дослідження Віктора Миколайовича Синьова. Учений закінчив Київський державний педагогічний інститут ім. О.М. Горького в 1962 р., працював вихователем, учителем спеціальної школи-інтернату № 1 м. Києва, старшим методистом РУМК спеціальних шкіл, доцентом, заступником декана дефектологічного факультету, старшим науковим співробітником НДІ педагогіки УРСР.

Першими методичними працями В.М. Синьова, які надавали вагому допомогу вчителям-дефектологам були „Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе” (1962), „Активізація розумової діяльності учнів допоміжної школи на уроках географії” (1967), „Методичні рекомендації до застосування методів навчання і корекції в допоміжній школі” (1967). Утім особливу цінність для фахівців корекційної освіти набула наукова праця вченого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук "Изучение причинно-следственных связей на уроках географии во вспомогательной школе" (1968). Важливість дослідження полягала в тому, що розробка

проблеми підвищення корекційної спрямованості процесу навчання і виховання учнів старших класів допоміжної школи було одним із найбільш актуальних завдань олігофренопедагогіки. Найважливіший аспект цієї проблеми – корекція і розвиток логічного мислення учнів – значною мірою пов'язаний з визначенням педагогічних умов, які б підвищували усвідомленість засвоєння основ загальноосвітніх знань.

На думку дослідника, оволодіння географічним матеріалом мало велике виховне, загальноосвітнє, практичне і корекційне значення для розумово відсталих школярів. На підставі вивчення та аналізу дефектологічної літератури він розглянув деякі особливості пізнавальної діяльності учнів допоміжної школи і розуміння ними причинно-наслідкових залежностей. Автор відстоював позицію, що одним із основних завдань дослідження є визначення шляхів послідовного підведення розумово відсталих учнів до більш-менш самостійного розкриття причинно-наслідкових залежностей між явищами фізичної географії.

Для детального вивчення цього питання автор абстрагувався від експериментального розгляду питань роботи над причинно-наслідковими зв'язками з використанням різних наочних засобів навчання. Крім того, на всіх етапах дослідження передбачалися умови, які стимулювали створення в учнів певної почуттєвої основи, необхідної для здійснення розумових операцій. Аналіз результатів дослідження, зіставлення їх з даними спостережень на уроках географії в класах, які брали участь в експерименті, засвідчили, що вчителі географії при вивченні причинних залежностей часто підміняли розумові завдання мнемічними, не активізуючи належним чином розумову діяльність учнів, що було однією з причин недостатніх знань розумово відсталих старшокласників про географічні каузальні зв'язки.

Отримані дані засвідчили про більш високий рівень усвідомлення вивченого матеріалу учнями експериментальних класів, про розширення, поглиблення і систематизацію їхніх знань щодо вивчення географічного комплексу. Позитивні результати навчання, на думку В.М. Синьова, пояснювалися стимулюванням учнів до активної розумової діяльності у процесі вивчення теми. Також автор навів деякі педагогічні умови, що підвищують ефективність роботи над причинно-наслідковими залежностями географічного характеру. Важливим було й те, що розроблені в дослідженні прийоми і умови вивчення причинних зв'язків використовувалися в практиці викладання інших предметів у допоміжних школах. [6, с. 3–5].

У подальшому такі важливі проблеми професійної підготовки фахівців корекційної освіти, як удосконалення змісту і методів навчання і виховання розумово відсталих школярів з метою поліпшення їхньої соціальної адаптації, визначення та узгодження корекційних завдань навчально-виховного процесу у різні роки навчання в допоміжній школі, диференціальна діагностика розумової відсталості досліджували учні

В.М. Синьова – В.С. Лікій, В.О. Липа, І.М. Логінова та інші).

Василь Сергійович Лікій захистив кандидатську дисертацію по темі: "Образовательно-коррекционное значение использования самостоятельной работы учащихся на уроках географии во вспомогательной школе" (1975). Дослідник експериментально виявив можливість розумово відсталих учнів у самостійному виконанні навчальних завдань з географії, розглянув педагогічні умови підвищення ефективності їхньої самостійної роботи на уроках географії, сформулював практичні рекомендації з дотримання дидактичних вимог до проведення самостійної роботи.

Володимир Олександрович Липа у дисертаційному дослідженні "Использование символической наглядности в обучении географии учащихся вспомогательной школы" значною мірою розширив вивчення важливих проблем дидактики олігофренопедагогіки. Маючи значний досвід практичної роботи вчителя допоміжної школи (м. Єнакієво), методиста ОІУВ (м. Донецьк), він звернув увагу, що чимало аспектів роботи з певним видом символічної наочності залишалися недостатньо дослідженими. Це стосувалося як низки питань методичного характеру, так і загальнодидактичних аспектів використання символічної наочності в навчанні розумово відсталих учнів (послідовність переведення учнів від сприйняття реальних об'єктів до позначення їх символами, формування єдності понятійно-образних і символічних компонентів у системі засвоєних знань тощо). На думку вченого, без наукового вивчення цих питань неможливо реалізувати на практиці навчання розумово відсталих дітей. Це ті дидактичні і корекційні можливості, які об'єктивно закладені у використанні символічної наочності, в тому числі карти.

Актуальним і вагомим для теорії і практики олігофренопедагогіки було те, що дослідник виявив шляхи досягнення кращих результатів у навчанні розумово відсталих учнів географії на основі підвищення ефективності використання символічної наочності. Важливим для вчителів-дефектологів стало те, що вченим виявлено, якою мірою розумова відсталість у дитини впливає на сприйняття, декодування умовних картографічних зображень і використання їх з метою орієнтування за картою, наскільки можливе подолання труднощів засвоєння і використання учнями допоміжної школи умовних картографічних зображень, як треба будувати процес навчання, щоб максимально реалізувати навчальні і корекційні можливості використання символічної наочності [3, с. 5–7].

Дидактичні проблеми олігофренопедагогіки, зокрема, особливості реалізації взаємозв'язку навчальної і позакласної роботи у допоміжній школі в цей час дослідила Інна Миколаївна Логінова. Її дослідження також мало як теоретичне, так і практичне значення для педагогічних працівників допоміжних шкіл, оскільки проблема позакласної роботи була важливою складовою навчально-виховного процесу допоміжної

школи, але вивченою ще недостатньо.

Вагомим кроком у подальшому розвитку дефектологічної науки України було дисертаційне дослідження на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук В.М. Синьова ("Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы"), в якому автор розробив концепцію педагогічної роботи з корекції інтелектуальних порушень в учнів допоміжної школи в навчально-виховному процесі.

Учений сформулював педагогічні закономірності корекційного впливу навчально-виховного процесу допоміжної школи на інтелектуальний розвиток учнів. При цьому виявив, що досягнення позитивних результатів пов'язане з цілеспрямованим системним впливом на змістовні, діяльнісні, особистісні компоненти інтелектуального розвитку дітей-олігофренів; забезпеченням єдності адаптації педагогічних засобів до особливостей розумового розвитку учнів і спрямованості їх на активну корекцію; формування усвідомленості і вільної інтелектуальної діяльності учня, що базуються на вихованні у них вищих психічних функцій; поєднанням практичних наочних і словесних методів навчання з опорою на спеціально організовану предметно-практичну діяльність при її обов'язковій інтелектуалізації та вербалізації; активізацією та формуванням продуктивного логічного мислення учня в навчально-пізнавальній діяльності; створенням спеціальних умов для постійного покращення успіхів дітей у виконанні пізнавальних завдань, які відповідають за рівнем труднощів їх зоні найближчого розвитку, і для стабільності сформованих психічних новоутворень у різних компонентах інтелектуального розвитку учня; застосуванням спеціальних корекційних прийомів і засобів у дозованому педагогічному управлінні пізнавальною діяльністю розумово відсталих школярів при орієнтації на неухильний розвиток їх самостійності.

Сукупність зазначених закономірностей, які відображають основні об'єктивно існуючі зв'язки між зовнішньо-педагогічними і внутрішньо-психологічними явищами в процесі інтелектуального розвитку розумово відсталих школярів, становить сутність запропонованої концепції реалізації принципу корекційної спрямованості навчально-виховної роботи допоміжної школи. У цілому ця концепція ґрунтується на створенні для розумово відсталої дитини особистісної позиції активного суб'єкта свідомої діяльності.

Наукова новизна дослідження полягала в тому, що на основі системного підходу до аналізу особливостей інтелектуального розвитку розумово відсталих школярів і визначення ефективних умов їх корекції вперше була розроблена цілісна педагогічна концепція реалізації корекційних функцій навчально-виховного процесу в допоміжній школі. Велике теоретичне значення мало виявлення специфіки основних компонентів інтелектуального розвитку дітей-олігофренів шкільного віку, визначення її внутрішніх (психофізіологічних) і зовнішніх (педагогічних) детермінант, пропозиція дієвих шляхів і способів

корекції інтелектуальних порушень у розумово відсталих школярів. Автором визначено закономірності корекційного впливу педагогічного процесу допоміжної школи на розумовий розвиток учнів та отримано нові експериментальні дані про особливості й можливості розвитку продуктивного мислення дітей-олігофренів; запропоновано оригінальні методики вивчення та процедури якісного аналізу процесу і результатів їхньої пізнавальної діяльності [7, с. 3–6]

Практичне значення дослідження полягало в тому, що матеріали дисертації використовувалися у процесі вдосконалення змісту і методів навчання і виховання розумово відсталих школярів з метою поліпшення їх соціальної адаптації, визначення та узгодження корекційних завдань навчально-виховного процесу у різні роки навчання в допоміжній школі, а також у процесі диференціальної діагностики розумової відсталості. Окрім того, наукові здобутки дисертаційного дослідження В.М. Синьова включено до курсів олігофренопсихології, олігофренопедагогіки, окремих методик викладання навчальних предметів, спецкурсів з корекційної роботи для підготовки дефектологів у ВНЗ та вдосконалення їхньої професійної підготовки.

Чільне місце в удосконаленні фахового рівня педагогічних працівників корекційної освіти посідають теоретичні пошуки і практичні надбання наукової школи академіка В.М. Синьова "Методологічні, теоретичні та технологічні проблеми корекційної та пенітенціарної педагогіки і юридичної психології", яка стала відомою не тільки в Україні, а й за її межами та істотно вплинула на формування змісту професійної підготовки дефектологічних кадрів України за останні два десятиліття.

В.М. Синьов у своїй науковій школі розгорнув дослідження загальних теоретико-методологічних проблем дефектології, особливостей становлення особистості при різних формах дизонтогенезу, інклюзивної освіти дітей з вадами психофізичного розвитку, формування професійних компетенцій корекційних педагогів. Як зазначає його колега М.О. Корсун, "...дослідженням В.М. Синьова завжди притаманні були такі ознаки, як високий рівень теоретичного компоненту, а також їхня всебічна практична спрямованість". За цей час під науковим керівництвом В.М. Синьова успішно захистили дисертаційні дослідження І.М. Родименко (2004), А.С. Дробот (2006), О.В. Коган (2006), С.П. Миронова (2007), Ю.О. Бистрова (2007, 2013), І.В. Дмитрієва (2009), В.В. Соколов (2009), О.В. Коломійцева (2009), Л.О. Куненко (2010), А.Г. Шевцов (2010), С.В. Федоренко (2012), О.І. Форостян (2012) та інші.

Для розвитку теорії і практики професійної підготовки дефектологів особливу значущість мали дисертаційні дослідження, які розкривали закономірності і особливості корекційної роботи в спеціальних навчально-виховних закладах, форми і методи озброєння ними вчителя-дефектолога. До таких, у першу чергу, належали наукові пошуки М.З. Кота, О.П. Хохліної, С.П. Миронової, І.В. Дмитрієвої, Д.І. Шульженко, Л.О. Куненко, А.Г. Шевцова, Ю.М. Вихляєва, С.В. Федоренко та інших.

Микола Захарович Кот одним із перших дослідив питання професійної готовності до педагогічної діяльності вчителя допоміжної школи. У своїй науковій праці вчений зробив теоретичний аналіз готовності майбутніх олігофренопедагогів до трудового навчання й виховання розумово відсталих учнів, установлення обсягу необхідних для цього знань, умінь, особистісних якостей, нових параметрів професіограми вчителя трудового навчання, визначення принципів, завдань, змісту та засобів формування готовності студентів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності в умовах допоміжної школи. Практична значущість дослідження полягала в тому, що виявлені потенційні можливості навчального процесу дефектологічного факультету для формування готовності майбутніх олігофренопедагогів до професійно-трудоного навчання і виховання розумово відсталих школярів, розробці конкретних методик, рекомендацій щодо вдосконалення змісту, форм і методів підготовки майбутніх вчителів праці допоміжної школи [2, с. 4].

Олена Петрівна Хохліна теоретично обґрунтувала сутність корекційно-розвивальної роботи з огляду на її місце в системі загальної і спеціальної освіти; побудувала концептуальну модель системного розгляду корекційно-розвивальної роботи у спеціальній освіті; виділила завдання і теоретичні засади формування усвідомленого учіння як передумови корекційно-розвивальної роботи у спеціальному освітньому закладі для дітей з обмеженими розумовими можливостями; з позицій системного підходу визначила у єдності психологічні та педагогічні умови забезпечення корекційної спрямованості трудового навчання учнів з обмеженими інтелектуальними можливостями.

Результати дослідження враховуються при створенні концепцій освітніх стандартів, навчальних програм, підручників і посібників з трудового навчання учнів з обмеженими розумовими можливостями, при підготовці підручників і методичних посібників для студентів-дефектологів, для системи післядипломної освіти педагогів, зокрема вчителів праці спеціальних освітніх закладів.

Світлана Петрівна Миронова теоретично обґрунтувала та практично довела необхідність цілеспрямованого формування готовності вчителя-дефектолога до корекційної роботи з розумово відсталими дітьми; виявила складові та показники визначення її рівнів; створила концептуальну модель особистості та діяльності сучасного педагога-дефектолога як орієнтир його професійної підготовки з виділенням у ній пріоритетної складової – корекційної функції педагогічної діяльності; побудувала модель підготовки майбутнього вчителя-дефектолога до корекційної роботи з розумово відсталими дітьми на основі системного підходу, що забезпечило ефективність формування готовності випускників до корекційної роботи у єдності таких складових, як особистісна, когнітивна та діяльнісна готовність [4].

Результати дослідження С.П. Миронової застосовуються для створення і впровадження навчальних програм, навчальних і

методичних посібників і рекомендацій для підготовки дефектологів до корекційної роботи у системі вищої освіти; удосконаленні форм і методів, спрямованих на розвиток самостійності і творчості студентів, забезпечення високого рівня їх особистісної та практичної готовності до корекційної роботи. Видані автором методичні рекомендації, навчальні та навчально-методичні посібники впроваджено у підготовку корекційних педагогів у вищих навчальних закладах України; у систему післядипломної освіти дефектологів (Івано-Франківський, Хмельницький, Львівський, Тернопільський ОППО); у навчальну і методичну роботу спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Ірина Володимирівна Дмитрієва розробила теоретико-методичні засади естетичного виховання дітей з обмеженими розумовими можливостями; підготувала цілісну характеристику особливостей особистісно-естетичного розвитку розумово відсталих учнів різних вікових категорій; виокремила корекційні функції естетичного виховання в умовах допоміжної школи, довела необхідність його системного спрямування на такі сфери особистісно-естетичного розвитку школярів, як потребово-мотиваційну, когнітивну, почуттєво-аксіологічну та діяльнісну; розробила механізм реалізації корекційних функцій естетичного виховання учнів 6–9-х класів засобами мистецтва [1].

Результати дослідження використано в змісті освітньої галузі "Мистецтво" Державного стандарту спеціальної освіти дітей з обмеженими розумовими можливостями. Також матеріали дослідження використовуються в системі спеціальної освіти для вдосконалення програм та створення підручників із дисциплін художньо-естетичного циклу, навчальних і методичних посібників із питань естетичного виховання розумово відсталих учнів на уроках та в позаурочний час. Розроблене методичне забезпечення механізму реалізації корекційних функцій естетичного виховання учнів на уроках факультативного курсу "Світ мистецтва" (програма, методичний посібник, методичні рекомендації), призначені для поліпшення самоосвіти методистів, учителів та вихователів допоміжних шкіл, використовуються слухачами системи післядипломної освіти.

Діна Іванівна Шульженко виявила тенденції світової науки щодо розуміння дитячого аутизму від визначення його як синдрому шизофренії до виділення в окрему нозологічну категорію та створення сучасної медичної класифікації первазивних розладів (медичний аспект).

Результати дисертаційної роботи мають велику теоретичну і практичну цінність, оскільки активно використовуються корекційними педагогами, практичними психологами, логопедами, соціальними педагогами, лікарями (дитячий педіатр, невролог), членами всіх рівнів ПМПК для діагностико-прогностичного вивчення дитини; психокорекційної, корекційно-педагогічної роботи з аутичними дітьми в усіх типах дошкільних та шкільних закладів, освітньо-реабілітаційних центрах; для спільної роботи фахівців, батьків, які виховують аутичну

дитину; у системі післядипломної освіти дефектологів; в організації семінарів для батьків, членів сімей. Зокрема, матеріали дослідження покладені в основу розробки предметного змісту Міжнародного Фонду спеціальної допомоги аутичним дітям "АУТ" в Україні та змісту підвищення кваліфікації голів ПМПК в Університеті менеджменту освіти НАПН України.

Людмила Олександрівна Куненко у науковій праці розглянула теоретико-методичні засади інтеграційної спрямованості початкової музичної освіти дітей з порушеннями зору, в яких музична освіта визначається як феномен естетичної та художньої культури особистості; обґрунтувала інтеграцію змісту видів мистецької діяльності як найбільш ефективний принцип навчання музики дітей даної категорії; розглянула причини відставання рівня початкової музичної освіти дітей даної категорії від дітей з нормальним зором і шляхи забезпечення процесу їх нормалізації; розробила модульно-ейдетичну модель початкової музичної освіти дітей з порушеннями зору, поетапну методику її опанування, Державний стандарт і програмне забезпечення цього напрямку освіти; розкрила сучасні вимоги до фахової підготовки вчителів музики для спеціальних шкіл дітей з вадами зору, що мало вагоме значення для подальшого розвитку теорії і практики післядипломної освіти дефектологів в Україні в умовах модернізації.

Андрій Гаррієвич Шевцов уперше в Україні зробив системне науково-педагогічне обґрунтування реабілітології як теоретичної основи комплексного реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності і розробив теоретико-методологічний апарат системно-синергетичного аналізу феноменів реабілітаційної дійсності та емпіричного досвіду корекційно-реабілітаційних установ [9].

Внесок дослідження А.Г. Шевцова полягає, перш за все, у розробці методологічних основ та рекомендацій у формі концептуальних положень щодо практичної діяльності корекційно-реабілітаційних служб; упровадженні нових програм і концептуальних підходів до трансформації фахової освіти й підвищення кваліфікації спеціалістів корекційно-реабілітаційної сфери. Важливим є й те, що впровадження результатів дослідження здійснювалось на курсах підвищення кваліфікації персоналу навчально-реабілітаційних закладів.

Юрій Михайлович Вихляєв розробив теоретико-методичні основи використання технічних засобів корекції функціонального стану молоді з обмеженими можливостями здоров'я. Ученим уперше розроблено педагогічну модель, яка дозволяє розглядати корекційно-педагогічний процес відновлення функціонального стану з використанням технічних засобів як єдине ціле. Обґрунтовано інноваційні технології використання і взаємодії технічних, педагогічних, психологічних, медико-біологічних засобів корекції функціонального стану молоді з обмеженими можливостями здоров'я.

Світлана Володимирівна Федоренко у дисертаційному дослідженні

"Становлення та розвиток вітчизняної тифлопедагогіки" здійснила історико-педагогічний аналіз розвитку теорії і практики навчання і виховання дітей з порушеннями зору в Україні. Автором розкрито історію діяльності українських навчальних закладів для сліпих та слабоворих, починаючи з середини XIX до XXI ст.; розглянуто внесок українських тифлопедагогів у справу навчання та виховання незрячих; уперше визначено основні періоди та етапи становлення й розвитку української тифлопедагогіки. Важливим для вдосконалення професійної підготовки тифлопедагогів є наукові знахідки вченої маловідомого фактичного матеріалу щодо підготовки тифлопедагогічних кадрів в Україні, організації методичної роботи в школах для дітей з вадами зору, діяльності курсів перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників у період після Великої Вітчизняної війни [8].

С.В. Федоренко зробила глибокий аналіз відбудови і розвитку кожного навчально-виховного закладу для дітей з вадами зору в усіх містах України, охарактеризувала рівень педагогічної майстерності колективів тифлопедагогів цих закладів, висвітлила практичну діяльність викладачів дефектологічного факультету НПУ імені М.П. Драгоманова, наукових співробітників науково-дослідних установ з удосконалення професійної підготовки тифлопедагогів України.

Висновки. Отже, академік В.М. Синьов спільно з колегами заклав важливі наукові основи професійної підготовки фахівців корекційної освіти. За більше як п'ятидесятирічну активну педагогічну діяльність учений підготував понад 50 докторів і кандидатів наук. Представники наукової школи академіка В.М. Синьова плідно працюють у вищих педагогічних, психологічних та юридичних закладах України та інших країн (Росія, Білорусь, Казахстан, Молдова, Болгарія, Англія, США та ін.). Окрім того, під його науковим і організаційним керівництвом та активної авторської участі створено відомі праці з теорії виховання та навчання, розроблено та модернізовано навчальні плани і програми для різних спеціальних шкіл, для підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів для спеціальних шкіл у педагогічних навчальних закладах, для курсів підвищення кваліфікації дефектологів. Ціла низка навчальних посібників із проблем корекційної педагогіки та психології, підготовлених авторськими колективами на чолі з В.М. Синьовим завоювали широке визнання і стали хрестоматійними книгами як для студентів так і для педагогів спеціальних навчально-виховних закладів.

Під науковим керівництвом В.М. Синьова зроблено радикальні зміни в переосмисленні теоретичних та практичних засад пенітенціарної педагогіки, яка з виправно-трудова педагогіки стала дійсно педагогікою каяття – пенітенціарною. Завдяки зусиллям ученого та його колега-однодумців О.В. Беци, Г.О. Радова, О.П. Северова, В.І. Кривуши, В.М. Любченко та інших закладено основи не тільки сучасної пенітенціарної педагогіки, а й всієї пенітенціарної теорії та практики [5, с. 231].

Список використаних джерел

1. Дмитрієва І. В. Корекційна спрямованість естетичного виховання в старших класах допоміжної школи: монографія / Інститут корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова / І. В. Дмитрієва. – Слов'янськ: Видавництво "Маторін", 2008. – 373 с.
2. Кот Н. З. Совершенствование подготовки учителя профессионально-трудового обучения учащихся вспомогательных школ : автореф. дисс. на соиск. научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 "Специальная педагогика" / Н. З. Кот. – М., 1991. – 16 с.
3. Липа В. А. Использование символической наглядности в обучении географии учащимися вспомогательной школы : автореф. дисс. на соиск. научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 "Специальная педагогика" / В. А. Липа. – М., 1982. – 18 с.
4. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.
5. Наукові школи НПУ імені М.П. Драгоманова / Укл.: Г. І. Волинка, О. С. Падалка, Л. Л. Макаренко; за заг. ред. В. П. Андрущенко. – 2-е вид., доп. і перероб. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 313 с.
6. Синев В. Н. Изучение причинно-следственных связей на уроках географии в вспомогательной школе: Автореф. дис. канд. пед. наук: "Специальная педагогика" / В. Н. Синев. – М., 1968. – 16 с.
7. Синев В. Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы: Автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.03 "Специальная педагогика" / В. Н. Синев. – М., 1988. – 45 с.
8. Федоренко С. В. Навчання і виховання дітей з порушеннями зору в Україні: історія та сьогодення: монографія / С. В. Федоренко. – Запоріжжя: Вид-во Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2012. – 306 с.
9. Шевцов А. Г. Освітні основи системи реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності / автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.03 "Корекційна педагогіка" / А. Г. Шевцов. – К., 2010. – 47 с.

This article summarizes the main theoretical developments of Doctor V.M. Sinov and followers of his scientific methods to improve the level of training of teachers of special educational institutions.

Keywords: remedial education, pathologists, training.

Отримано 20.9.2013

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

У статті описується досвід створення електронного навчально-методичного комплексу з дисципліни методичного циклу з метою оптимізації процесу підготовки фахівців для системи спеціальної освіти Республіки Білорусь.

Ключові слова: електронний навчально-методичний комплекс, професійна компетентність, довідково-інформаційний модуль, інтерактивний модуль, контрольно-діагностичний модуль.

В статье описывается опыт создания электронного учебно-методического комплекса по дисциплине методического цикла с целью оптимизации процесса подготовки специалистов для системы специального образования Республики Беларусь.

Ключевые слова: электронный учебно-методический комплекс, профессиональная компетентность, справочно-информационный модуль, интерактивный модуль, контрольно-диагностический модуль.

Стремительное развитие новых форм образования, и в частности, информационных и коммуникационных технологий, приводит к все более широкому использованию альтернативных подходов к организации образовательного процесса. Формирование информационного общества ставит перед педагогической наукой принципиально новые задачи подготовки специалистов современного типа, умеющих находить эффективные решения теоретических и практических задач, способных видеть проблемную ситуацию в целом и творчески ее решать, прогнозировать результат своей педагогической деятельности, осознающих свой личный вклад и ответственность [4].

В настоящее время не вызывает сомнения тот факт, что в условиях информатизации образования меняется парадигма педагогической науки, изменяется структура и содержание образования. Традиционные для методики обучения демонстрационные и иллюстративно-объяснительные методы сменяются инновационными, основанными на активных, самостоятельных формах приобретения знаний и автономной работе с информацией. Повышается доверие к дистанционному обучению, не уступающему по эффективности традиционной, очной

форме получения образования.

В связи с этим весьма актуальным является научное обоснование и разработка электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) по дисциплинам вузовской подготовки, в полной мере способствующих формированию профессиональных умений учителей-дефектологов, и их внедрение в педагогический процесс.

В целом, информационные коммуникационные технологии (ИКТ) в системе педагогического образования представляют собой широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации психолого-педагогического и методического характера. Данные технологии предполагают обязательное практическое освоение студентами информации образовательного характера и позволяют сформировать у них профессионально значимые умения и навыки, которые лягут в основу профессионализма будущего учителя-дефектолога.

Сластенин В., Исаев И. [3] трактуют профессиональную компетентность педагога – профессионализм, как единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Модель профессиональной компетентности педагогов-дефектологов О.А. Козыревой [1] обязательным условием включает формирование у них специальных умений в таких видах деятельности, как диагностической, дидактической, коммуникативной, прогностической, трансформационной и социальной. Разрабатывая ЭУМК по конкретной дисциплине необходимо предусмотреть включение элементов, которые позволят максимально полно формировать данные умения у будущих специалистов.

Структура и порядок создания ЭУМК в Республике Беларусь регламентирован положением "Об учебно-методическом комплексе на уровне высшего образования", утвержденном Постановлением Министерства образования Республики Беларусь № 167 от 26 июля 2011 года. ЭУМК по структуре состоит из таких разделов, как теоретического, практического, контроля знаний и вспомогательного. Структурными элементами научно-методического обеспечения, которые могут объединяться в ЭУМК, предлагаются:

- учебно-программная документация образовательных программ высшего образования;
- программно-планирующая документация воспитания;
- учебно-методическая документация;
- учебные издания;
- информационно-аналитические материалы.

Тем не менее, определение детальной структуры ЭУМК должно осуществляться на основании учебно-методической документации дисциплины, выделенных целей обучения студентов, специфики преподавания дисциплины и возможных траекторий ее изучения [3].

В настоящее время сотрудниками факультета специального

образования БГПУ имени Максима Танка осуществляется работа по разработке ЭУМК для подготовки специалистов для системы специального образования в рамках отраслевой научно-технической программы "Электронные образовательные ресурсы". Темой научно-исследовательской работы предусмотрено научное обоснование, разработка и внедрение в педагогический процесс вузов ЭУМК по дисциплинам педагогического и методического циклов, в том числе по дисциплине "Специальная методика обучения и воспитания. Методика преподавания предмета "Человек и мир". Разрабатываемый ЭУМК содержит 3 модуля: справочно-информационный, контрольно-диагностический и интерактивный.

Справочно-информационный модуль ЭУМК дисциплины "Специальная методика обучения и воспитания. Методика преподавания предмета "Человек и мир" разрабатывается с целью информационной поддержки учебного процесса и предназначен для обеспечения оптимальных условий самостоятельного изучения дисциплины. Модуль содержит 2 блока: "Электронные текстовые материалы" и "Медиамаатериалы".

В состав блока "Электронные текстовые материалы" входят учебная программа по дисциплине "Специальная методика обучения и воспитания. Методика преподавания предмета "Человек и мир" для студентов, обучающихся по специальности 1 – 03 03 08 "Олигофренопедагогика".

Блок содержит тексты лекций по общим и частным вопросам методики преподавания предмета "Человек и мир" детям с интеллектуальной недостаточностью, а также лекции, освещающие специальные задачи предмета "Человек и мир". В состав данного блока включена также хрестоматия, содержащая электронные источники из основного списка литературы, программы по предмету "Человек и мир" для детей с интеллектуальной недостаточностью 1- 6 классов, а также подборку статей по актуальным вопросам обучения и воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью.

Формат предоставления текстового материала имеет ряд особенностей. Например, наличие заданий разного характера, таблицы, предлагаемые студентам для самостоятельного заполнения, схемы, заполненные частично и требующие дополнения значимыми компонентами, вопросы для контроля и самоконтроля по предлагаемым к изучению первоисточникам. Такой подход способствует формированию у будущих специалистов общепедагогических умений и совершенствованию аналитических, прогностических, проективных и рефлексивных составляющих теоретической готовности к будущей профессиональной деятельности [1].

В состав блока "Электронные текстовые материалы" включены также опорные схемы анализов уроков по различным критериям, схемы составления алгоритмов выполнения практических и лабораторных

работ на уроках "Человек и мир", а также схему составления технологической карты урока. Данная часть структурного модуля может способствовать формированию у студентов таких умений, как осуществление перспективного и календарного планирования уроков; обоснованный выбор оптимальных форм, методов, приемов и средств организации коррекционно-педагогической работы, проведение самоанализа, самооценки и корректировки собственной педагогической деятельности. Данная группа компетенций позволит студентам совершенствовать специальные умения в дидактической деятельности.

Блок "Медиа материалы" справочно-информационного модуля ЭУМК представлен коллекцией видеоматериалов, содержащих запись уроков по предмету "Человек и мир", проводимых с детьми с интеллектуальной недостаточностью. В блок включены видеокейсы, создаваемые студентами в период прохождения педагогических практик, лабораторных занятий, фрагменты ситуаций речевого общения с детьми и др., а также каталог презентаций (в том числе интерактивных со встроенными аудио- и видео-файлами) по урокам предмета "Человек и мир". Данный материал может способствовать совершенствованию диагностической деятельности будущих учителей-дефектологов и предполагает формирование у студентов таких умений, как осуществление психолого-педагогического обследования детей для определения индивидуальных особенностей их психофизического развития, интерпретация результатов диагностики, определение путей оказания коррекционно-педагогической помощи. Кроме того, дополнение данного блока записями теле- и видеоконференций способствуют совершенствованию коммуникативной деятельности студентов. При анализе материала, у них формируются такие умения, как соблюдение правил педагогической этики; создание и поддержание благоприятной психологической атмосферы на уроках и занятиях, в педагогическом коллективе; профессиональная этика взаимодействия со специалистами и родителями, воспитывающими детей с особенностями психофизического развития.

Контрольно-диагностический модуль, являясь структурным компонентом ЭУМК, обладает самостоятельным дидактическим потенциалом и выполняет определенные функции: обучения; закрепления изученного материала; самоконтроля знаний и умений по дисциплине; контроля сформированных знаний [5]. Система заданий, составляющая содержание контрольно-диагностического модуля, позволяет качественно и эффективно измерить уровень и оценить структуру сформированности общих и специальных профессиональных умений студентов.

Из общих профессиональных умений студентов могут быть измерены:

– аналитические умения – расчленять педагогические явления на составляющие элементы и осмысливать каждую часть; находить в

теории обучения и воспитания идеи, выводы, закономерности; правильно диагностировать и адекватно интерпретировать педагогическое явление; находить проблему и способы ее оптимального решения и др.;

– прогностические умения – определять цели и задачи работы, отбирать способы их достижения, предвидеть результат, возможные отклонения и нежелательные явления, определять этапы работы и др.;

– проективные умения – учитывать особенности и возможности учащихся при определении педагогических задач; отбирать содержание, формы, методы и средства работы в их оптимальном сочетании; планировать систему приемов работы с учащимися и др.;

– рефлексивные умения – анализировать правильность постановки целей, эффективность предлагаемых методов, приемов и средств педагогической деятельности; опыт своей деятельности в его целостности и др.

Из специальных профессиональных умений могут быть измерены:

– умения систематизировать учебный материал социального и природоведческого характера в зависимости от требований и условий современной общественной среды и возможностей учащихся;

– умения ориентироваться в выборе наиболее эффективных методов и приемов работы по реализации учебно-воспитательных и коррекционных задач данного предмета;

– умения осуществлять отбор, адаптацию и разработку дидактических средств обучения для учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Основной структурно-функциональной единицей контрольно-диагностического модуля ЭУМК "Специальная методика обучения и воспитания. Методика преподавания предмета "Человек и мир" является педагогический тест, который выполняет ряд функций:

– входного (предварительного) контроля и выявления уровня актуальных знаний студентов, сформированных на смежных дисциплинах и педагогических практиках, степень владения материалом – тесты могут предлагаться студентам перед изучением раздела, темы;

– текущего контроля над ходом усвоения материала – тесты могут предлагаться после каждой лекции и выявляют уровень усвоения материала, изучаемого на лекции;

– для промежуточного, или рубежного контроля для определения спектра конкретных знаний, умений и навыков, полученных на лекционных и практических занятиях – тесты предъявляются после изучения раздела;

– для итогового контроля с целью выявления уровня сформированности знаний, умений и навыков в преподавании предмета "Человек и мир" детям с интеллектуальной недостаточностью – тесты предлагаются после изучения всей дисциплины.

В тестовом блоке представлены традиционные тесты, различные по форме и типу. Вопросы традиционных тестов имеют закрытую и открытую форму. Задания в *открытой форме* предполагают самостоятельное внесение студентами дополнений и комментариев в виде свободного изложения. Например: "Введение в учебно-воспитательный процесс вспомогательных школ предмета "Человек и мир" обусловлено проблемами (*социализации*) детей с интеллектуальной недостаточностью"; "Воспитание навыков общения детей с интеллектуальной недостаточностью с окружающим миром осуществляется в процессе учебной, трудовой, бытовой и (*игровой*) деятельности.

Задания в *закрытой форме*, характеризуются тем, что содержат в себе вопрос или утверждение и элементы ответов, из которых студенту необходимо выбрать или составить верный ответ. В тестовых заданиях, предложенных в закрытой форме, предусмотрен как множественный выбор (выбор одного или нескольких правильных ответов из предложенного списка), так и альтернативный выбор (ответы "да" или "нет"). Например: "Самостоятельная деятельность детей с интеллектуальной недостаточностью на предмете "Человек и мир" предполагает: варианты ответа – ориентировка в задании; выполнение промежуточного контроля; понимание цели задания; умение соотносить исходный компонент с предстоящей деятельностью; осмысление результата выполненной деятельности, внесение корректив.

Помимо тестового блока контрольно-диагностический модуль ЭУМК содержит контрольный блок. Контрольный блок представляет собой набор дидактических материалов, представленных в виде контрольных заданий, педагогических задач, перечня заданий для самостоятельной работы студентов, а также тематики рефератов и курсовых работ.

Содержание данного блока направлено на обеспечение активного осмысления студентами учебного материала по изучаемой дисциплине, развитие умений осуществлять поиск и отбор необходимой информации, осуществлять ее систематизацию и обобщение, стимулирование студентов к использованию современных средств ИКТ в профессиональной деятельности; осуществление анализа проблемных ситуаций, возникающих в процессе обучения детей с интеллектуальной недостаточностью предмету "Человек и мир".

Разработанные для включения в контрольно-диагностический модуль ЭУМК по дисциплине "Методика преподавания предмета "Человек и мир" контрольные задания и педагогические задачи имеют как репродуктивный, так и продуктивный характер.

Репродуктивные контрольные задания и педагогические задачи имеют своей целью формирование у студентов умений решать типичные для содержания данной дисциплины проблемы. Например: "Докажите важность существования в природе любых животных и растений,

составив цепи питания, включив в качестве звеньев жабу, синицу, крота"; "Разработайте подробную план-схему экскурсии с учащимися 2 класса по изучения компонентов живой и неживой природы, по ознакомлению с организациями и учреждениями бытового и социокультурного назначения".

Продуктивные контрольные задания и педагогические задачи содержат нетиповые или вариативные ситуации и требуют от студентов собственных поисковых действий в сложно прогнозируемых ситуациях. Решение таких ситуаций требует творческого поиска возможных решений, их сравнения, оценки и выбора. Например: "Составьте разноуровневые задания для самостоятельной работы учащихся с интеллектуальной недостаточностью по темам: "Животный мир", "Растительный мир", "Природа вокруг нас"; "Составьте технологическую карту урока для учащихся с интеллектуальной недостаточностью 4 классов. Тема и тип урока по выбору преподавателя".

В контрольно-диагностический модуль включена также тематика реферативных и курсовых работ, подготовка которых потребует от студентов определенного объема знаний, умений отбирать и анализировать исследовательский материал, обобщать и делать обоснованные выводы.

Задача интерактивного модуля ЭУМК "Специальная методика обучения и воспитания. Методика преподавания предмета "Человек и мир" – обеспечение поддержки разнообразия применяемых методик и организационных форм обучения, осуществление интерактивного характера обучения, соблюдение условий индивидуализации и дифференциации обучения, визуализации проблемных педагогических ситуаций. Включение в модуль диагностических компьютерных программ, обучающих тестовых программ, систем автоматизированного проектирования, программ создания банков и баз данных может способствовать формированию прогностической деятельности будущих специалистов. С помощью данных средств обучения можно формировать такие умения, как прогноз развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью и проектирование индивидуальной программы его коррекционно-развивающего обучения; планирование коррекционно-развивающего и учебно-воспитательного процесса в психологических, дидактических, методических и аксиологических аспектах с учетом современных технологий обучения.

Огромную важность для учителя-дефектолога представляет формирование умений в области трансформационной деятельности. К таким умениям относятся отбор и адаптация учебного материала и средств обучения с учетом познавательных возможностей детей; применение в образовательном процессе технологических средств обучения, компьютерной техники, аудио и видео средств, адаптированных наглядных пособий; организация образовательной

среды с учетом санитарно-гигиенических и эргономических требований к работе с детьми с ОПФР. Формированию данной группы умений может способствовать включение в интерактивный модуль ЭУМК специализированных компьютерных программ, банков стимульного и демонстрационного материалов, а также банка коррекционно-развивающих методик.

Социальная деятельность учителя-дефектолога основывается в основном на таких умениях, как осуществление просветительской и консультативной работы с педагогическим коллективом учреждения образования, педагогическое просвещение и своевременная помощь родителям, воспитывающим ребенка с особыми образовательными потребностями. При формировании такой группы умений рационально использование в интерактивном модуле ЭУМК возможностей Интернет: ссылки на педагогический информационный портал, Интернет источники порталов *pravo.by*, *asabliva.by*, *adu.by* и др., а также создание коллекций социальных видеороликов.

Таким образом, модули ЭУМК, разрабатываемые на единых системных основаниях и характеризующиеся целостностью, логической завершенностью и относительной самостоятельностью, объединенные в единый конгломерат, обеспечивают полный дидактический цикл обучения в рамках конкретной дисциплины и достигают главной цели – оптимизации формирования общепедагогических и специальных умений педагогов-дефектологов, лежащих в основе их профессиональной компетентности.

Список використаних джерел

1. Козырева О.А. Модель профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми, имеющими устойчивые трудности в обучении/ О.А.Козырева // Начальная школа плюс до и после. – № 12. – 2004 . – С. 50-55.
2. Мамонько О.В. Подготовка учителей-дефектологов средствами электронных образовательных ресурсов / О.В. Мамонько, В.Э. Гаманович // Актуальные вопросы коррекционного образования (педагогические науки): сб. науч. трудов Каменец-Подольского национального университета имени Ивана Огиенко, Национального педагогического университета им. М.П. Драгоманова / Под ред. В.М. Синева, О.В. Гаврилова. – Вып. III – Каменец-Подольский: ПП Медобори-2006, – 2012. – С. 171-180.
3. Сластенин В.А. Педагогика: учебное пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов // Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.
4. Цыркун И. И. Интеллектуальное саморазвитие будущего педагога: дидактический аспект/ И. И. Цыркун, В. Н. Пунчик. – Минск: БГПУ, 2008. – 254 с.

5. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов/ М. Б. Чельшкова. М.: Логос. – 2002. – 136 с.

The article describes the experience of creation the e-training complex on the methodical cycle discipline in order to optimize the process of training the specialists for special education system of the Republic of Belarus.

Keywords: electronic training complex, professional competence, reference and information module, an interactive module, control and diagnostic module.

Отримано 19.9. 2013

УДК 376.091.33:159.93

А.Б. Заплатинська

СТАНОВЛЕННЯ ПОНЯТТЯ "СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ" У КОРЕКЦІЙНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

У статті розкрито питання впровадження поняття сенсорної інтеграції у корекційній педагогіці та шляхи використання цього терміну у міжгалузевих дослідженнях, впровадження його у педагогічній діяльності в процесі організації корекційно-реабілітаційних занять.

Ключові слова: сенсорна інтеграція, сенсорно-інтеграційна терапія, сенсорна депривація

В статье раскрыты вопросы введения понятия сенсорной интеграции в коррекционной педагогике и пути использования этого термина в межотраслевых исследованиях, внедрение его в педагогической деятельности в процессе организации коррекционно-реабилитационных занятий.

Ключевые слова: сенсорная интеграция, сенсорно-интегративная терапия, сенсорная депривация.

Розглядаючи розвиток науки у галузі корекційно-реабілітаційної роботи на подолання рухових дисфункцій, виникнення яких пов'язане із центральною нервовою системою, досліджено, що на початку ХХ ст. у науково-терапевтичних колах переважав підхід, який брав до уваги лише непрямий ефект із застосуванням методів реабілітації, які впливали з анатомічного стану та ортопедичних знань. Сьогодні йдуть

пошуки відповідей на питання – яким чином дисфункції сенсорної сфери впливають на виникнення рухових порушень і навпаки, як, впливаючи на формування сенсорної інтеграції, можемо корегувати рухові розлади, зокрема, у осіб із церебральним паралічем.

У багатьох дослідженнях доведено, що для правильного функціонування ЦНС необхідне належне надходження інформації від органів чуття. Актуальність даного питання сприяє постійному науковому пошуку відповіді, що саме вважаємо явищами "сенсорної інтеграції" і як їх розуміємо, та яким чином впливати на організм дитини для його формування.

Поняття "сенсорна інтеграція" вперше вжив британський учений у галузі фізіології і нейробіології – сер Чарлз Скотт Шеррінгтон у 1902 році щодо функцій нейронів. На сьогодні існує ряд різноманітних підходів та пояснень процесу та явищ сенсорної інтеграції. Їх огляд дозволить зрозуміти еволюцію цього поняття та шляхи впровадження його у психолого-медико-педагогічний простір. Зокрема, застосування по відношенню до дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Вчені-фізіологи неоднозначно описують це явище. І.М. Сеченов відзначає, що орган чуття є почергово рецептором й ефектором, де в основі відчуття лежить повний і складний рефлекторний акт, що підкорюється загальним законам рефлекторної діяльності. Отже, процес відчуття – система сенсорних дій, спрямованих на селекцію і перетворення специфічної енергії зовнішньої дії, яка забезпечує адекватне відображення навколишнього світу. Кожне сприйняття відбувається на основі чуттєвих даних відчуттів, враховує відтворений минулий досвід і осмислення сприйнятого. Надалі цими образами оперують увага, пам'ять, мислення, емоції, почуття. Отже, діяльність аналізаторів не є ізольованою і виявляється у складній взаємодії ЦНС.

В.М. Бехтерев зазначав: "...в роботі кори головного мозку немає абсолютної постійності, а все відносно". В. Бехтерев із своїми учнями розкриває постійну зміну в діяльності центральної нервової системи, яка зумовлена безперервним змінним впливом на органи чуття і разом з тим впливом постійної імпульсації зі сторони внутрішніх органів і систем [5;7].

Інтенсивний розвиток психофізіологічних досліджень даного питання припадає на початок 60-х – кінець 70-х років ХХ ст. у зв'язку із удосконаленням електрофізіологічних методів (електроенцефалографії) та появою нових магнітоенцефалографії, позитронно-емісійної, ядерної, магнітно-резонансної томографії, мікроелектродної техніки реєстрації імпульсної активності нервових клітин та інше, що дало змогу науковцям оперувати принципово новими експериментальними даними.

Завдяки використанню технічних медичних апаратів вдалося інтегрувати теоретико-практичні дослідження попередників. Зокрема, концепцію біологічного аналізатора І. Павлова з принципами нейронної організації мозкових структур за Е. Адріаном; виявити модульну організацію сомато-сенсорної кори, описану Т. Візелом,

В. Маунткаслом, Д. Х'юбелом; розробити теорію кодування інформації в сенсорній системі за В. Мак-Каллохом, Є. Соколовим, Д. Хеббом; описати нейронні коди пам'яті за А. Лебедевим та мислення – за М. Лівановим і Т. Гречанко; дослідити фізіологічні механізми емоційної поведінки авторів П. Мілнера, Дж. Олдса, Р. Томпсона; виявити принципи поєднання жорстких та гнучких ланок кірково-підкіркових структурно-функціональних систем, які забезпечують психічні процеси за Н. П. Бехтеревою.

Наприкінці 60-х рр. нового, ширшого значення терміну "сенсорна інтеграція" надала др. Джейн Айрес (Dr. Jean Ayres), яка розробила першу концепцію сенсорної інтеграції й висловила думку, що система відчуттів готова функціонувати ще до народження дитини. Підтвердженням цього є наявність у плода активної сенсорної системи, що відображено у медичних дослідженнях.

Визначено, що органи почуттів і відповідні центри мозку дитини розвиваються до третього місяця вагітності, а протягом наступних шести вони удосконалюються і спеціалізуються відповідно до виконуваних в подальшому функцій [1].

Таким чином, у внутрішньоутробному розвитку зір перебуває в стані тимчасової бездіяльності, оскільки не можливий без світла. Проте плід сприймає слабке помаранчеве світло при безпосередньому висвітленні живота матері; нюх, проявляється лише за наявності повітря, тому не діє до моменту народження; смак добре розвинений, плід поглинає певну кількість амніотичної рідини. Дослідження показали, що додавання розчину цукру шляхом введення у навколоплідні води змушує плід жадібно "ковтати" подвійну порцію. При використанні гірко розчину кількість споживаної плодом рідини зменшується, як наслідок негативних смакових відчуттів є гримаса незадоволення плоду, що добре видно під час УЗД.

На сьогодні найбільш детально вивчено чутливість шкірного покриву плоду, яка піддається безперервному впливу м'язів матки і черевної стінки матері. Так, лікар Франц Вельдман (Данія), розробив метод встановлення зв'язку з плодом на емоційному рівні, гаптономія (контакт через дотик), що дає можливість підтримувати глибокий контакт між батьком, матір'ю і плодом через черевну стінку.

Достатньо вивчено слухові сприймання плоду, оскільки внутрішнє вухо, яке сприймає звуки і передає сигнали в мозок, формується в кінці шостого місяця вагітності. Фахівці отримали висновки, що якщо батько регулярно розмовляє з плодом під час вагітності дружини, то після народження дитина буде впізнавати його голос. Голос матері знімає напруження та повертає плід, а згодом дитину у стан рівноваги. Також відзначають, що плід вибірково реагує на музику так, твори Бетховена і Брамса діють на плід збудливо, Моцарта і Вівальді – заспокоюють його, рок-музика змушує його "шаліти", а діти розпізнають музику або пісні, почуті в пренатальному періоді.

Щоб зрозуміти цей феномен, в університетах і лікарнях було проведено низку досліджень і доведено існування вібраційного резонансу. Тобто, при стимуляції однієї системи чи нервового центру вібрація поширюється на інші, які іннервуються і це призводить до динамізації всієї центральної нервової системи, включаючи мозок.

Отже, плід, що розвивається внутрішньоутробно, запам'ятовує сенсорну інформацію та інформацію емоційного характеру, які отримує через матір і зберігає її на клітинному рівні. Це доводить існування процесів безперервної реєстрації і запам'ятовування. Про подібний феномен писали С.Л. Рубінштейн та І. Менухін [3].

У психолого-педагогічній науці класичні зарубіжні системи розглядають феномен сенсорної інтеграції під проміжним поняттям "сенсорного виховання". Так, О. Декролі, М. Монтесорі, Ф. Фребель, Ф. Фолькельт і ін. спираються на положення про те, що дитина від народження вже має сенсорні здібності, які можна деяким чином підсилити, використовуючи відповідні вправи.

Враховуючи дослідження нейрофізіології та психології варто розглянути декілька сучасних теорій щодо розуміння існування поняття "сенсорна інтеграція" та фізіологічних передумов, які лежать в його основі.

Так, за І. Мюллером, уся сукупність сенсорного досвіду ("сенсоріум") визначається станом сенсорних нервів або їхньої мозкової проєкції, а кожен орган чуття пов'язаний з нервами, які виробляють "специфічні енергії", або якості у відповідь на стимул. Той самий стимул, діючи на різні нерви, зумовлює різні якості переживань, а різні впливи на той самий нерв зумовлюють однакову сенсорну якість. Цю ідею підхопили Г. Герінг (теорія колірної зору) та Г. Гельмгольц - стосовно аналізу слухового сприйняття.

Г. Фехнер запропонував інший підхід до взаємовідношень фізичної стимуляції та її феноменального образу "психофізичний паралелізм", кількісна психофізична закономірність, що пов'язує силу відчуття певної сенсорної якості та величину відповідного впливу (вага, розмір, інтенсивність), тощо.

Таким чином, поєднання уявлень (знань) та актуальних вражень досягають за рахунок звичних, повторюваних процесів, які мають форму емпіричного "умовиводу" або логічного висновку, але відбуваються автоматично, несвідомо. Такий "емпіричний" погляд було протиставлено "нативізму", котрий визнає вродженість і незмінність стимульно-сенсорних зв'язків.

Вирішальним аргументом на користь "емпіризму" послуговували дослідження Дж. А. Стреттона, які довели здатність успішно і швидко відновлювати можливість до просторового орієнтування після інверсії (розвороту навколо горизонтальної осі) мережевого зображення.

Автори гештальттеорії, Ф. Брентано, Е. Гуссерль, Е. Маха фон Еренфельса, вважають сприйняття форми як суб'єктивного феномена і

як рідного (зовнішній світ, мозок) явища, між якими існують відносини ізоморфізму, або структурної схожості.

Теорія канадського психофізіолога Д. О. Хебба про істотні властивості сприйняття, які не є вродженими, а потребують навчання. Так, заучуються і відтворюються послідовні акти, які містять сенсорні й моторні компоненти. Фізіологічними одиницями сприйняття учений визнає клітинні ансамблі, які поєднуються.

Сенсорно-тонічну теорію поля запропонували американські дослідники Уопнер і Вернер для інтерпретації великої кількості фактів і феноменів просторового сприйняття, яке розглядають як результат інтеграції всієї сукупної сенсорної інформації, що виходить як від об'єкта, так і від самого суб'єкта. Ця система зазвичай перебуває в рівновазі, а в разі порушення цього стану прагне відновити його через зміну одного з параметрів.

Теорія фіксованої установки, запропонована грузинським психологом Д.М. Узнадзе, як спроба пояснити організуючу роль попереднього досвіду у формі потребнісних, або предметних очікувань, передналаштувань, здебільшого неусвідомлених щодо актуального (ситуаційних) сенсорних даних. У своїй теорії Д. Узнадзе розглядає установку не як безпосередню суб'єктивну обробку сенсорного впливу, а як певну інтенційну активність суб'єкта у певній ситуації.

Теорія перцептивної готовності американського психолога Дж. Брудер сприйняття розглядають як процес категоризації: сигнал, що надійшов, звіряється певним чином (краще або гірше) з "підготовленою" категорією, яка визначає умови, необхідні для підтвердження чи спростування перцептивної гіпотези. Стратегії процесу розв'язання охоплюють кілька стадій: первинну, грубої категоризації, пошуку додаткових ознак, проміжної й остаточної перевірки. На готовність категорій впливає контекст, міра обізнаності з об'єктом та актуальні потребнісні установки. Запропоновано чотири механізми - прототипи нейрофізіологічних процесів, які забезпечують перцептивну готовність: угруповання й інтеграція (за типом клітинних ансамблів Хебба); упорядкування альтернатив; встановлення відповідності та блокування "входів".

Психологи, які об'єдналися навколо цього теоретичного підходу, що дістав назву "Новий погляд" (Постман, Лачінс, Шеріф та ін.), зробили істотний внесок і в експериментальне дослідження процесів перцептивної установки, широко застосовуючи процедуру тахістоскопічного подання стимулів (малюнків, слів), які мають різну суб'єктивну ймовірність.

Теорія активного сприйняття (Моторна теорія сприйняття), важливу роль моторної активності в сприйнятті, особливо в зоровій функції й активному дотику, визнавали багато дослідників (Г. Гельмгольц, І. Сеченов, Н. Ланге, Ч. Шеррінгтон, Д. Гебб та ін.). Однак на питання про специфічний внесок моторики у формування та функціонування чуттєвого образу вони давали різні відповіді. Одна з крайніх позицій, яка розглядає пізні кінестетичні відчуття як джерело й основи

просторового та гностичного чуттєвого образу, дістала назву моторної теорії сприйняття.

В.А.Барабанщиков у монографії "Сприймання та подія" узагальнив багаторівневі дослідження перцептивних процесів підтвердивши, що чуттєве відображення лежить в основі перцептивних досліджень. Автор характеризує різні традиційні підходи до вивчення сприйняття та протиріччя які їх супроводжують. Результат його дослідження – це постановка завдань інтегральної концепції "онтологічний напрям" і доводить, що сприйняття не лише когнітивний зміст, а й подія життєдіяльності.

Таким чином, адекватне відображення внутрішньосистемних процесів та керування ними є необхідною умовою ефективного відображення у зовнішньому середовищі. Тому, будь-яке сприйняття зовнішніх явищ полі-модальне, тобто завжди залучено чуттєві відображення внутрішніх процесів.

Обґрунтували функціональну диференціацію нейронів (О. Батуєв, Ч. Гросс, Дж. О'Кіф, І. Конорський, В. Швирков) тощо, подальше розроблення системної методології, представлені теорією функціональних систем (П. Анохін), нейропсихологічною теорією системної динамічної локалізації психічних функцій (О. Лурія), теорією рухової активності (М. Бернштейн) [7].

Запропоновані цими авторами концептуальні ідеї стали методологічним підґрунтям нового напрямку – системного підходу до розуміння психофізіологічних та нейрофізіологічних явищ сенсорної інтеграції у той час як людина використовує досвід суспільства (Ю. Александров, К. Анохін, Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Лурія, С.Рубінштейн, Є. Ільїн, К. Судаков, В. Швирков).

Ще у 30-х рр. ХХ ст. Л.С. Виготський звернув увагу на те, що в основі формування і розвитку вищих психічних функцій лежить складний процес інтеграції зовнішнього світу у внутрішній. Керуючись його теорією про складність структури порушення, можна частково пояснити брак успіху в проведенні корекційної роботи з дітьми із порушеннями розвитку, коли здійснюється корегування психічної сфери без відповідного врахування особливостей перцептивної сфери [2].

О.В. Запорожець відзначав, що недоліки різних складових сенсорних систем призводять до функціональних чи органічних порушень у роботі моторної сфери та внутрішніх органів. Крім того, від правильного функціонування сенсорних систем залежать такі вищі функції мозку як пам'ять, формування і розвиток мовлення, мислення, самопізнання, комунікативні функції). Серед вірогідних проблем онтогенезу у цій площині можна зазначити як загальні недоліки сенсорного виховання (несформованість сенсорних еталонів, недостатній сенсорний розвиток тощо), так і проблему формування здатності до так званої сенсорної інтеграції, в якій інтегрування сенсорних відчуттів здійснюється на рівні нейрофізіологічного процесу центральної нервової системи.

Ж. Піаже запропонував розглядати розвиток сприйняття як певного роду діяльність, яка організує і збагачує взаємозв'язки між елементами в сенсорному полі. Первісну недиференційованість перцептивного поля узгоджується із зовнішньо-руховою активністю дитини, яка, зіштовхуючись з незмінними властивостями речей, породжує сенсомоторні схеми переміщення в середовищі і маніпулювання об'єктами.

Ж. Жак-Руссо підкреслював, що зі всіх здібностей першими формуються і вдосконалюються відчуття. Дитина оволодіває азами знань про предмет, як першою книгою життя. М. Монтесорі вважала, що сенсорний розвиток тісно пов'язаний з інтелектуальним. Важливого значення сенсорному вихованню, для всебічного розвитку дитини, надавали також: Ф. Фребель, К. Ушинський, С. Русова, Л.А. Венгер.

Таким чином, в основі психолого-педагогічного розуміння сенсорної інтеграції лежать нейрофізіологічні та суспільні явища, такі як: сенсорний розвиток, сенсорне виховання, сенсорна культура. Де сенсорний розвиток розглядаємо, як засвоєння соціального досвіду шляхом залучення процесів відчуття та сприйняття, формування у індивіда уявлень про зовнішні властивості предметів: форму, колір, розмір та розміщення їх у просторі. Також, під цим поняттям, розуміємо оволодіння дитиною системою відповідних сенсорних еталонів, тобто певних зразків якостей предметів створених людством у ході суспільно-історичного розвитку.

Засвоєння дітьми суспільного сенсорного досвіду шляхом використання сенсорних еталонів знайшли своє підтвердження в ряді експериментальних робіт зі сприйняття звуковисотних відношень, кольорів, величин, форм та ін., авторів Л.А. Венгера, Г.А. Кислюка, Л.А. Пеньковської, В.П. Сохіної, А.Г. Рузької й ін.

Сенсорний розвиток становить фундамент пізнавального розвитку дитини, оскільки чуттєве пізнання світу у ранньому та дошкільному віці є найбільш сприятливим періодом для формування і вдосконалення діяльності органів чуття, накопичення уявлень про оточуючий світ [5].

Поняття сенсорне виховання, в системі освіти це керований педагогічний вплив на формування способів чуттєвого пізнання і вдосконалення відчуттів та сприймань.

Тому в історії психології і педагогіки проблема генезису сприйняття і сенсорних здібностей привертала увагу багатьох учених, дослідників. Значний внесок у процес сенсорного виховання дошкільників зробили педагоги: З.М. Богуславська, Л.А. Венгер, О.О. Гребенщикова, Д.Б. Ельконін, Н.С. Карпінська, М.Ю. Кистяківська, О.Г. Пілюгіна, М.П. Сакуліна, І.Б. Теплицька, Є.І. Удальцова, О.П. Усова, О.Л. Фрухт та ін. В Україні свої праці сенсорному вихованню та сенсорному розвитку присвятили І.А. Барбашова, З.П. Дорошенко, Н.В. Маліновська, Т.А. Маркова, Т.І. Поніманська, І.Є. Светлова, С.В. Трикоз.

На дидактичну та виховну цінність сенсорного виховання вказували

О.М. Граборов, О. Декролі, Ж. Демор, О.В. Запорожець, Я. Коменський, Г.С. Костюк, М. Лісіна, Б. Менель, М. Монтессорі, С.Ф. Русова, В.О. Сухомлинський, С. Русова, Ф. Фребель, К. Ушинський, Є. Тихеева. Автори вважають, що сенсорні процеси лежать в основі спілкування дитини з оточуючим світом, а це має важливе значення для всебічного розвитку дитини і є однією з основних сторін дошкільного виховання. Тому для успішного засвоєння знань про оточуючий світ необхідно, щоб усі органи відчуття функціонували в межах норми і отримували подразники, стимули різної сили та концентрації.

Великого значення для сенсорного виховання має сформованість у дітей сенсорних еталонів, це не означає навчитись правильно називати предмети, якості, а необхідність мати чіткі уявлення про різновиди кожної якості та вміння використовувати їх для аналізу. Оволодіння сенсорними еталонами дає змогу сприймати навколишній світ крізь призму суспільного досвіду. Отже, дитина привчається бачити властивості предметів як різновиди або поєднання відомих зразків.

Соматичне захворювання чи психофізичне порушення розвитку (відсутність органів сприймання чи ураження ЦНС) знижує рівень активності внаслідок чого дитина отримує неповну, нечітку, спотворену інформацію. Тому світ її вражень стає біднішим.

Поняття сенсорна культура увійшло в дошкільну педагогіку завдяки працям М. Монтессорі. Вона вважала, що дитина розвивається шляхом – соціального наслідування. Тому сенсорна культура – це результат засвоєння дитиною культури створеної суспільством; це загальноприйняті уявлення про предмети, їх колір, фактуру, розмір, кількість і ін. [4].

Відповідно до входження поняття "сенсорна інтеграція" у психолого-медико-педагогічний простір варто розглянути стани, які передбачають виникнення різних порушень при надмірі або нестачі проходження імпульсів до ЦНС, що призводить до дезінтеграції.

Так, Miller і співавт., 2007, використовує термін – сенсорні дисфункції інтеграції (SID), і розглядає їх як неврологічний розлад який характеризується дефіцитом сенсорної інтеграції. У сучасній діагностичній нозології використовується як - сенсорні розлади обробки інформації. Розлади проявляються у тому, що мозок не може відфільтрувати фон подразників і визначити їх важливість, якщо дитина не мала справу з великою кількістю сенсорних відчуттів протягом доби.

Також вживаємо поняття сенсорна деривація – часткова або повна відсутність одного чи кількох органів відчуттів зовнішнього впливу. Часто сенсорна деривація використовується у значенні терапії, що має релаксаційний ефект і "запускає" процеси: внутрішнього підсвідомого аналізу, структурування і сортування інформації, самоналаштування і стабілізації психіки. При цьому враховується, що тривала відсутність зовнішніх подразників може призвести до надмірної збудливості, галюцинацій, депресії та асоціальної поведінки.

Відповідно до перелічених та охарактеризованих вище явищ у

психолого-педагогічному аспекті з'являється термін - сенсорно-інтегративна терапія. Одними із базових підходів сенсорної терапії є методи відновлення чуттєвості, тобто активація мозку шляхом стимуляції первинних відчуттів що набуває лікувального характеру. Метод сенсорної інтеграції є немедикаментозним і виступає як засіб профілактики, лікування, реабілітування, заснований на знаннях основ фізіології, психології, корекційної педагогіки, педіатрії, педагогіки, психіатрії.

Отже, сенсорно-інтегративна терапія – це надання дитині такої кількості та інтенсивності відповідних стимулів (сенсорних, вестибулярних, пропріоцептивних, тактильних), що створить умови стимуляції центральної нервової системи шляхом формування її діяльності і покращення функціонування синаптичних з'єднань.

Метою терапевтичних занять із сенсорної інтеграції є компенсація, визначених діагнозом порушень та розладів чуттєвої інтеграції. Важливим аспектом успіху таких занять є мотивація дитини та вміння педагога адаптувати завдання до її потреб і проводити їх у формі "керованої навчальної гри".

Враховуючи досвід різних культур та інтерпретації поняття сенсорна інтеграція, можемо розглядати її, як процес, під час якого нервова система дитини отримує інформацію від рецепторів усіх відчуттів (нюх, вестибулярний апарат, відчуття тіла чи пропріорецепція, тактильні відчуття, зір, слух, смак), згодом організують та інтерпретують так, щоб вони були використані у цілеспрямованій діяльності. У більшості людей даний процес відбувається автоматично, забезпечуючи реакції, відповідно до потреб оточення і зумовлює сенсомоторний розвиток. У випадку виникнення порушень обробки сенсорних сигналів проявлятимуться дисфункції у моторному, пізнавальному розвитку та поведінці дитини [3;5].

Таким чином, розвиток сенсорних відчуттів і сприймань та їх інтегрування шляхом застосування методу сенсорної інтеграції у розвитку дитини є основою інтелектуального розвитку; дозволяє впорядковувати хаотичні уявлення дитини отримані під час взаємодії із зовнішнім світом; розвиває спостережливість; готує до реального життя; є основою для розвитку уваги; розвиває увагу; дає можливість оволодівати новими способами предметно-пізнавальної діяльності; забезпечує засвоєння сенсорних еталонів; забезпечує засвоєння навичок навчальної діяльності; впливає на розширення словникового запасу; впливає на розвиток зорової, слухової, моторної, образної і інших видів пам'яті.

Отже, "сенсорна інтеграція" як принцип діяльності мозку та "сенсорне інтегрування" як процес формування потрібних для повноцінної життєдіяльності психічних властивостей людини щодо системної організації, сортування і переробки чуттєвих вражень тісно пов'язаний з психолого-педагогічними процесами сенсорного виховання

та рухового розвитку.

При цьому сенсорну інтеграцію розглядаємо як результат процесу об'єднання двох та більше сенсорних функцій, який упорядковує та організовує різноманітні враження і створює передумови для успішної адаптації до навколишнього середовища, ефективного сенсорно-моторного та емоційно-інтелектуального розвитку. Отже, сенсорна інтеграція – характеристика психічного розвитку, яка відображає взаємозв'язок та взаємовплив органів відчуття [7].

Список використаних джерел

1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; [пер. с англ. Юлии Даре]. - М.: Теревинф, 2009. -272 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти тт.Т. 5. Основы дефектологии. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
3. Элленби, И. Право детей на развитие И. Элленби. – Мн.: БелАПДИ – Открытые двери, 1997. – 131 с.
4. Заплатинська А.Б. Напрями формування та корекції процесів сенсорної інтеграції у дітей з церебральним паралічем // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака – Вип.ХVII в дво частинах, частина 2. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори, 2006, 2012. – С. 291-299.
5. Миненкова, И.Н. Обеспечение сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжёлыми и или множественными нарушениями психофизического развития. – Мн: УО БГПУ им. М. Танка, 2007. – С. 86-92.
6. Шевцов А.Г., Заплатинська А.Б. Сенсорна інтеграція в системі медико-психолого-педагогічного реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету імені Івана Огієнка. Серія : соціально-педагогічна. Випуск 12. / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Кам'янець-Подільський "Аксиома", 2009. – С. 133-137.
7. Шостак В.И., Косенков Н.И. Психофизиология восприятия: как человек воспринимает мир и свое тело. СПб.: РОСК. 2001. – 136 с.

In the article the issue of implementation of the concept of sensory integration in special education and ways to use this term in interdisciplinary studies. In particular, the introduction of the concept in educational activities in the process of correction and rehabilitation exercises.

Keywords: sensory integration, sensory-integration therapy, sensory deprivation.

Отримано 17.9.2013

**WARTOŚCI WYCH WAWCZE PŁYNAĆE ZE WSPARCIA
RODZINY I DZIAŁAŃ PRACOWNIKA SOCJALNEGO
SKIEROWANYCH NA OSOBĘ OBJĘTĄ OPIEKĄ HOSPICYJNĄ
(EDUCATIONAL VALUE ARISING FROM FAMILY SUPPORT
AND SOCIAL WORKERS ACTIVITIES DIRECTED AT THE
PERSON COVERED HOSPICE CARE)**

У статті висвітлені особливості проведення соціальної роботи з невиліковно хворими людьми у вигляді немедичного догляду. Підкреслюється важливість психологічної підтримки, соціальної та благодійної діяльності, догляду, профілактики стану здоров'я в їх щоденній боротьбі з хворобою.

Автор підкреслює важливість хоспісної допомоги та соціальної роботи з пацієнтами, які з різних причин позбавлені турботи, уваги і підтримки родичів або догляду. У статті особливо підкреслюється необхідність надання підтримки сім'ям у догляді за невиліковно хворими, Шлях до смерті пацієнта був шляхом примирення і прийняття неминучості розставання з світом.

Ключові слова: освіта, цінності, сім'я, здоров'я, соціальна робота, хоспіс, соціальна підтримка, профілактика.

Artykuł przybliżył tematykę pracy socjalnej z ludźmi chorymi terminalnie objętymi pomocą w postaci opieki pozamedycznej przez pracowników socjalnych. Podkreśla ważną rolę wsparcia psychicznego, społecznego i socjalnego w działaniach opiekuńczych, pielęgnacyjnych, profilaktycznych oraz medycznych w codziennym zmaganiu się z chorobą podopiecznego.

Autorka podkreśla wagę opieki hospicyjnej i pracy socjalnej z chorymi, którzy z różnych przyczyn są pozbawieni pełnej opieki i wsparcia osób bliskich, bądź opieka ta z różnych przyczyn jest realizowana w sposób ograniczony. W artykule tym mocno akcentuje się potrzebę wsparcia rodziny w procesie opieki na chorym terminalnie, by droga pacjenta do śmierci była drogą emocjonalnego i fizycznego pojednania z rodziną i pogodzenia z nieuchronnym rozstaniem ze światem.

Słowa kluczowe: wychowanie, wartości, rodzina, opieka, praca socjalna, hospicjum, wsparcie społeczne, profilaktyka.

W ostatnich latach zauważa się prężny rozwój opieki paliatywnej. Powstają stowarzyszenia, zrzeszenia działające na rzecz ludzi będących w ostatniej fazie życia, chorujących i z tego powodu znoszących ból, tworząc dla nich godne warunki, gdzie wśród kompetentnych i zawodowo do tego przygotowanych osób, mają zapewnioną kompleksową opiekę medyczną i pozamedyczną. Z pewnością jest to zjawisko pozytywne, bo świadczy o nieobojętności ludzi na cierpienia drugiego człowieka i ma wymiar zarówno opiekuńczy jak i wychowawczy. Poprzez opiekę, dbałość o potrzeby człowieka cierpiącego, pomoc w spokojnej i bezbolesnej drodze ku śmierci – dajemy też wyraz miłości do drugiego człowieka, naszej dbałości o jego dobre samopoczucie, ciepłe relacje i godne odejście.

Niewątpliwie bardziej pożądanym przez nieuleczalnie chorego członka rodziny byłaby opieka i czułość najbliższych oraz możliwość przebywania w domu - miejscu, które dla chorego ma wymiar emocjonalny, sentymentalny, dający poczucie bezpieczeństwa, przynależności, wypełniony różnymi wspomnieniami, które dla osoby powoli przygotowującej się do przejścia przez tajemną linię życia – są szczególnie ważne.

Obecność, opieka, czułość płynąca ze strony własnych dzieci, wnuków, współmałżonka czy innych członków rodziny, jest najwyższą wartością dla chorego, który czuje się bezradny, samotny, niesamodzielny, zależny od innych, zmęczony swą sytuacją. Niewątpliwie – biorąc pod uwagę doświadczenia dzieci, czy też wnuków – opieka nad bliską osobą w tak dla niej trudnej sytuacji – mogą i powinny mieć wymiar głęboko wychowawczy. Przy właściwych wzorach do naśladowania płynących od opiekunów chorego, wyłaniają się takie wartości, jak: empatia, troskliwość, wyrozumiałość, życzliwość, współczucie, odpowiedzialność, tolerancja, systematyczność, dbałość o czystość otoczenia ze względu na potrzeby chorego – i wiele innych. Wszak im bardziej opiekunom zależy na wysokiej jakości życia chorego, tym bardziej będą się starać spełniać niezbędne warunki dla jej osiągnięcia, a można tego dokonać poprzez własną edukację w zakresie potrzeb chorego dotkniętego konkretną chorobą; powściąganie negatywnych emocji, które mogą się spiętrzać w sytuacji zmęczenia, czy też wypalenia ciągłą opieką nad chorym; spełnianie poleceń pracowników medycznych odpowiadających za kondycję zdrowotną swego pacjenta itp. Takie sytuacje dają możliwość ćwiczenia – szczególnie młodego człowieka – zachowań humanitarnych, prospołecznych, opiekuńczych, rozwijających uczucia wyższe.

Jednak nie każda rodzina jest w stanie zapewnić pełną i właściwą do potrzeb opiekę swojej najbliższej osobie, borykającej się z problemem nieuleczalnej choroby. Nierzadko podejmowana jest trudna decyzja o konieczności skorzystania z opieki hospicyjnej dla chorego członka rodziny.

Hospicja znane nie od dziś

Jak podaje M. Górecki, hospicjum jako przytułek dla ludzi potrzebujących pomocy - pielgrzymów, ubogich, chorych, umierających były zakładane w większości przez osoby duchowne, zgromadzenia duchowne, których reguły

(benedyktyni, bozogrobowcy, zakony rycerskie) nakazywały opiekę nad potrzebującymi, ale też powoływane były do życia przez osoby świeckie. I tak stopniowo upowszechniała się idea pomocy i opieki hospicyjnej na całym świecie, a już w 1992 roku takich placówek było około 3 tysięcy, przy czym „Organizacja hospicjów zależy od kultury i warunków właściwych danemu społeczeństwu, formacji ludzi, którzy je tworzą, nabytych doświadczeń, rodzaju medycyny, jaką się posługują i samego pojmowania śmierci”¹.

Celem opieki paliatywnej, hospicyjnej jest nie tyle wydłużanie życia, ale polepszenie jakości życia psychicznego, fizycznego, duchowego chorego w stanie terminalnym, zmagającego się z przykrym doświadczaniem bólu na skutek postępującej choroby nowotworowej, bądź innych ciężkich schorzeń przysparzających cierpienie. Do tej formy opieki predestynowani są wszyscy ci, którzy ze względu na swój ciężki stan zdrowia, nie są w stanie samodzielnie zaspokoić swoich potrzeb i są w bardzo ciężkiej sytuacji socjalnej.

Istotą tej opieki jest też oswojenie ze zjawiskiem cierpienia i niebawem mającą nastąpić śmiercią zarówno chorego, jak i jego najbliższych; pomoc w rozwiązywaniu problemów chorego; obniżaniu napięcia emocjonalnego pacjenta jak i jego rodziny - wsparcie rodziny w trakcie choroby bliskiego, jak również po jego śmierci, w sytuacji osierocenia czy też w trakcie żałoby. Te cele są realizowane między innymi poprzez świadczenia medyczne, wolontariat, pomoc społeczną, pracę socjalną, wsparcie duchowe.

Rodzaje hospicjów

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Zdrowia z dn. 29.08. 2009 roku w sprawie świadczeń gwarantowanych z zakresu opieki paliatywnej i hospicyjnej (Dz. U. z dn. 31. 08.2009) pod § 4. informuje, że świadczenia gwarantowane wynikające ze wspomnianych form opieki są realizowane w warunkach:

1) stacjonarnych - w hospicjum stacjonarnym lub w oddziale medycyny paliatywnej;

2) domowych - w hospicjum domowym dla dorosłych lub dla dzieci do ukończenia 18 roku życia;

3) ambulatoryjnych - w poradni medycyny paliatywnej”².

Przy czym hospicja stacjonarne kierowane są dla osób wymagających całkowitej, specjalistycznej opieki, która nie może być w pełni realizowana w domu chorego. W tych placówkach pomoc otrzymują osoby nie mające rodziny mogącej zapewnić stosowną opiekę w domu, lub rodzina ta jest już wycieńczona łąčeniem obowiązków zawodowych z domowymi i opiekuńczymi, by jeszcze sprostać coraz bardziej złożonemu obowiązkowi opiekuńczemu wobec chorego. Należy jeszcze dodać, że do hospicjum

¹ Górecki, 1999: 100.

² ROZPORZĄDZENIE MINISTRA ZDROWIA z dnia 29 sierpnia 2009 r. w sprawie świadczeń gwarantowanych z zakresu opieki paliatywnej i hospicyjnej (Dz. U. z dnia 31 sierpnia 2009 r.) - Dz.U.2009.139.1138 <http://www.abc.com.pl/du-akt/-/akt/dz-u-09-139-1138> (data dostępu: 10.06.2012)

przyjmowane są tylko te osoby, które wyrażają taką zgodę, gdyż nie można umieścić nikogo wbrew jego woli.

Hospicja domowe (zwane też zespołami opieki domowej), są bezpłatną, podstawową formą opieki w Polsce. Nad zdrowiem chorego, który ten ostatni okres życia chce spędzić w domu wśród najbliższych - czuwa dochodzący zespół opieki hospicyjnej w składzie: lekarze, pielęgniarki, kapłan, psycholog, pracownik socjalny i wolontariusze, którzy nie są związani ze środowiskiem medycznym. Istotą pracy z chorymi przebywającymi w domach jest pozyskanie zaufania pracowników hospicjum przez chorego i jego rodziny, by efektywniej udzielać im wszelkiego wsparcia.

Z kolei ośrodki opieki dziennej to placówki, które najczęściej powoływane są do życia w dużych miastach i są uzupełnieniem wyżej wymienionych form opieki terminalnej. Adresatami tej formy wsparcia są pacjenci mieszkający w pobliżu, którzy są w pierwszej fazie choroby terminalnej. Ośrodki te udzielają porad, dbają, aby ich podopieczni byli w jak najlepszej kondycji fizycznej, psychicznej i mieli ogólne dobre samopoczucie poprzez uczestnictwo w zajęciach terapeutycznych, relaksujących, wyrównawczych, przeciwdziałających depresji.

Są też pośrednie formy opieki hospicyjnej: ośrodki opieki paliatywnej (znajdujące się najczęściej przy szpitalach lub jako oddział szpitalny, zapewniając opiekę medyczną, uśmierzając ból, udzielając wsparcia psychologicznego choremu i rodzinie) oraz ośrodki konsultacyjne pełniące głównie funkcję doradczą, gdzie chorzy i ich rodziny mogą liczyć na informacje o możliwych formach pomocy i możliwościach nawiązania kontaktu z tą czy inną placówką.

Pomoc społeczna i praca socjalna a opieka hospicyjna

Jak podkreśla R. A. Skidmore i M. G. Thackeray „Praca socjalna w otoczeniu medycznym odbywa się przy współpracy z medycyną oraz programami zdrowia publicznego. Składa się na nią zastosowanie wiedzy, umiejętności, postaw i wartości pracy socjalnej w opiece medycznej”³

Do funkcji pracownika socjalnego, który ma sprawować opiekę socjalną nad pacjentem należą:

1. „Ocena silnych i słabych punktów pacjenta pod względem psychologicznym i środowiskowym.
2. Współpraca z zespołem w celu zapewnienia maksymalnego wykorzystania umiejętności i wiedzy każdego członka zespołu.
3. Pomoc rodzinie, aby potrafiła współpracować w procesie leczenia i ułatwiała pacjentowi pełne wykorzystanie usług medycznych.
4. Współdziałanie w doskonaleniu usług świadczonych przez szpital, przez interdyscyplinarną wymianę wiedzy.
5. Pośrednictwo między potrzebami pacjenta a zasobami społeczności i dostępnymi świadczeniami.
6. Uczestnictwo w procesie podejmowania decyzji.

³ Skidmore, Thackeray. 1998: 158.

7. Prowadzenie badań w celu poszerzenia zasobu wiedzy służącej praktyce”⁴.

We wszystkich pokrótce zaprezentowanych wcześniej placówkach, działania personelu medycznego, psychologów, wolontariuszy, osób duchownych, może i powinien wspierać pracownik socjalny, reprezentujący działania pomocowe wynikające z Ustawy o Pomocy Społecznej z 12. 03.2004 roku.

Art. 3. pkt.1 tejże Ustawy mówi, że „pomoc społeczna wspiera osoby i rodziny w wysiłkach zmierzających do zaspokojenia niezbędnych potrzeb i umożliwia im życie w warunkach odpowiadających godności człowieka”⁵. Natomiast wspomniana Ustawa w art. 4. podaje, że „Osoby i rodziny korzystające z pomocy społecznej są obowiązane do współdziałania w rozwiązywaniu ich trudnej sytuacji życiowej”⁶.

Ponadto Art. 7 tejże Ustawy określa, jakie sytuacje powodują uruchomienie pomocy społecznej osobom czy rodzinom, gdzie wśród wielu jest m.in.: niepełnosprawność, długotrwała i ciężka choroba, zdarzenie losowe i sytuacja kryzysowa⁷.

Oczywiście - są sytuacje życiowe, które dodatkowo komplikują życie, naruszają spokój wewnętrzny osób przebywających w hospicjum i wymagają nie tylko opieki medycznej, rehabilitacyjnej, ale i wsparcia psychicznego, socjalnego i pomocy w rozwiązaniu ich sytuacji życiowej. Te skomplikowane nieraz sytuacje rodzinne, życiowe nie pomagają im w codziennym zmaganiu się z cierpieniem i myślami o rychłym końcu życia. nierozwiązane sytuacje domowe wywołują niepokój o bliskich, żal i bezsilność, gniew i bunt, depresję i załamanie a nawet chęć szybszego zakończenia swojego cierpienia.

Pomoc społeczna w przypadku osób ciężko, nieuleczalnie, terminalnie chorych polega na pomocy w możliwości skorzystania z usług medycznych i pozamedycznych mających na celu usprawnienie jednostki i podniesieniu jakości jego życia i świadczone są poprzez powołane do tego placówki opieki medycznej i zakłady pielęgnacyjno-opiekuńcze. Oprócz tego typu świadczeń mogą skorzystać też z pracy socjalnej, która należy do niepieniężnego świadczenia opieki społecznej, realizowanej poprzez wykwalifikowane osoby zwane pracownikami socjalnymi, zatrudnionymi w różnych instytucjach opieki społecznej.

Art. 119. Ustawy o pomocy społecznej z 12 marca 2004 roku określa co należy do zadań pracownika socjalnego:

- 1) praca socjalna;
- 2) dokonywanie analizy i oceny zjawisk, które powodują zapotrzebowanie na świadczenia z pomocy społecznej oraz kwalifikowanie do uzyskania tych świadczeń;
- 3) udzielanie informacji, wskazówek i pomocy w zakresie rozwiązywania

⁴Skidmore, Thackeray. 1998: 163.

⁵ Ustawa z 12.03.2004 roku O Pomocy Społecznej. Dz.U. 2004 Nr 64 poz. 593.

⁶Ustawa z 12.03.2004 roku O Pomocy Społecznej. Dz.U. 2004 Nr 64 poz. 593.

⁷Ustawa z 12.03.2004 roku O Pomocy Społecznej. Dz.U. 2004 Nr 64 poz. 593.

spraw życiowych osobom, które dzięki tej pomocy będą zdolne samodzielnie rozwiązywać problemy będące przyczyną trudnej sytuacji życiowej; skuteczne posługiwanie się przepisami prawa w realizacji tych zadań;

4) pomoc w uzyskaniu dla osób będących w trudnej sytuacji życiowej poradnictwa dotyczącego możliwości rozwiązywania problemów i udzielania pomocy przez właściwe instytucje państwowe, samorządowe i organizacje pozarządowe oraz wspieranie w uzyskiwaniu pomocy;

5) udzielanie pomocy zgodnie z zasadami etyki zawodowej;

6) pobudzanie społecznej aktywności i inspirowanie działań samopomocowych w zaspokajaniu niezbędnych potrzeb życiowych osób, rodzin, grup i środowisk społecznych;

7) współpraca i współdziałanie z innymi specjalistami w celu przeciwdziałania i ograniczania patologii i skutków negatywnych zjawisk społecznych, łagodzenie skutków ubóstwa;

8) inicjowanie nowych form pomocy osobom i rodzinom mającym trudną sytuację życiową oraz inspirowanie powołania instytucji świadczących usługi służące poprawie sytuacji takich osób i rodzin;

9) współuczestniczenie w inspirowaniu, opracowaniu, wdrożeniu oraz rozwijaniu regionalnych i lokalnych programów pomocy społecznej ukierunkowanych na podniesienie jakości życia⁸.

Z analizy powyższych zadań jasno wynika, że pracownik socjalny ma szerokie spektrum swych działań pomocowych i obszarów, którymi się zajmuje.

Hospicja, są bardzo chłonnym obszarem dla pracy socjalnej, gdyż coraz rzadziej spotyka się rodziny wielopokoleniowe, gdzie naturalnym stanem rzeczy była wzajemna opieka w sytuacji choroby jednego z członków rodziny. Obecnie popularny jest styl rodzin dwupokoleniowych, młodzi ludzie chcą się usamodzielnic i mieszkać oddzielnie od rodziców. Ma to swoje dobre strony, ale w przypadku ciężkich sytuacji życiowych, zdrowotnych – osoba chora ma problem. Pada wtedy pytanie: -Kto mi pomoże...? Dzieci pracują, wnuki uczą się, chodzą do szkoły... Przy tym leczenie wymaga też nakładów finansowych, więc ewentualne zasoby (jeśli w ogóle takie są) - szybko topnieją, a na pomoc dzieci, które mają swoje potrzeby i ograniczone możliwości – niestety – nie mogą w pełni liczyć. Niestety, są to przykre sytuacje, ale bardzo często spotykane.

Najważniejszymi potrzebami osoby będącej w ostatnie fazy choroby nieuleczalnej są:

- zmniejszenie bólu, jego dotkliwości;
- obecność najbliższych osób;
- troska o stan fizyczny, zdrowie;
- miłość;
- akceptacja zarówno jego stanu zdrowia przez niego samego, jak i osoby bliskie;

⁸ Ustawa z 12.03.2004 roku O Pomocy Społecznej. Dz.U. 2004 Nr 64 poz. 593.

- wiedza o swoim stanie zdrowia;
- właściwa organizacja jego czasu wolnego;
- poczucie „normalności” sytuacji, a nie wrażenie „stanu wyjątkowego”;
- potrzeba ruchu;
- życzliwość płynąca od otoczenia;
- w razie potrzeby - kontakt z psychologiem;
- szacunek osób kontaktujących się z pacjentem;
- zapewnienie intymności;
- zapewnienie odpowiednich warunków materialno-bytowych;
- nadzieja;
- kontakt z rówieśnikami;
- wsparcie i pomoc rodzinie chorego;
- w razie potrzeby - kontakt z pedagogiem;
- zapewnienie możliwości zaspokojenia potrzeb estetycznych⁹.

I tu z pomocą śpieszą hospicja, które świadczą również opiekę paliatywną.

Praca z ludźmi naznaczonymi stygmatem śmierci jest bardzo trudnym i odpowiedzialnym rodzajem służby społecznej, gdyż wymaga nie tylko bezinteresownego poświęcenia własnej energii i sił dla dobra drugiego człowieka, ale przede wszystkim oczekuje determinacji, empatii, wrażliwości, wytrzymałości fizycznej i psychicznej, umiejętności łączenia współczucia ze sprawnym działaniem, dyscyplina emocjonalną - a więc tych cech, które stanowią o dojrzałej, odpowiedzialnej osobowości. Wychodząc wraz z pacjentem naprzeciw śmierci i przyjmując na siebie uczestnictwo w procesie umierania, trzeba mieć przede wszystkim taką moc wewnętrzną, która pozwala przeforsować lęk przed najbardziej oczywistą, ale i najmniej oczekiwaną prawdą życia¹⁰.

Opieka socjalna i praca socjalna, rozpoczyna się od szczegółowo przeprowadzonej diagnozy potrzeb zarówno samego pacjenta, jak i jego rodziny, opiekunów, by na podstawie zgromadzonych informacji, opracować plan pomocy i wsparcia, przedstawić go choremu i rodzinie, by mogli się z nim zapoznać i wprowadzić ewentualną korektę. Oczywiście korektę, gdzie sugestie korzystających z pomocy osób mieściłyby się w ramach dostępnej pomocy społecznej i forma wsparcia poprzez pracę socjalną.

Odpowiedzialne, właściwe i pełne wykonanie trudnej i odpowiedzialnej opieki medycznej przez kompetentny w tym zakresie personel wspierać się powinno a jednocześnie uzupełniać o pracę socjalną spełnianą przez pracownika socjalnego. Wymaga to zrozumienia podstawowych zasad postępowania z chorym korzystającym z opieki hospicyjnej:

1 . Opieka hospicyjna jest opieką holistyczną postrzegającą człowieka cierpiącego całościowo, gdzie ból fizyczny jest nie tylko utożsamiany z kwestią medyczną, ale i duchową. Opieka holistyczna obejmuje takie sfery życia człowieka, jak: somatyczną, psychiczną, społeczną, duchową i w tym

⁹Binnebesel, 2000:91.

¹⁰Bartoszewska. 2005: 55.

zakresie niezbędna jest współpraca wielu specjalistów (lekarzy, średniego personelu medycznego, rehabilitantów, psychologa, pracownika socjalnego, osoby duchownej, wolontariuszy) jak i osób bliskich, rodziny, przyjaciół, które mogą zmienić jakość życia chorego i spowodować równowagę emocjonalną, psychiczną czy społeczną szanując chorego i wyznawane przez niego i jego najbliższych wartości,

a) opieka medyczna ma powodować lepszą jakość życia, likwidowanie bólu, cierpienia,

b) opieka psychologa ma sprawić lepsze funkcjonowanie psychiczne zarówno chorego jak i rodziny, właściwe reagowanie na zmiany związane z chorobą, leczeniem. Chory będąc pod wpływem silnych środków farmakologicznych, przeciwbólowych może reagować niezrozumiale dla otoczenia. Osoba dotychczas spokojna, zrównoważona może się zachowywać impulsywnie, agresywnie, ma problemy z zasypianiem jest męcząca dla otoczenia, co może wywoływać reakcje zwrotne u rodziny czy osób będących w bliskim kontakcie i powoduje niechęć do chorego a nawet lęk przed nim. Zorganizowanie wsparcia psychologicznego może zmienić relacje Chory – Opiekunowie.

c) opieka rehabilitantów z pewnością pomaga w utrzymaniu sprawności chorego na miarę jego możliwości i fazy choroby;

d) osoba duchowna, może dać ukojenie duchowe i pomóc pogodzić się z cierpieniem i nieuchronnie zbliżającym się końcem życia nie tylko choremu religijnemu, ale i osobie świeckiej;

e) pracownik socjalny, jako zawodowo związany z pomaganiem ludziom potrzebującym, zgodnie z Ustawą o Pomocy Społecznej z 12 marca 2004 roku, organizuje i realizuje wszelkie możliwe formy wsparcia chorego wynikające i przewidziane ową ustawą, nawiązując kontakty z odpowiednimi służbami, osobami, instytucjami.

f) wolontariusz – świadomie i bezinteresownie realizuje działania opiekuńcze wobec chorych i spełniając ich potrzeby społeczne, towarzyskie, hobbyistyczne

2. Uwzględnienie w planie wsparcia i pomocy, potrzeb chorego związanych z potrzebami społecznymi, towarzyskimi, hobbyistycznymi, których realizacja niejako pozwala odsunąć na bok myśli o chorobie, a nawet o nich przez moment zapomnieć i możliwie aktywnie spędzić pozostały mu czas.

3. Realizacja potrzeb egzystencjalnych, bytowych, emocjonalnych – jest bazową dla właściwej opieki medycznej i pozytywnym nastawieniu chorego do działań medycznych i kontaktów społecznych, nie tylko z rodziną ale i z obcymi.

4. Akceptacja choroby i zmian jakie niesie. Dla chorego istotna jest diagnoza, świadomość kolejnych etapów jakie z sobą niesie choroba, bo może się na nie przygotować, odpowiednio reagować. Zmiany chorobowe dotyczą nie tylko zmian w funkcjonowaniu narządów wewnętrznych, obniżenia sprawności, samodzielności, ale i zmian w wyglądzie zewnętrznym. Wygląda

się nieatrakcyjnie, nieświeżo. Chory zdaje sobie sprawę ze swojego wyglądu, więc należy wziąć pod uwagę fakt, że możemy pomóc poczuć się ładnie, atrakcyjniej poprzez zorganizowanie wizyty fryzjera, zakup ładnej i wygodnej koszuli nocnej, piżamy, eleganckich kapciuszków, ulubionych kosmetyków – a wszystko po to, by chory poczuł się lepiej, świeżo, „ładniej” dla otoczenia – by nie bał się spojrzeć w lustro.

5. Akceptacja nieuchronności śmierci, wiąże się z uznaniem prawdy, że możliwości medycyny w przypadku nieuleczalnej choroby, „przywracanie do życia” - jest mocno ograniczone a nawet szkodliwe i jedynie przedłuża agonię a nie życie. Z tą gorzką prawdą musi się oswoić przede wszystkim rodzina, która bywa, że w przypadku diagnozy o śmiertelnej chorobie bliskiej osoby i nieuchronności jej końca życia, ma wyrzuty sumienia, że dotychczas niewiele zrobiła, pomogła a niebawem trzeba będzie się pożegnać. Wtedy ludzie chcą oczyścić swoje sumienie i podejmują różne – czasami irracjonalne – działania. Na siłę chcą przedłużyć życie, choćby miało to być dodatkową pulą cierpienia chorego, bo chcą zyskać czas na możliwość przebywania z chorym, by zmasać z siebie poczucie winy za brak tego czasu przed chorobą. Lepiej wyrzuty sumienia zastąpić aktywną pomocą w zrealizowaniu potrzeb chorego. Nie tylko wynikających z jego choroby, ale też z potrzeby pozalutowania spraw, których nie chciał by zostawić po sobie nierozwiązane (sprawy spadkowe, ostatnia wola, łagodzenie waśni, pojednanie z bliskimi, wizyta księdza z ostatnim namaszczeniem - jeśli jest taka wola, spełnienie marzeń, które można zrealizować).

6. Akceptacja odpowiedniej pory śmierci, co bezpośrednio wiąże się z powstrzymaniem się od działań, mających na celu jej przyspieszenie. Rodzinę należy do tego odpowiednio przygotować.

7. Przygotowanie bliskich do fazy „odchodzenia”. Osoby będące blisko chorego, powinny być przygotowane na przez (wcześniej wymienionych specjalistów) do tego, jak należy się zachować, gdy nadejdzie moment odchodzenia. Często ludzie zachowują się wtedy spazmatycznie, panikują, zachowują się agresywnie wobec personelu, domagają się „przedłużania życia” a chorego proszą, by ich nie opuszczał, co z pewnością nie pomaga osobie żegnającej się z życiem, lecz wprowadza w stan niepokoju. Choremu niezbędny jest wtedy spokój, równowaga, cisza, obecność zaufanych i kochanych osób obok siebie, które swoim zachowaniem spokoju, czułością i poczuciem wdzięczności za wszystko, co wniósł w życie – pozwoli mu odejść z poczuciem więzi rodzinnej, miłości, która poniesie go w inny wymiar bytu.

8. Okres żałoby, to szczególny i bolesny czas dla bliskich, którzy pożegnali na zawsze chorego. Objęcie opieką rodziny - która po śmierci bliskiej osoby jest w fazie bólu, cierpienia, straty i potrzebuje wsparcia o różnym charakterze: psychicznego, społecznego, ale też finansowego - by godnie pochować zmarłego, czy medycznego (gdyż niektórzy popadają w depresję, targają się na swoje życie) – jest bardzo ważne ze względów społecznych i medycznych również.

Zakończenie

Jednym z celów pomocy społecznej i pracy socjalnej jest wspomaganie i wzmacnianie rodziny, gdzie w przypadku długotrwałej choroby członka rodziny i z tego wynikającej niepełnosprawności czy potrzeby zagwarantowania wszelkiej opieki – może dojść do nadwątlenia więzi w rodzinie, płynącej z obciążenia koniecznością pełnej opieki chorego, co może doprowadzić w skrajnych przypadkach nawet do rozpadu więzi, zachowań agresywnych wobec chorego lub zaprzestania opieki. Pracownik socjalny ma pomóc ostatni okres życia człowieka przeżyć tak, by chory miał świadomość godnego odchodzenia, gdzie wiele rzeczy można jeszcze zrobić dla siebie i innych i przeżyć je w innym wymiarze - bardziej na płaszczyźnie wewnętrznej, duchowej, emocjonalnej. Z kolei praca socjalna z rodziną powinna polegać na wspomaganiu jej członków w radzeniu sobie z codziennymi problemami zarówno egzystencjalnymi, jak i opiekuńczymi wobec chorego.

Ważne jest, by stać się podporą dla osób, które tego wsparcia (w tym krytycznym dla chorego jak i jego rodzinie) potrzebują, a wspólna ich droga „do rozstania” - była oparta na integracji, wzajemnej trosce, empatii i miłości. Ma to wtedy zarówno walor szczególnie cenny dla chorego, który ma świadomość miłości ze strony rodziny, ale niesie też walor wychowawczy dla wszystkich tych, którzy są świadkami i osobami bezpośrednio zaangażowanymi we wspólnej i ciężkiej drodze pożegnania...

Bibliografia

1. Bartoszevska E. (2005). *Formy pomocy dziecku nieuleczalnie choremu i jego rodzinie w hospicjum*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. 55.
2. Binnebesel J. (2000). *Opieka nad dzieckiem z chorobą nowotworową. Aspekt pozamedyczny*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. 91.
3. Górecki M. (1999). *Hospicjum*. W: Lalak D., Pilch D., (red.) *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”. 100.
4. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA ZDROWIA z dnia 29 sierpnia 2009 r. w sprawie świadczeń gwarantowanych z zakresu opieki paliatywnej i hospicyjnej (Dz. U. z dnia 31 sierpnia 2009 r.) - Dz.U. 2009.139. 1138 <http://www.abc.com.pl/du-akt/-/akt/dz-u-09-139-1138> (data dostępu: 10.06. 2012)
5. Skidmore R. A., Thackeray M. G. (1998), *Wprowadzenie do pracy socjalnej*, Katowice: Wydawnictwo “Śląsk”. 158, 163.
6. Ustawa z 12.03. 2004 roku O Pomocy Społecznej. Dz. U. 2004 Nr 64 poz. 593.

The article introduces themes of social work with terminally ill people which are under the non-medical care by social workers. It stresses important

role of psychological support, social and welfare activities of social, care, prevention and health in their daily struggles with the disease.

The author emphasize the importance of hospice care and social work with patients who for various reasons are deprived of the full care and support of relatives or care for various reasons is realized in a limited way.

This article strongly accentuates the need for family support in the care of terminally ill patients to make the way to death was the way of emotional and physical reconciliation with family and reconciled with the inevitable parting with the world.

Keywords: upbringing, values, family, care, social work, hospice, social support, prevention.

Отримано 19.9.2013

УДК 378.4

О.В. Ільїна

ДО ПИТАННЯ ПРО ПСИХОЛОГІЧНУ ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статті здійснено огляд підходів до формування психологічної готовності студентів ВНЗ до педагогічної діяльності. А також здійснено огляд досвіду психологічної підготовки спеціалістів в суміжних спеціальностях

Ключові слова: психологічна готовність, фахова підготовка, самовизначеність.

В статье сделан обзор подходов к формированию психологической готовности студентов ВУЗов к педагогической деятельности. А так же рассмотрен опыт психологической подготовки специалистов в смежных специальностях.

Ключевые слова: психологическая готовность, профессиональная подготовка, самоопределение.

В галузі корекційної освіти завжди гостро стояло питання підготовки кваліфікованих кадрів, професіоналів справи. В освітніх та реабілітаційних закладах існує цілий комплекс проблем, пов'язаних з особистісним фактором: плинність, дефіцит професійних кадрів, низька мотивація, відсутність стимулу, а часто й можливостей до професійного

удосконалення та підвищення рівня компетентності, професійне вигорання, психологічна невідповідність до роботи з людьми, які мають фізичні чи психічні вади розвитку. Тільки зміна системи пріоритетів у суспільстві, утвердження цінності людського розвитку і самореалізації дозволить відповідним чином змінити статус вищої освіти у підготовці фахівця для роботи з людьми з обмеженнями життєдіяльності, допомогти йому якісно професійно самовизначитися, самоствердитися та психологічно підготуватись до майбутньої професійної діяльності [11].

Поскільки в Україні, в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова у 2009 році вперше започатковано підготовку ортопедагогів та реабілітологів в системі корекційної освіти, виникла проблема в формуванні психологічної готовності студентів до роботи за своєю професією, професійного самовизначення. Що зумовило необхідність розгляду досвіду та огляду підходів до формування психологічної готовності студентів ВНЗ до педагогічної діяльності.

Під професійним самовизначенням в психолого-педагогічній літературі розуміють пізнання особистістю себе як суб'єкта певної професійної діяльності, об'єктивна оцінка власних індивідуальних особливостей, співставлення своїх професійно важливих якостей і можливостей з вимогами, потрібними для оволодіння певною професією, пізнання своєї ролі в системі соціальних відносин, своєї відповідальності за успішне виконання діяльності і реалізації своїх можливостей; саморегулювання поведінки, направленої на досягнення поставленої мети [3].

Феномен психологічної готовності, до виконання професійної діяльності, вивчався вітчизняними вченими досить ґрунтовно. Активність його дослідження зумовлена актуальністю проблематики та є причиною неоднорідності підходів у трактуванні його сутності. Так, В.А. Крутецький розумів під готовністю синтез властивостей особистості у "ширшому розумінні, ніж здібності". Б.Г. Ананьєв розглядав поняття готовності до високопродуктивної діяльності як "прояв здібностей". Є.О. Клімов вважав, що готовність до виконання професійних обов'язків "визначається змістом суб'єкта праці". Д.Н. Узнадзе досліджував готовність з позиції теорії установки. Н.Д. Левітов виділив довготривалу і короткотривалу готовність та дослідив їх взаємозв'язки. М.Л. Смульсон та В.А. Моляко визначили готовність до праці як систему властивостей, описали рівні готовності до праці (непрофесійний, передпрофесійний, професійний) та охарактеризували особливості готовності до виконавчої й творчої праці. С.Д. Максименко та О.М. Пелех розглядали готовність до діяльності як "цілеспрямоване вираження особистості".

Можна стверджувати, що дослідження психологічної готовності до діяльності проводилися у двох теоретико-методологічних площинах: функціональній, де готовність вивчалася як психічний стан між

особистісними властивостями та психічними процесами і розглядалася як необхідна умова успішного виконання професійних обов'язків, та особистісній, де готовність досліджувалася як характеристика особистості, що містить у собі спеціальні та загальні здібності, потребу у професійному самовдосконаленні, комунікативні, професійні, проєктивні та інші вміння.

Відомо, що основним конструктом підготовки до роботи в галузі корекційної педагогіки є створення гармонійної взаємозалежності професійної та особистісної готовності фахівця відповідно до вимог діяльності. В психологічній літературі погляди вчених на визначення поняття "готовності до діяльності" розходяться в наступних напрямках: Б.Г. Ананьєв та С.Л. Рубінштейн описали готовність як сукупність здібностей, що включають в себе певні якості та властивості особистості. Л.М. Мітіна визначає готовність як певний особистісний стан. С.К. Шандрук та О.Г. Ковальов готовність до професійної діяльності називають стійкою властивістю особистості, яка включає в себе усвідомлення особистісної та суспільної значущості діяльності, позитивне ставлення до неї та здатність до її виконання. В.Н. Куніцина визначає готовність як складну динамічну структуру взаємопов'язаних внутрішньоособистісних складових (здатності до самооцінювання, професійної спрямованості, потреби у професійному самовихованні).

На думку С.Д. Максименка та О.М. Пелеха, готовність до того чи іншого виду діяльності – це цілеспрямований прояв особистості, який включає погляди, переконання, знання, звички, уміння, ставлення, мотиви, вольові та інтелектуальні якості, почуття, установки. Її становлення відбувається в ході моральної, психологічної, професійної та фізичної підготовки і є результатом всебічного особистісного розвитку студента з урахуванням вимог, обумовлених особливостями професії.

Окрім цього, дослідники визначають психологічну готовність як важливу умову цілеспрямованої ефективної діяльності, її стійкості та регуляції. Вона дає можливість особистості вдало виконувати професійні обов'язки, правильно застосовуючи попередній досвід, знання, особистісні якості та адаптуючись до виконання певних дій при виникненні непередбачуваних перешкод [3, 4].

Отже, стан готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності поєднує когнітивну сторону (включає знання, уміння та навички, здобуті в ході навчання), професійну придатність (охоплює сукупність індивідуальних особливостей особистості, її здібностей та характерологічних рис, необхідних для результативної роботи) та психологічну готовність (здатність на емпатійність, рефлексування) [8, 11]. Крім цього, як зазначають вчені, проблема формування готовності людини до діяльності має й моральний бік – як суспільний обов'язок та особисте визнання. С.Л. Марков, В.В. Рибалка та С.К. Шандрук пояснюють стан психологічної готовності як внутрішнє налаштування,

пристосування можливостей людини до успішних дій в даний момент. Готовність при цьому характеризується станом особистості, що виникає перед виконанням будь-якої діяльності і залежить від її змісту та особистих якостей і властивостей особистості.

У дослідженні Р.Д. Санжаєвої доведено, що готовність до діяльності є сталою системою поглядів, мотивів, переконань, знань, умінь та навиків, вольових та інтелектуальних якостей. Вона досягається в процесі професійної, психологічної, моральної і фізичної підготовки. Поряд з цим, становлення такої готовності є результатом всебічного розвитку особистості із орієнтацією на вимоги конкретної професійної діяльності.

М.І. Дьяченко та Л.А. Кандилович розуміють психологічну готовність як якість особистості (внутрішньоособистісне утворення) із складною структурою, яка охоплює: риси та якості характеру, особливості розвитку професійно важливих пізнавальних процесів (уваги, сприймання, мислення, пам'яті тощо) і як психічний стан особистості (позитивне ставлення до професії, мотиваційна налаштованість, тощо); прояви темпераменту; спрямованість когнітивної складової до певної сфери діяльності та ін. На думку дослідників, обидва види готовності перебувають у постійній єдності та взаємодії під час виконання певних дій: готовність як якість обумовлена стійкими мотивами і психічними властивостями особистості, а актуальний стан готовності є продовженням стійкої, тривалої готовності [4]. М.С. Кобзев розглядає готовність як форму зв'язку професійної спрямованості з іншими важливими рисами особистості – світоглядом, життєвими установками та духовними цінностями, а також з моральновольовою та емоційною сферами [6].

У дослідженнях В.О. Моляко готовність до діяльності розглядається з погляду її структури. Автор виділяє три блоки:

- 1) сенсорна організація індивіда (показники, що відповідають фізіологічним характеристикам суб'єкта діяльності);
- 2) показники, що відповідають умовам виконання діяльності;
- 3) набір психологічних властивостей, станів та процесів особистості (психологічний рівень) [7].

К.М. Дурай-Новакова описує професійну готовність як багаторівневу систему якостей і станів, які дають можливість ефективно виконувати діяльність. Автор виділяє у її структурі складові: мотиваційну (мотиви та інтереси до діяльності), орієнтаційно-пізнавально-оцінну (уявлення про зміст професії, вимоги до неї, шляхи вирішення професійних завдань), емоційно-вольову (почуття відповідальності за результати діяльності), операційно-діючу (адаптація до умов діяльності, мобілізація та актуалізація професійних знань, умінь та навичок), наставницько-поведінкову (налаштування на позитивний результат, настрої на доброякісну роботу) [5].

Доволі значний пласт досліджень проведено з вивчення сутності та

структури готовності до педагогічної діяльності. Так, В.А. Сластьонін виділив її наступні компоненти:

1) психологічний компонент – сформована спрямованість на вчительську діяльність, установка на роботу в школі, наявність інтересу до предмету, потреба у самоосвіті в цій галузі, розвинене професійне мислення;

2) науково-теоретичний компонент – наявність відповідного обсягу суспільно-політичних, психолого-педагогічних та спеціальних знань;

3) практичний компонент – наявність сформованих на відповідному рівні професійних умінь та звичок;

4) психофізіологічний компонент – наявність відповідних передумов для опанування педагогічною діяльністю, сформованість професійно значимих якостей особистості;

5) фізичний компонент – стан здоров'я та фізичного розвитку відповідно до вимог педагогічної діяльності [9].

Аналіз специфіки психолого-педагогічної діяльності дозволив Н.Ф. Тарнавській трактувати психологічну готовність як інтегративне утворення із такими взаємопов'язаними складовими:

1) функціональною, яка включає компоненти: мотиваційний (мотиви вибору професії, орієнтація на цінності педагогічної діяльності), когнітивний (знання спеціальності, психолого-педагогічних та методичних дисциплін), операційний (уміння та навички, необхідні для вирішення професійних завдань, моделювання власної діяльності);

2) емоційною – впевненість у собі, налаштування на вирішення педагогічних завдань, задоволеності професією та ін.;

3) особистісною – якості особистості, важливі для педагогічної діяльності.

Поряд з цим авторка, досліджуючи психологічну готовність студентів ВНЗ до педагогічної діяльності, виділила наступні її критерії: стійкий мотив вибору педагогічної професії; усвідомлення професійних завдань; доцільні, продумані дії у конкретних умовах контакту з учнем; стійка схильність застосовувати теоретичні психологічні знання та уміння під час вирішення педагогічних завдань; чітке уявлення про образ вчителя, сформована самооцінка професійно значущих якостей особистості; стан задоволеності обраною професією, спілкуванням із дітьми тощо; прояв упевненості, вольових рис, емоційної врівноваженості; високий рівень сформованості потреби у самовдосконаленні й професійному самовихованні [10].

Досліджуючи питання про психологічну підготовку майбутніх фахівців, що працюють в галузі "людина-людина", хочеться поговорити й про психологічну підготовку вчителів фізкультури, тренерів, які працюють зі спортсменами-параолімпійцями. Вивчаючи специфіку діяльності тренера спортивного колективу, шляхи оптимізації процесів виховання та навчання, психолого-педагогічні аспекти формування і становлення особистості, ми використовували теоретичні положення

педагогів, психологів, теоретиків фізичного виховання Б.Г. Ананьєва, Ю.К. Бабанського, А.А. Бодалева, В.В. Давидова, А.Г. Грипкової, З.А. Малькової, Е.С. Кузьміна, А.Ц. Пуни, П.А. Рудика, Б.Т. Лихачова, Т.Н. Мальковської, Т.Е. Коннікової, Л.П. Матвєєва, В.П. Філіна, В.В. Клименка та ін.. Всі вони були однієї думки, що одним з вирішальних факторів успіху при відносно однакових рівнях фізичної та техніко-тактичної підготовленості є психічна готовність спортсмена до змагань. А цю психічну готовність має сформувати тренер, який чітко усвідомлює свої професійні обов'язки та має стан задоволеності обраною професією [1].

Сучасний рівень розвитку масового спорту пред'являє усе більш зростаючі вимоги до особистості керівника спортивного колективу, його майстерності. Особливо коли це стосується спортсменів-параолімпійців. Проблема педагогічної та психологічної майстерності тренера – одна з центральних у теорії і практиці педагогіки спорту [2].

Педагогічна майстерність сучасного тренера – це комплекс умінь, необхідних для продуктивного вирішення педагогічних задач. Педагогічне уміння – це спосіб дій, що спирається на сукупність знань, навичок, задатків і здібностей і свідомо реалізується тренером у педагогічній ситуації. Уміння є також критерієм розвитку педагогічних здібностей.

Психологічним критерієм педагогічної майстерності є високий ступінь сформованості в юних спортсменах: 1) стійкого інтересу до спортивної дії; 2) спортивних здібностей; 3) гарної фізичної підготовки; 4) глибокого знання конкретного виду спорту; 5) міцних навичок і умінь виконання окремих спортивних вправ і комбінацій; 6) уміння переборювати труднощі в спортивній діяльності; 7) інтересу до спортивної діяльності [2].

Важливою складовою психологічної майстерності тренера є його майстерність у формуванні особистості юного спортсмена. Процес формування особистості можна представити як функціонування складної динамічної системи, взаємодія елементів якої обумовлена ведучою роллю й авторитетом тренера, впливом зовнішнього середовища, станом підлітка, який переймається тим, що він "не такий, як всі". Тому майстерність тренера в даному процесі треба розглядати як цілеспрямовану систему властивостей особистості, регуляції відносин, обумовлених основними формами життєдіяльності підлітка, виявлення змін у становленні його особистості і визначення оптимальних способів впливу на неї.

Майстерність тренера має складний характер, обумовлений необхідністю вирішення незліченного ряду логічно взаємозалежних педагогічних та психологічних задач. Педагогічна задача припускає усвідомлення тренером кінцевої мети своєї діяльності і способів вирішення в процесі навчальної і позанавчальної діяльності співвіднесених між собою стратегічних, тактичних і оперативних задач.

Психологічна задача-надихати спортсменів на успіх, дати віру в себе, свої можливості, переконати у своїй унікальності, бути самому унікальним [2].

Сучасний тренер – це людина фанатично віддана спорту, цілеспрямована, схильна до сміливих пошуків і новаторства, що виявляє ентузіазм, уміння працювати з вогником, перспективно. "...Людина може бути дуже знаючою, культурною, але якщо вона керує молоддю з прохолодою, не вкладає душі в її виховання і навчання, то молодь це відразу відчує. Такого керівника вона любити не буде. Про те, якщо ти вкладаєш душу в роботу, прагнеш все зробити задля того, щоб твоя команда вийшла в ряд передових, витрачаєш на це сили, свою гарячу кров, як винагороду ти напевно заслужиш любов молоді. Таку людину будуть не тільки поважати, але і любити, а це більше, ніж поважати",- так говорив видатний педагог А.С. Макаренко.

Тренер повинен, насамперед, виховувати в собі уміння, терпіння, бажання працювати з командою щодня по декілька годин, не менше, а більше своїх учнів. Особливо важливо для дитячого тренера бути емоційним, але гранично зібраним при виконанні кожної вправи. Інакше, дивлячись на нього, юні спортсмени будуть тренуватися в'яло, без емоцій, але ж без цього в спорті, особливо в ігрових видах, сьогодні навряд чи досягнеш великих успіхів!

Тренер повинен уміти керувати командою на змаганнях: проводити установку на гру (змагання) і розбирати її після закінчення; керувати командою в перерві, у тайм-ауті; обов'язково індивідуально розмовляти з кожним спортсменом до і після змагань. Адже для спортсмена – параолімпійця дуже важлива підтримка оточення і при будь-яких обставинах тренер повинен бути завжди інформований про свого вихованця: його життя, можливості, стремління, інтереси [2].

А стан психічної готовності спортсмена можна охарактеризувати як врівноважену, відносно стійку систему особистісних характеристик, на фоні яких розгортається динаміка психічних процесів, які виявляють стан спортсмена в передзмагальних ситуаціях та в умовах змагальної боротьби. Вони направлені на адекватну цим умовам саморегуляцію власних дій, думок, почуттів, поведінки в цілому, що пов'язані з розв'язанням окремих змагальних задач, та ведуть до досягнення поставленої мети [1, 2].

У 1995 р. під час підготовки до параолімпійських ігор в Атланті у Дніпропетровській медичній академії на кафедрі неврології почали обстежувати спортсменів-інвалідів. Вивчали не лише гормональний фон та гіподинаміку спортсменів, а й їхній психологічний стан. Було виявлено дуже позитивні зміни: відбувалася всебічна (соціальна, медична, психологічна) реабілітація. Медики довели, що у спортсменів значно поліпшився кровообіг в уражених судинах.

Головний лікар української параолімпійської збірної О. Чистяков вважає, що саме в спорті, завдяки грамотному тренеру, інвалід може

себе реалізувати, поліпшити свій імунітет й загалом здоров'я.

Висновки:

Проаналізувавши складові успішної професійною діяльності, задоволеності справою, яку виконуєш, особливо якщо це стосується роботи з людьми, що мають обмеження життєдіяльності, впевнюєшся, що без формування психологічної готовності до виконання майбутньої роботи за фахом, своєї самовизначеності,- працювати буде складно, або ж неможливо.

Самовизначеність та психологічна зрілість особистості проявляється в усвідомленому виборі, в прагненні зайняти власну, достатньо незалежну позицію в системі професійних відносин. Самовизначитися означає "усвідомити себе, визначити власне існування". Але сформувати готовність студентів до такого складного соціального процесу, як допомога, підтримка та навчання людей, які мають фізичні вади розвитку, обмеження життєдіяльності, навіть якщо вибір спеціальності був достатньо свідомий, можна лише поєднавши професійне навчання та психологічну підготовку .

На фоні психологічної готовності людина "самопроектує і будує свій життєвий шлях". Такий погляд на проблему психологічної готовності дозволяє бачити в особистості "не стільки данність, скільки пошук... ", що означає відкритість, відсутність будь якої передбачуваності, однозначності. Цей стан в процесі становлення професіонала робить особистість відкритою до сприйняття нового, нестандартного. В цьому проявляється готовність особистості до змін, які відбуваються в соціокультурному середовищі. Саме тому психологічна зрілість розглядається як "безкінечний розвиток", а сама особистість, як "суб'єкт, що усвідомив, що він хоче (цілі, життєві плани, ідеали), що він може(можливості, нахили, здібності), що він є (особистісні та фізичні властивості), що від нього чекають інші.

Список використаних джерел

1. Брискин Ю. А. Паралимпийское движение в Украине / Ю.А.Брискин // Энциклопедия Олимпийского спорта: в 5 т. / Под ред. В.Н. Платонова. – К.: Олимпийская, 2012. – 234 с.
2. Бріскін Ю.А. Оздоровча і спортивна робота з неповносправними : моногр / Ю. Бріскін, М. Линця, Е. Болях, Ю. Мигасевича . – К.: Спорт, 2010. – 324 с.
3. Бех І.Д. Науковий підхід – запорука виховного успіху педагога // Початкова школа. – 2001. - № 3. – С. 23-24.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Освета, 1976. – 176 с.
5. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности / Дисс.. . д-ра пед. наук. – М. : Институт педагогики, 1983. – 164 с.
6. Кобзев М.С. Психолого-педагогические основы профессиональной

- підготовки учителя // Педагогіка. – 1978. – №9. – С.68-76.
7. В.О.Моляко, О.Л.Музика. Здібність, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. – Житомир, Тетерів, 2006. 216 с.
 8. Карпенко О. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти. / Автореферат дис. на здоб наук. ступеня канд. пед. наук. – К.: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2008. – 17 с.
 9. Слостенин В.А. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Педагогика, 1982. – 86 с.
 10. Тарнавская Н.Ф. Формирование психологической готовности студентов университета к педагогической деятельности в школе. / Автореф. дис. канд. психол. наук. – К.: Інститут педагогіки, 1991. – 18 с.
 11. Шевцов А. Ортопедагогіка як наука про корекційно-педагогічну роботу з особами з порушеннями ОРА. – К. : Соціальна педіатрія, 2012. – 232 с.

In the article the review of approaches to psychological readiness of university students for teaching activities. Also, by inspection experience psychological training in related specialties

Keywords: psychological readiness, professional training, choice

Отримано 15.9.2013

УДК 376.1-056.34:372.3

*Л.В.Кашуба
Л.П. Лепеха*

РОЛЬ ПМПК У РОЗБУДОВІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті розглядається діяльність ПМПК в процесі становлення інклюзивної освіти в Україні.

Ключові слова: інклюзивне навчання, психолого-медико-педагогічна консультація, діагностичне обстеження.

В статье рассматривается деятельность ПМПК в процессе становления инклюзивного образования в Украине.

Ключевые слова: інклюзивне обучение, психолого-медико-педагогическая консультация, диагностическое обследование.

На сучасному етапі Україна характеризується глобальним реформуванням усіх сфер соціального життя. Відбуваються істотні зміни в ідеології ставлення до дітей з вадами психофізичного розвитку. Держава стала уважнішою до проблем цих дітей, піклується про задоволення їхніх потреб.

В основі державної політики вирішення особливих освітніх проблем названих категорій дітей є наміри якомога раніше дійти до кожної дитини, яка має порушення у розвитку, і максимально допомогти їй самій та її родині, забезпечуючи гідне людині життя, соціальний комфорт та освітньо-трудова реалізацію.

Виконання цих завдань безпосередньо залежить від ефективності діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій (далі ПМПК), від їхньої спроможності виявити всіх дітей з труднощами у розвитку та забезпечити їх необхідною допомогою.

Питання компетентного психолого-педагогічного впливу на розвиток і соціальну адаптацію осіб із особливими освітніми потребами в контексті інклюзивної освіти порушували в своїх працях такі відомі науковці, як В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, А. Обухівська, М. Сварник, В. Синьов, М. Шеремет та ін.

Кожна дитина з особливими потребами потребує специфічних умов організації спеціальної освіти з метою найповнішої реалізації загальноосвітніх і корекційно-розвивальних цілей у навчально-виховному процесі. Такі умови створено у спеціальних загальноосвітніх дошкільних чи шкільних навчальних закладах, навчально-реабілітаційних центрах. Але на сучасному етапі в Україні відкрилися нові перспективи змін у системі спеціальної освіти, що, насамперед, пов'язані з переосмисленням ставлення до дітей з особливими освітніми потребами. Інтернатна модель перестає бути для них єдиним і обов'язковим типом закладу, у якому учні перебувають в умовах відокремленого навчання та ізоляції від соціуму. У батьків і дітей з'явилася можливість вибору різних форм навчання.

Практика європейських країн свідчить, що більшість із дітей з особливими освітніми потребами може навчатися в загальноосвітніх школах за моделлю інклюзивної освіти. Використання такої моделі передбачає надання якісних освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами у звичайних класах (групах) загальноосвітніх (дошкільних) навчальних закладах за умови відповідної підготовки вчителів та надання підтримки сім'ям.

Значна частина батьків цим правом скористалася правом вибору закладу для навчання власних дітей, вочевидь, не бажаючи, аби їхні діти перебували в цілодобових інтернатах, які почасти віддалені від місць проживання, а іноді, у окремих областях, і за їх відсутності.

Водночас, прийняті за роки незалежності Закони України "Про освіту", стаття 3, де визначено, що "громадяни України мають право на безкоштовну освіту в державних навчальних закладах незалежно від будь-яких ознак, в тому числі, і від стану здоров'я", "Про загальну середню освіту", стаття 29, де зазначається, що "батьки або особи, які їх замінюють, мають право: вибирати навчальні заклади та форми навчання для неповнолітніх дітей ...", "Про охорону дитинства", де вказується, що "дискримінація дітей-інвалідів та дітей з вадами розумового або фізичного розвитку забороняється..." та інші нормативно-правові документи засвідчили право батьків на вибір навчального закладу для своєї дитини [1].

Значна частина батьків цим правом скористалася, вочевидь, не бажаючи, аби їхні діти перебували в цілодобових інтернатах, які почасти віддалені від місць проживання, а іноді, у окремих областях, і за їх відсутності.

Економічна криза 90-х років теж не сприяла вирішенню питань розміщення дітей з особливостями розвитку в спеціальних закладах, оскільки на місцях певна частина їх перепрофілювалася та скорочувалася, останні ж фінансувалися недостатньо. І, як наслідок, значно зросла кількість дітей з особливостями розвитку, що перебувають в масових загальноосвітніх закладах, в умовах, так званого, стихійного інтегрування. Втім, варто зважати й на те, що не всі діти з інвалідністю потребують спеціального навчання в умовах спеціальних навчальних закладів, близько 25% дітей-інвалідів можуть навчатися в масових школах.

Сприяти розв'язанню питань, які ставить перед загальноосвітньою школою інклюзивне навчання, покликані психолого-медико-педагогічні консультації. Саме вони беруть на себе функції супервізора у питаннях корекції і розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Історично ПМПК орієнтована на дітей і підлітків з відхиленнями в розвитку, але останнє десятиріччя показало, що в поле зору ПМПК потрапляють різноманітні проблеми шкільної та загальносоціальної дезадаптації в дитячому віці.

Соціальна ситуація розвитку – це відносини між дитиною і соціально опосередкованою дійсністю. При такому підході "відхилення в розвитку" слід розглядати в ширшому колі. Традиційно рахувалось, що відхилення в розвитку перешкоджають дитині адаптуватись в соціальному середовищі та інтегруватись в нього. Сучасні акценти (зосередженість на організації соціального середовища адекватно особливостям розвитку дитини) змушують спеціалістів ПМПК фокусувати увагу не стільки на діагностиці розвитку (як самоцілі), скільки на розробці рекомендацій у відповідності з комплексним психолого-педагогічним вивченням дитини.

Важливим завданням, яке стоїть перед спеціалістами ПМПК, є з'ясування умов, при яких дитина з виявленою структурою розвитку

зможє реалізувати свій потенціал розвитку, будучи інтегрованою у соціум. Діяльність ПМПК безпосередньо торкається питання психічного і фізичного здоров'я дитячого населення України, а внаслідок, перспективи розвитку країни вцілому.

Актуальність проблеми організації діяльності ПМПК України зростала в останні роки у зв'язку з протиріччями, які відзначались у змісті, методичному забезпеченні і методологічній основі, в нормативно-правовому, кадровому і матеріально-технічному забезпеченні діяльності ПМПК.

У порівнянні з минулим, коли в діяльності ПМПК домінувала переважно діагностична функція, сьогодні вони стали надавати різноманітні види допомоги дітям з порушеннями в розвитку та їхнім батькам, виконуючи роль інформаційно-консультативного і корекційно-розвиткового центру.

Важливі зміни в роботі психолого-медико-педагогічних консультацій відбуваються сьогодні.

Внесені доповнення істотно змінюють пріоритети та завдання ПМПК: консультативно-методичний супровід класів з інклюзивною формою навчання; сімей, які виховують дитину з комплексними порушеннями; пошук оптимальних методів залучення батьків та вчителів загальноосвітніх закладів до активної роботи над всебічним розвитком дитини; виявлення дітей з проблемами в розвитку; забезпечення комплексного психолого-медико-педагогічного вивчення; визначення потенційних можливостей дитини; добір адекватних умов навчання та виховання для кожної дитини; вивчення стану та рівня розвитку дитини в динаміці; проведення індивідуальних корекційних занять; ведення банку даних дітей з різними нозологіями.

Враховуючи важливість педагогічного супроводу дітей з порушеннями психофізичного розвитку, які здійснюють працівники районних ПМПК, створюються нові моделі роботи, які забезпечують поступовий перехід до інклюзивної освіти.

Слід зазначити, що досвід сьогоднішнього реформування освіти: з одного боку, диференціювання форм і методів навчання дітей, а з другого – інтеграція дітей з особливими потребами в загальноосвітній масовій школі, переконує в необхідності таких заходів.

Консультанти психолого-медико-педагогічної служби визначають особливості психофізичного розвитку дитини, її можливості та потреби, формулюються рекомендації батькам, педагогам, практичним психологам з питань вибору можливих форм і методів навчання, у тому числі інклюзивного. Надається консультативна та науково-методична допомога педагогічним працівникам загальноосвітніх навчальних закладів щодо організації інклюзивного навчання і створення оптимальних умов для реалізації потенційних можливостей, розвитку здібностей, обдарувань, здобуття якісної освіти дітьми з особливими освітніми потребами.

Консультанти ПМПК беруть участь у семінарах, конференціях,

круглих столах, методичних об'єднаннях, на яких висвітлюються питання інклюзивної форми навчання. Батьки отримують консультативну допомогу з питань інтелектуального розвитку, корекції поведінкових розладів та порушень емоційно-вольової сфери, щодо реабілітації, соціальної адаптації дітей з вадами розвитку.

Фахівцями ПМПК ведеться роз'яснювальна робота про необхідність раннього виявлення відхилень психофізичного розвитку дитини в процесі психолого-медико-педагогічного її вивчення та забезпечення ранньої корекції з метою успішної адаптації в соціальному середовищі. Проводяться психокорекційні заняття (бесіди) з батьками, діти яких мають тяжкі порушення психофізичного розвитку і не охоплені спеціальним навчанням.

Батьки отримують інформацію щодо реабілітаційних закладів, товариств інвалідів, які надають допомогу сім'ям, що виховують дитину з особливими потребами. Крім отриманих знань з питань ранньої корекції порушень розвитку дитини, батьки вчаться міркувати, роблять несподівані відкриття, позбавляються суб'єктивізму, вчаться любити дитину такою, якою вона є.

Консультанти психолого-медико-педагогічної служби залучаються до розроблення індивідуального навчального плану, надають системну психолого-педагогічну підтримку дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються в умовах інклюзивного навчання.

На нашу думку, в умовах інклюзивного навчання потрібно створити спеціальну шкільну комісію для дітей дошкільного та шкільного віку. Зміст роботи таких комісій істотно доповнить діяльність ПМПК. Члени шкільної комісії не ставлять діагнозів, але на практиці підтверджують їх точність, тобто правильність чи неправильність рекомендацій консультації завдяки динамічному вивченню дитини у навчально-виховному процесі. Вони аналізують ефективність навчання вихованців школи за існуючими програмами; встановлюють відповідність програми цієї школи можливостям окремих дітей згідно їхніх порушень у розвитку; розроблюють стратегії індивідуального підходу та індивідуальні програми навчання; визначають для учнів школи адекватні профілі трудової та фізичної підготовки; готують на дітей, які потребують переведення у спеціальну школу, документи на розгляд тій ПМПК, якій підпорядкована безпосередньо шкільна комісія.

Отже, шкільна комісія може порушити питання про перегляд раніше зроблених консультацією рекомендацій стосовно оцінки можливостей розумового розвитку дитини, здатності оволодіння знаннями за програмою звичайної загальноосвітньої школи чи іншою спеціальною програмою.

На думку вчених-дефектологів [2; 3], однією з найскладніших функцій ПМПК є діагностичне обстеження на спеціальному засіданні. З урахуванням даних медичного обстеження здійснюється психолого-педагогічне вивчення дитини. Саме на такому засіданні вирішується подальше навчання дитини згідно потенційних можливостей до навчання

та прогноз її соціальної орієнтації. Робота консультантів вимагає не тільки високого кваліфікаційного рівня, великої освіченості, але й професійного дотримання деонтологічних принципів спілкування, вияву високих морально-естетичних особистісних якостей, доброзичливості, милосердя, толерантності у ставленні до людей, у вирішенні долі яких вони втручаються.

Слід зазначити, що А. Обухівська наголошує на те, що проходження такого обстеження батьками, діти яких мають проблеми розвитку, сприймається драматично, природно, що вони переживають, якими будуть висновки членів діагностичного засідання. Трапляються випадки, коли батьки можуть бути нестриманими, по-різному виражати свою незгоду. Від якості такого вивчення і поведінки учасників залежить переконливість заключних висновків та рекомендації. Висновки ПМПК є рекомендаційними, остаточне рішення приймається батьками, або особами, що їх замінюють [2].

На часі переосмислення ролі та завдань психолого-медико-педагогічної консультації, яка за результатами обстеження має надати батькам рекомендації щодо специфіки організації навчання дитини з особливими потребами. Більшість науковців вважають, що основну увагу потрібно приділити вивченню потреб та стану розвитку дитини, а саме врахуванню особливостей психічного розвитку дитини та спроможності її сім'ї надавати освітню допомогу дитині, посилити консультаційну допомогу батькам, а не просто визначати тип закладу, в якому дитина повинна навчатися.

Як свідчать нормативно-правові документи [1], на сьогодні в роботі ПМПК зберігається низка процедур та підходів, які обумовлюють ризики порушення прав дитини, ніж її захисту. Тільки за умови розуміння суті права дитини ПМПК можуть стати дієвим інструментом інклюзивної освіти.

Домінуючим завданням їх діяльності є виявлення, облік таких дітей, діагностичне вивчення їхніх проблем, з'ясування причини, яка порушила перебіг нормального розвитку, і визначення психолого-педагогічних рекомендацій щодо типу програми, за якою повинне відбуватися подальше корекційне навчання дитини, умови його здійснення (удома, в спеціальному дошкільному закладі, в школі, в будинку-інтернаті, навчально-реабілітаційному центрі).

Загальновідомо, для того, щоб запровадити систему інклюзивної освіти, необхідно зробити певний вклад від багатьох учасників цього процесу, включаючи уряд, місцеві організації осіб неповносправних, батьків, вчителів і самих учнів. Дуже важливо те, що між громадянським суспільством та інклюзивною освітою існував досить складний зв'язок, який передбачав досягнення їхніх спільних цілей лише за умови їхньої взаємопідтримки.

Вочевидь, у зв'язку з введенням інклюзивного навчання, велика відповідальність полягає на працівників (консультантів) ПМПК, адже це

учителі-дефектологи (олігофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог, логопед), практичні психологи (фахівці з питань інтелектуального розвитку та девіантної поведінки у дітей) і, безумовно, дитячі лікарі (психіатр, психоневролог). Крім різного роду консультування фахівці ПМПК згідно запитів населення проводять індивідуальні навчально-корекційні заняття.

На думку вчених [2], види таких занять розрізняються метою їх здійснення: попереднє цілеспрямоване вивчення особливостей пізнавальної діяльності дитини, яка готується до проходження діагностичного обстеження, її здатності до взаємодії у навчальній ситуації; навчально-діагностичне вивчення навчованості дитини до оцінки потенційних можливостей навчатися за певним типом програми; вивчення актуального рівня знань, умінь, навичок дитини для встановлення етапу, класу, найближчих завдань навчання; тривале пробне навчання (до 2-х тижнів) для поглибленого вивчення труднощів, темпу, обсягу і якості засвоєння дитиною знань за певною навчальною програмою і уточнення психолого-педагогічних висновків; корекція окремих недоліків психічного розвитку (моторики, мовлення, слухового сприймання), прогалин навчальної діяльності, формування особистості; демонстраційні заняття, спрямовані на розкриття спеціальних методів, засобів і прийомів корекційно-розвивальної роботи з дитиною, для батьків, які хочуть самостійно навчати дитину удома; психокорекційні заняття і тренінги для батьків, які виховують дітей із важкою психофізичною патологією [2, с.25].

Надання таких консультацій і проведення корекційних занять не обов'язковим є вердикт про спеціальне навчання, а корисні поради, до кого ще звернутися, як спілкуватися з дитиною, розвивати її інтелект та здібності. Кожна дитина з особливими потребами потребує специфічних умов організації спеціальної освіти з метою найповнішої реалізації загальноосвітніх і корекційно-розвивальних цілей у навчально-виховному процесі.

Отже, найважливішим етапом у вирішенні особливих освітніх потреб названих категорій дітей є наміри якомога раніше дійти до кожної дитини, яка має порушення у розвитку, і максимально допомогти їй самій та її родині, забезпечуючи гідне людське життя, соціальний комфорт та освітньо-трудова реалізацію.

Таким чином виникає потужна система, здатна від обслуговування окремих запитів перейти до виявлення в кожному регіоні дітей, які потребують тих чи інших методів корекційної допомоги у процесі інклюзивного навчання та розвитку.

Список використаних джерел

1. Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України / упоряд. Панок В.Г., Цушко І. І, Обухівська А.Г. – К. : Ніка-центр, 2005. – 436 с.
2. Обухівська А.Г. Діяльність психолого-медико-педагогічних

консультацій в системі освіти України / А. Г. Обухівська // Корекційна педагогіка. – К., 2007. – № 2. – С. 21-26.

3. Панок В.Г. Психологічна служба та ПМПК системи освіти України (2003-2004 н.р.) / В. Г. Панок, Л. І. Гриценюк, І. І. Цушко, А. Г. Обухівська, І. І. Ткачук, А. С. Терніченко, В. О. Луценко. – К.: Ніка-центр, 2005. – 268 с.

The article describes the psychological, medical and pedagogical Commission in the development of inclusive education in Ukraine.

Keywords: inclusive education, psychological medical and pedagogical consultation, diagnostic examination.

Отримано 19.9.2013

УДК 376-056.263:[929 Ярмаченко](477)(092)

Н.О. Климко

М.Д. ЯРМАЧЕНКО ПРО ПЕДАГОГІЧНІ СИСТЕМИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ДІТЕЙ З ВАДАМИ СЛУХУ

В статті розглядається історія виникнення та розвитку педагогічних систем навчально-виховного процесу дітей з вадами слуху хронологічно систематизованих та обґрунтованих в працях М.Д. Ярмаченка.

Ключові слова: французька система навчання глухих, німецька система навчання глухих, «мімічний метод», «чистий усний метод».

В статье рассматривается история возникновения и развития педагогических систем учебно-воспитательного процессу детей с изъями слуха хронологически систематизированных и обоснованных в трудах Н.Д. Ярмаченко.

Ключевые слова: французская система учебы глухих, немецкая система учебы глухих, «мимический метод», «чистый устный метод».

В процесі систематизації, вивчення та аналізу становлення та розвитку історії сурдопедагогічної наук М.Д. Ярмаченком було проаналізовано ряд методів спеціально організованого навчально-виховного процесу дітей з вадами слуху. Які завжди вирішували головні питання сурдопедагогіки

«зв'язаних з становленням і розвитком словесної мови у глухих учнів, з використанням її різних форм (усної, писемної і дактильної) у навчально-виховному процесі, протягом всієї історії сурдопедагогіки точилася гостра боротьба різних течій і напрямків». [4, с. 51]

Згідно віднайденим, проаналізованим та оприлюдненим М.Д. Ярмаченком історичним даним зародилися педагогічні системи в період розвитку спеціальних училищ для глухонімих дітей в кінці XVIII століття. А головною причиною їх виникнення та подальшого розквіту М.Д. Ярмаченко вбачав у споконвічному питанні – проблеми використання різних засобів спілкування, особливо на початковому етапі навчання дітей з вадами слуху, що органічно пов'язане з питанням розвитку пізнавальної діяльності, що на думку М.Д. Ярмаченка є «серцевиною спеціальної школи». [4, с. 52]

Опираючись на історичні дані М.Д. Ярмаченком було визначено дві педагогічні системи, які найбільше вплинули на історичний розвиток сурдопедагогіки, а саме:

- ✓ Французька система навчання глухих або «мімічний метод»;
- ✓ Німецька система навчання глухих або «чистий усний метод».

Досліджуючи шляхи зародження та становлення французької системи навчання глухих дітей М.Д. Ярмаченком були визначені умові та методологічні засади виникнення «мімічного методу», а саме:

- критика релігії та її поглядів на навчально-виховний процес підростаючого покоління, в тому числі аномальних дітей;
- успіхи досягнуті в галузі фізіології – визначення ролі і значення органів чуття у пізнавальній діяльності людини.

Основоположником цієї системи М.Д. Ярмаченко називає видатного французького сурдопедагога другої половини XVIII століття Шарля Мішеля де Лепе, який в «своєму оригінальному педагогічному досвіді розкрив перед сурдопедагогами могутню роль зорового сприймання, яке значною мірою може компенсувати недолік глухонімих». [4, с. 55]

Під час навчання глухих дітей на думку М.Д. Ярмаченка зусилля де Лепе були спрямовані на вирішення основної мети, на його думку, як найшвидшого навчання дітей спілкуванню. Але працюючи з дітьми які, як вважав де Лепе, не лише не чують, але й не можуть говорити постає питання якою ж мовою проводити навчання даної категорії дітей. Саме тому де Лепе в процесі навчання використовував мову жестів, міміки та пантоміми, яку вважав рідною мовою глухонімих дітей. Адже, згідно історичних матеріалів опрацьованих М.Д. Ярмаченком, де Лепе був переконаний в тому, що мова жестів має ж такі навчально-виховні можливості, як і словесна мова, щоправда дана ідентичність можлива лише при певній спеціальній обробці.

Опираючись на проаналізовані історичні дані М.Д. Ярмаченком було встановлено, що теоретичне обґрунтування своєї системи де Лепе надавав у своїх працях: «Навчання глухонімих за допомогою методичних знаків» (1776 р.) та «Справжній спосіб навчання

глухонімих, що підтвердився досвідом» (1784р.).

З точки зору М.Д. Ярмаченка найважливішим у систему навчання де Лепе є система методичних знаків, «тобто спеціально пристосована для навчальної мети за аналогією до словесної мови жестова мова». [4, с. 57] Тобто, М.Д. Ярмечко був переконаний в тому, що за допомогою пристосованої жестової мови де Лепе намагався дати учням конкретні знання та уявлення про деякі речі, явища та дії. Оскільки де Лепе вважав свої методичні знаки природні чи взяті з «розуму» доступними та багатофункціональними тому, що він був переконаний, що знак не належить конкретній мові чи нації, ним в змозі користуватися всі нації. На думку М.Д. Ярмаченка це свідчить про те, що де Лепе не розумів суспільної природи міміко-жестукуляційної мови, характеризуючи її надто просто. Проте, згодом, відповідно історичним матеріалам віднайденим та проаналізованим М.Д. Ярмаченком, де Лепе переконався у невірності своїх переконань щодо універсальності мови жесті, саме тому, як вважає М.Д. Ярмаченко, де Лепе висунув нову ідею про два види знаків: природній знак і методичний знак, в якій методичні знаки використовувалися для пояснення абстрактних понять шляхом їх розкладу та аналізу.

Що ж стосується ходу занять, то М.Д. Ярмаченком на основі історичного аналізу матеріалів було встановлено, що спершу де Лепе навчав своїх учнів ручній азбуці, згодом вводив мімічні фрази. «У класній кімнаті були три великі дошки. На першій було написано 600 іменників, на другій – 600 дієслів і на третій – 450 прикметників. На третій дошці, крім того, були таблиці відмінювання. Кожного дня де Лепе пояснював велику кількість слів. Із них учні складали речення писали диктанти. Вправи поступово розширювалися. ...В процесі навчання використовували малюнки з підписами, а також натуральні предмети, які учні розглядали з усіх боків. Потім учні, закривши очі, повинні були жестами показати предмет, його величину тощо». [4, с. 58]

Вивчаючи біографічні дані Шарля Мішеля де Лепе М.Д. Ярмаченко був констатований той факт, що французький сурдопедагог невтомно працював над удосконаленням своєї системи навчання та виховання дітей з вадами слуху. Підтвердженням переконань М.Д. Ярмаченка є той факт, що де Лепе після ознайомлення з існуючою на той час літературою з сурдопедагогіки ввів у свою систему навчання і звукову мову, хоч на думку М.Д. Ярмаченка вона і підходила до його системи. Адже бажання де Лепе дати своїм учням якнайбільше знань не співпадало з складним і тривалими механічними вправами, які були головними при тій системі навчання усної мови. Саме тому, переконаний М.Д. Ярмаченко учні де Лепе не могли широко використовувати письмо, а також, як вважав історик, через те що учні «думали знаками». Але не дивлячись на значні помилки у навчанні глухих дітей, за словами М.Д. Ярмаченка, де Лепе був першим хто свою практику навчання спрямовував на розвиток логіки у дітей з вадами слуху, а також першим хто поставив основне,

головне питання у навчанні та вихованні глухих дітей – питання з'ясування місця мови у навчально-виховному процесі дітей з вадами слухової функції.

Закладений де Лепе початок навчання глухих дітей за допомогою «мімічного методу» продовжив його учень, послідовник, вчений, видатний представник французької системи навчання глухих дітей – Роше-Амброузе Кукуррон Сікар. Який відповідно бібліографічним даним, знайденим та опрацьованим М.Д. Ярмаченком, володів особливим талантом до міміки. «Він настільки любив міміку міміку, звук і зріднився з нею, що вона стала немов би його рідною мовою». [4, с. 60]

Вивчивши всі історичні та біографічні дані М.Д. Ярмаченком було визначено головні проблеми над якими працював впродовж життя Сікар:

1. Завершення роботи на складанням словника методичних знаків, роботу над яким розпочав де Лепе; 2. Граматичні форми в системі методичних знаків визначав як «картину функцій духу, як образ діяльності думок, і в цьому розумінні вивчав і позначав їх». [4, с. 61]; 3. Навчання глухих дітей самостійному викладу своїх думок за допомогою зв'язного мовлення та правильної побудови речень.

Під час навчання глухих дітей, відповідно опрацьованим М.Д. Ярмаченком матеріалам про життя та діяльність Сікара, він використовував два типи знаків, а саме знаки для з'ясування того чи іншого поняття, тобто знаки які давали розуміння дітям про той чи інший предмет чи явище та знаки які використовували для запам'ятовував вже роз'яснених понять, тобто закріплювали та узагальнювали засвоєні знання учнів.

Великим вкладом у розвиток сурдопедагогічної практики вважає М.Д. Ярмаченко був також удосконалений Сікаром словник міміки, який був представлений у працях «Теорія знаків» (1808 р.) та «курс навчання глухонімого від народження» (1814 р.). Особливістю даного словника на думку М.Д. Ярмаченка є те. Що в ньому слова були розміщені не в алфавітному порядку, а поділені на 12 груп в логічній послідовності. На першому плані стояли знаки-назви слів що позначали речі та все те що оточує дитину, що в першу чергу кидалося у вічі дитині, далі знаки-назви рослин, мінералів, про людину, релігійні поняття, природні явища, далі числа, міри, час, монети та інше. Як вважав М.Д. Ярмаченко Сікар під час розподілу слів намагався дотримуватися принципу природності.

Але у практиці навчання глухих дітей, на відмінно від де Лепе, з точки зору М.Д. Ярмаченка були і значні недоліки. А саме Сікар занадто ускладнював пояснення чітких і легких слів роблячи їх незрозумілими і важкими для сприймання глухих дітей. В його поясненнях мали змогу розібратися лише найбільш обдаровані учні.

На основі даних фактів М.Д. Ярмаченко було встановлено, що Сікар у своєму прагненні розширити та удосконалити «мімічний метод» зійшов з того шляху який був намічений його вчителем де Лепе. Був

М.Д. Ярмаченком констатований і той факт, що система Сікара стала занадто заплутаною та незрозумілою і мала лише одну перевагу – це введення самостійних вправ в мову.

Відповідно історичним даним віднайденим та опрацьованим М.Д. Ярмаченком, водночас з французькою системою навчання дітей з вадами слуху («мімічним методом») розпочала своє формування та розвиток німецька система, яка отримала назву «чистий усний метод». Саме завдяки основному завданню яке ставила перед собою дана система навчання – формування у глухих учнів усної мови як основного засобу спілкування, на думку М.Д. Ярмаченка вона завоювала широку популярність та розповсюдження. Але, нажаль, з точки зору М.Д. Ярмаченка представники даного методу навчання не змогли знайти правильного шляху для правильної його реалізації, через те, що основну увагу акцентували на вивченні мови, її складових частин, ігноруючи комунікативну функцію мови, яка є особливо важливою на початкових етапах навчання.

На основі аналізу економічного та політичного розвитку країни М.Д. Ярмаченком були зроблені логічні висновки, що теоретичною основою «чистого усного методу» або німецької системи навчання глухих дітей були ідеалістична філософія та формальна німецька педагогіка, яка «присікала будь-які прогресивні починання в теорії та практиці навчання. ...Активні методи, розраховані на розумовий розвиток і творчість дітей, виганялися з теорії і практики навчання». [4, с. 64]

Таким чином аналізуючи німецьку систему навчання, М.Д. Ярмаченком було встановлено, що німецькі ідеалістичні філософи вважали неможливий розвиток глухої дитини на основі жестового мовлення, нормальний розвиток можливий лише при засвоєнні усного мовлення. Отже, за словами історика, саме такі положення лягли в основу «чистого усного методу».

На сонові історичних даних М.Д. Ярмаченком було встановлено, що основоположником «чистого усного методу» є Самуїл Гейніке. Який згідно, опрацьованим М.Д. Ярмаченком, біографічним даним керувався у своїй роботі такими положеннями: «дефект слуху не може компенсуватися зором, тобто «мовою жестів»; абсолютні ідеї на основі письма і методичних знаків не можуть бути доступні розуму глухонімого; знаки і слова вивченні глухими за системою де Лепе, швидко руйнуються і забуваються». [4, с. 66]

Наступною не менш важливою у становлення та розвитку німецької системи навчання М.Д. Ярмаченко називає постать Рейха, який в усній мові вбачав «центр і мету» всього навчально-виховного процесу. Ознайомившись з діяльністю Рейха М.Д. Ярмаченко зробив висновок, що його метод ґрунтувався на використанні у навчально-виховному процесі наочності та врахуванні при цьому потреб дітей. Головним його запровадження, на думку історика, було навчання своїх вихованців не лише говорити та читати з губ, але й думати.

Аналізуючи історію становлення та розвитку німецької системи М.Д. Ярмаченко констатував той факт, що на кінець ХІХ століття «чистий усний метод» став найпопулярнішою системою навчання глухих дітей, що в свою чергу призвело до різкого зменшення популярності протилежної системи навчання – «мімічного методу».

Знаменним в історії сурдопедагогіки кінця ХVІІІ – початку ХІХ століття М.Д. Ярмаченко називає педагогічну діяльність відомого швейцарського педагога Іоганна-Генріха Пестолоцці, який перший звернув увагу на ідею розвиваючого навчання. Основною метою навчально-виховного процесу Пестолоцці вбачав у збудженні розуму дітей до активної діяльності, розвитку їх пізнавальних здібностей, виробленню в учнів вміння логічного мислення та короткого вираження словами сенс засвоєних понять. Проголошена ним ідея розвиваючого навчання, на думку М.Д. Ярмаченка, мала величезний вплив на розвиток дидактики, окремих методик і шкільної практики навчання в різних країнах. Саме тому, через роки К.Д. Ушинський назве Пестолоцці першим «народним вчителем».

Продовжуючи аналізувати історичний розвиток німецької педагогічної системи навчання глухих дітей М.Д. Ярмаченко визначив, що одним із найвидатніших представників «чистого усного методу» в середині ХІХ століття був Фрідріх Моріс Гіллер, який, як переконаний М.Д. Ярмаченко, виступив реформатором німецької системи навчання глухих. Згідно опрацьованим історичних даних М.Д. Ярмаченко наголошував на тому, що Ф.М. Гіллер в своїй педагогічній діяльності керувався тим, що діти з вадами слуху володіють такими ж можливостями як і нормальні, чуючі люди. Саме тому він, на думку М.Д. Ярмаченка, наполягав на то, що мову у глухих потрібно формувати тим ж шляхом, яким засвоює її чуюча дитина. Проаналізувавши педагогічну діяльність М.Д. Ярмаченком було встановлено, що Ф.М. Гіллер навчання глухих дітей поділяв на три етапи:

I етап – формування уваги та спостережливості. За допомогою вправ з усної мови, читання з губ, письма та спостереження навколишньої дійсності, що сприяло накопичення словника дітей;

II етап – забезпечення подальшого розвитку розумових здібностей учнів на основі вивчення оточуючого світу та найпростіших форм мови і удосконалення усної мови, а саме вимовляння;

III етап – засвоєння необхідних знань для життя, розширення та закріплення знань з мови, прищеплення навичок вільного використання усної та писемної мов для потреб спілкування.

Також, М.Д. Ярмаченко наголошує на широкому використанні Ф.М. Гіллером наочності, за допомогою якої на думку Гіллера встановлюється безпосередній зв'язок між словом і відповідним предметом. Що ж стосувалося жестів, то їх Гіллер використовував дуже обмежено, хоч і вважав, що вони невзможли нанести шкоди усній мові. «Він засуджував тих, хто намагалися зовсім вигнати міміку із вжитку,

вважаючи це протиприродною акцією». [4, с. 70]

Вивчивши та проаналізувавши педагогічну діяльність М.Д. Ярмаченком було зроблено висновок, що Ф.М. Гіллє не виходячи за рамки педагогічної системи «чистого усного методу», перший зрозумів наявні недоліки цієї системи і на цій основі робив спроби удосконалення її.

Серед теоретиків німецької системи навчання глухих М.Д. Ярмаченко виділяє постать Йоганна Фаттера, який, за словами М.Д. Ярмаченка, продовж років був духовним і практичним керівником освіти глухонімих в Німеччині, а його школа була центром сурдопедагогічної науки, куди приїздили переймати досвід не лише сурдопедагогіки-практики з Німеччини, але й з різних зарубіжних країн.

Аналізуючи педагогічну діяльність Й. Фаттера, М.Д. Ярмаченко встановив, що основна увага педагога під час навчального процесу зверталася лише на техніку мови, яка і виступала головною метою навчання глухих дітей: «У всій нашій навчальній діяльності немає нічого кращого, як дати глухонімому можливо хорошу вимову, яка приносить йому багато користі не тільки під час навчання, а й протягом всього життя» (цитуються за вибіркою М.Д. Ярмаченка) [4, с. 71] Саме тому, на думку М.Д. Ярмаченка головним положенням яким користувався Й. Фаттер у навчанні глухих дітей було те, що кожний навчальний предмет, що вивчався в школі був спрямований лише на розвиток мовлення, ігноруючи ті знання які давала та чи інша навчальна дисципліна, що ж в свою чергу наносило невиправну шкоду розумовому розвитку дитини. Яскравим прикладом, на думку М.Д. Ярмаченка, такого явища як заміщення загальноосвітніх знань з різних предметів вивчення лише мовного матеріалу на них є навчальні програми та навчальні плани, якими користувалася спеціальна школа УРСР в 1929 році.

Вперше проаналізувавши програми загальноосвітніх предметів для восьмирічної школи глухих М.Д. Ярмаченком було констатовано той факт, що у програмах висвітлювалися питання організації і практики школи для глухих дітей, розкривалися особливості особистості глухої дитини у порівнянні з чуучою, вказувалося на характерні риси навчання глухих дітей. Характеризуючи дані програми М.Д. Ярмаченко підтвердив свої погляди на масштабність «чистого усного методу», адже автори даних програм виходили з принципів засад німецької педагогічної системи. Зокрема, вони писали, що «в програмах для шкіл глухонімих культура мови повинна зайняти центральне місце і вся робота в школі глухонімих дітей повинна обертатися навколо завдання прищепити глухонімому словесну мову настільки, щоб вона стала для нього органічною потребою» (цитуються за вибіркою М.Д. Ярмаченка). [1, с. 145 УРСР]

Аналізуючи програму М.Д. Ярмаченком було встановлено, що перший рік навчання був підготовчим – його основне завдання полягало в навчанні глухих учнів вимовляння і читання з губ.

У II класі робота з мови проходила в плані формування логічної

мови. Матеріал для уроків і занять брали безпосередньо з оточуючого життя, щоправда вимагалось при побудові занять дотримуватися лексичного, фонетичного і граматичного принципів.

Характеризуючи зміст освіти і систему навчання глухих дітей УРСР в роки першого десятиріччя після революції, М.Д. Ярмаченко вказує, що в ці роки ще не було подолано впливу педагогічної системи «чистого усного методу». Дане переконання знаходить і у працях О. І. Дячков «Навчання усної мови розглядалося як основа всього процесу навчання, а вивчення навчальних предметів перебувало в прямій і безпосередній залежності від ступеня оволодіння глухонімими учнями усною мовою». (цитуються за вибіркою М.Д. Ярмаченка) [1, с. 147]

Такий підхід до визначення змісту навчання глухих, на думку М.Д. Ярмаченко, яскраво відображався і в навчальних планах того часу. Характеризуючи навчальні план, М.Д. Ярмаченко діагностує, що школа для глухих дітей в той час перебувала під значним впливом ідей педагогічної системи «чистого усного методу». По суті вся робота з глухими дітьми зводилася лише до навчання їх словесної мови, у якій перше місце займала техніка мови – читання з губ і робота над артикуляцією. Для підтвердження своїх висновків щодо значного впливу «чистого усного методу» на роботу спеціальної школи в УРСР М.Д. Ярмаченко в навчальному посібнику для студентів-сурдопедагогів «Виховання і навчання глухих дітей в Українській РСР», виданій в 1968 році видавництвом «Радянська школа» приводить ряд навчальних планів.

Що ж стосується психологічного обґрунтування «чистого усного методу», М.Д. Ярмаченко знаходить його у працях Ф.Вернера, який певний час працював директором училища для глухонімих в м. Штаді. В процесі аналізу російського видання книги Ф.Вернера «Психологічні основи німецького методу навчання глухонімих» М.Д. Ярмаченком було встановлено, що Ф.Вернер був переконаний в суперечності усного методу навчання глухонімих дітей з їхньою природою, але жодний з методів крім «чистого усного методу» невзможі привчити глухонімого так до людського суспільства, як усний метод, який буде корисним лише при цілковитій послідовності та суворості. Саме ж поняття «німецький метод» Ф. Вернер пояснює двома ознаками: «заборона ручної азбуки (дактилології) і мови жестів як на уроках, так і в позаурочний час. І справді, тепер основними сурдопедагогічними питання виявилися два питання: питання про ставлення до специфічних, характерних лише для глухонімих засобів спілкування – міміки і дактилології і питання про хід самого навчального процесу: чи від вивчення усної мови до її практичного використання як засобу спілкування, чи від практичного оволодіння нею до вивчення мовних закономірностей».[4, с. 73]

Також М.Д. Ярмаченко наголошує на тому, що Ф. Вернер обґрунтовуючи «чистий усний метод» підкреслює, що кожна спроба доповнити чи удосконалити метод повинна цілком і повністю слідувати положенню про те, що навчання усної мови глухонімого призводило до

мислення яке б швидко сполучалося з ясним мовним відчуттям.

Підводячи підсумки на основі проаналізованих історичних даних М.Д. Ярмаченком було встановлено, що німецька педагогічна система в кінці XIX століття досягла zenіту свого розквіту, на початку XX століття почала втрачати свою популярність. Причиною занепаду «чистого усного методу» М.Д. Ярмаченко вбачав у критиці даної системи, що стало загальним явищем майже у всіх країнах світу.

В результаті системного аналізу «мімічного методу» та «чистого усного методу» М.Д. Ярмаченком були визначені позитивні та негативні сторони двох систем навчання дітей з вадами слуху, які представлені в таблицях № 1, 2.

Таблиця № 1

Якісна характеристика «Мімічного методу»

«Мімічний метод»	
+	–
Обґрунтування оптимістичної концепції розвитку глухої дитини	Визнання мови жестів, як єдиної основи для розвитку всіх форм пізнавальної діяльності, в тому числі абстрактного мислення
Пропагування провідної ролі спеціально-організованого навчання та виховання в становленні особистості глухої дитини	Оголошення «мови жестів» єдиним засобом навчання на всіх етапах розвитку
Органічне поєднання фізичного, розумового і морального розвитку особистості	Гальмування розвитку соціальних зв'язків глухонімих – соціальна ізоляція

Таблиця № 2

Якісна характеристика «Чистого усного методу»

«Чистий усний метод»	
+	–
Довела, що практично всі глухі можуть оволодівати усною мовою	Ігнорування комунікативної функції мови. Що робило навчання малоефективним і безперспективним
	Категорична заборона дактильної та міміко-жестуляційної мови, що призвело до ігнорування знань і досвіду глухих дітей, які вони отримують в процесі спілкування в позаурочний час
	Різде протиріччя принципів з результатами практики навчання глухих
	Ігнорування розвитку пізнавальних можливостей глухих учнів та засвоєння ними конкретних знань, перетворюючи все навчання в муштру і голий вербалізм, що тим самим наносить велику шкоду формуванню особистості глухої дитини. Зокрема її розумовому розвитку

Отже, характеризуючи як позитивні та і негативні сторони французької та німецької систем навчання, М.Д. Ярмаченко був переконаний в тому, що кожна із систем зробила великий вклад як

практику вичання і виховання дітей з вадами слуху так і в сурдопедагогічну теорію. Адже якби не було даних систем з їх помилками і успіхами спеціально-організований процес навчання давав би сьогодні зовсім інші результати навчання. Виховання та соціалізації дитини з вадами слуху в соціальне середовище.

Список використаних джерел

1. Ярмаченко М.Д. Виховання і навчання глухих дітей в Українській РСР: Дис. Д-ра пед. наук / Ярмаченко Микола Дмитрович – К., 1968. – 607 с.
2. Ярмаченко М.Д. Виховання і навчання глухих дітей в Українській РСР: Посіб. Для студ. дефект. ф-тів пед.ін-тів та працівників шк. глухих / М.Д. Ярмаченко – К.: Рад.шк., 1968. – 320 с.
3. Ярмаченко Н.Д. Воспитание и обучение глухих детей в Украинской ССР: автореф: дис. д-ра пед. наук / Николай Дмитриевич Ярмаченко – М., 1969. – 86 с. – АПН СССР, НИИ дефектологии.
4. Ярмаченко М.Д. Історія сурдопедагогіки: Навч.посіб. для дефект. ф-тів ін-тів / М.Д. Ярмаченко – К.: Вища шк., 1975. – 423 с.

In the article history of origin and development of the pedagogical systems is examined educational-educate to the process of children flawy ear of M.D chronologic systematized and grounded in labours. Yarmachenko.

Keywords: French system of studies of deaf, German system of studies of deaf, «mimic method», «clean verbal method».

Отримано 18.9.2013

УДК 615.814.1-056.26

А. І. Кравченко

ВПЛИВ ГІДРОАКУПРЕСУРИ НА ВІДНОВЛЕННЯ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

В статті йдеться про перспективи застосування гідроакупресури як засобу відновлення працездатності осіб з обмеженими можливостями під час тренувального процесу.

Ключові слова: особи з обмеженими можливостями, працездатність, відновлення, гідропроедури, акупресура, гідроакупресура.

В статті розглянуті перспективи застосування гідроакупресури як засобу відновлення працездатності осіб з обмеженими можливостями в час тренувального процесу.

Ключеві слова: люди з обмеженими можливостями, працездатність, відновлення, гідропродури, акупресура, гідроакупресура.

Постановка проблеми. Проблема відновлення нормального функціонування організму спортсмена з обмеженими можливостями і його працездатності після виконаної роботи (боротьба з втомою і якнайшвидша ліквідація її наслідків) має велике значення в інваспорті. Чим вищий рівень підготовленості спортсмена з обмеженими можливостями, тим сильніший подразник необхідний для забезпечення безперервного функціонального вдосконалення організму і досягнення нового, більш високого рівня його діяльності. Збільшення навантаження забезпечує структурне і функціональне вдосконалення кровообігу й активізацію трофічних функцій нервової системи даної категорії осіб, створення достатнього запасу енергії, збільшення капіляризації скелетної та серцевої мускулатури. Усе це зумовлює розширення потенціалу організму спортсмена, який має обмежені можливості, збільшення його функціонального резерву, адекватне пристосування до фізичних навантажень, прискорення відновлення. Чим швидше воно відбувається, тим більша вірогідність, що організм готовий до подальшої роботи, а отже, тим вищі його функціональні можливості та працездатність. Звідси випливає, що відновлення – невід'ємна складова тренувального процесу, не менш важлива, ніж безпосередні тренувальні впливи на спортсмена з обмеженими можливостями.

У проблемі фізичної активності центральне місце займає питання про фізичне тренування як найважливішу і найбільш ефективну форму організації впливу на організм людини з обмеженими можливостями, спрямовану на позитивну зміну її фізичного потенціалу й досягнення інших соціально важливих цілей фізичного виховання й самовиховання людини даної категорії.

Історично склалося так, що наукова і особливо науково-педагогічна розробка проблеми тренування в більшій мірі стосувалася тільки одного його різновиду – спортивного тренування, яке за своїми цілями істотно відрізняється від фізичного тренування, реалізованого в системі фізичної активності людини з обмеженими можливостями.

Спортивне тренування – основна форма підготовки спортсмена; це є підготовка, системно побудована за допомогою методів вправ і являє собою по суті педагогічний процес управління розвитком спортсмена з обмеженими можливостями.

У спортивному тренуванні загальна мета виховання конкретизується стосовно особливостей спортивної діяльності, набуваючи безпосередній

зв'язок з установкою на спортивні досягнення. Але, якими важливими не були б спортивні результати, в якості конкретної мети, із загальних соціально-педагогічних позицій вони не можуть, у кінцевому результаті, стати самоціллю.

На шляху до них завжди повинна бути врахована й більш істотна мета, яка полягає в тому, щоб через досягнення високих спортивних результатів розвинути духовні та фізичні здібності спортсмена – інваліда, щоб використовувати спортивну діяльність як фактор гармонійного формування особистості й виховання її в інтересах суспільства.

Основним питанням фізичного тренування, так само, як і основним питанням спортивного тренування, є ефект тренувального навантаження, який залежить від його величини, характеру, послідовності, ритму, її поєднань з відпочинком і відновленням працездатності, й від вмісту відпочинку та його тривалості.

Таким чином, фізичне тренування можна визначити як спеціально організований процес цілеспрямованої стимуляції розвитку й вдосконалення його рухової функції. У результаті тренування відбувається перехід організму людини з одного стану в інший, новий стан і, що найголовніше, відбувається освоєння людиною з обмеженими можливостями нового стану. Підвищуються фізичні можливості, формується новий більш високий рівень, таких фізичних якостей, як швидкість, сила, витривалість, гнучкість, спритність. Людина опановує новими видами рухів, збагачує арсенал своєї фізичної активності новими формами і новою якістю рухів після стомлення.

Втомою називається тимчасове зниження працездатності, викликане активною діяльністю. Стомлення, що виникає під час фізичного навантаження проходить дві фази:

- 1) компенсованого стомлення;
- 2) декомпенсованого стомлення.

У фазі компенсованого стомлення людина здатна зберігати інтенсивність виконуваних рухів на колишньому рівні, незважаючи на відчуття втоми та інші зростаючі труднощі.

У фазі декомпенсованого стомлення людина, незважаючи на всі сторони, не в змозі зберегти потрібну інтенсивність виконання завдання. Стомлення проявляється як у суб'єктивних відчуттях, так й об'єктивних змінах діяльності фізіологічних і біомеханічних зрушення в організмі спортсмена з обмеженими можливостями.

Неминучим наслідком м'язової діяльності є той чи інший ступінь втоми. Втома – це фізіологічний запобіжний механізм, що захищає організм від перенапруження, й одночасно наслідок виконаної роботи, що сприяє розвитку адаптації, стимулює подальше підвищення працездатності та тренуваності організму. Без втоми немає тренування. Важливо лише, щоб її ступінь відповідав виконаній роботі. Він, як і швидкість відновлення, зумовлений складною взаємодією багатьох

чинників, серед яких провідне значення мають характер виконаної роботи, її спрямованість, обсяг та інтенсивність, стан здоров'я, рівень підготовленості, вік, індивідуальні особливості спортсмена з обмеженими можливостями, попередній режим, вміння розслабитися тощо.

Відновлення працездатності спортсмена з обмеженими можливостями можна домогтися як природним шляхом, так і завдяки використанню допоміжних засобів стимулювання відновних процесів. Механізм їх впливу можна представити як поєднання неспецифічних (дії на захисно-приспосувальні властивості організму) і специфічних впливів, спрямованих на якнайшвидшу ліквідацію загального і локального стомлення. Через нейрогуморальні регуляторні механізми ці засоби впливають на зміни, що їх спричинило попереднє навантаження. Метаболізм і кровопостачання тканин сприяють відновленню витрачених енергетичних і пластичних ресурсів. Використання відбудовних засобів повинно мати системний характер. Під системою відновлення ми розуміємо комплексне використання засобів різної дії, спрямованих на прискорення відновних процесів.

Аналіз останніх публікацій і досліджень. У багатьох працях науковці відзначають, що основні засоби [2, с. 33-39; 7, с. 185-186; 8, с. 172], відновлення поділяються на три великі групи, які умовно можна назвати педагогічними, психологічними та медико-біологічними. Вони мають бути прості, безпечні для осіб з обмеженими можливостями, а також стимулювати захисно-компенсаторні механізми. Одним із таких засобів є акупресура у водному середовищі (гідроакупресура).

Серед фізичних лікувальних чинників вода є одним з найдавніших, її можна застосовувати в будь-якому стані – твердому (лід), рідкому і газоподібному (пара) [9, с. 3]. Гідротерапія – це зовнішнє застосування прісної води (водопровідної, річкової, озерної, колодязної, дощової) у вигляді ванн, душів, обливань, обтирань, огортань. Гідротерапія знайшла широке застосування в лікувально-профілактичній практиці як засіб оздоровлення організму, підвищення його резистентності, тренування і загартування. Гідротерапевтичні процедури справляють на організм складний і різнобічний вплив. Основу дії гідротерапевтичних процедур становить поєднання різних за силою температурного і механічного подразників [6, с. 4]. Вода як фізичне середовище характеризується певною теплоємністю та теплопровідністю, і з її допомогою можна регулювати температуру тіла людини.

Залежно від температури води та площі впливу реакції, що розвиваються в різних органах і системах, виявлятимуться по-різному. Органом, що сприймає дію температурного подразника, є шкіра, тому її фізіологічні й анатомічні особливості відіграють важливу роль у формуванні цих реакцій. Шкіра має велику мережу кровоносних судин, і зміна кровообігу в ній унаслідок температурних впливів позначається на процесі гіподинамії в цілому. Крім того, в шкірі знаходиться значна

кількість нервових рецепторів, подразнення яких супроводжується, з одного боку, зміною просвіту шкірних судин, а з іншого – формуванням імпульсів, що надходять у центральну нервову систему і призводять до зміни її функціонального стану. Посутня роль шкіри й у процесах терморегуляції, тому температурний вплив під час водолікувальних процедур значною мірою позначається на обмінних процесах в організмі.

У формуванні зворотних реакцій організму на температурні подразники важливу роль відіграє центральна нервова система і гуморальний вплив за рахунок зміни температури крові, утворення різноманітних біологічно активних речовин. Через центральну нервову систему рефлекторно здійснюється загальна генералізована реакція організму на подразник, яка у свою чергу, залежить від площі та місця його докладання, його сили, тривалості. Рефлекторний механізм дії термічних подразників яскраво виявляється й у межах сегментів спинного мозку. Це зумовлено зв'язком ділянок шкіри з певними сегментами, з якими пов'язані й деякі внутрішні органи [3, с. 20].

Акупресура (точковий масаж) являє собою пресорефлексотерапію, підґрунтям якої є подразнення механорецепторів шляхом натискання (пресації) в зонах акупунктури. Сила пресації залежить від відчуттів пацієнта і ґрунтується на появі передбачених відчуттів, а також від цілей, яких треба досягти. Іншими словами, використовується гальмівний або збудливий варіант методу. Акупресура у багатьох випадках має високу ефективність, відрізняється доступністю, багато її прийомів можуть бути рекомендовані для самолікування з профілактичною або реабілітаційною метою. Існує безліч різновидів акупресури, що відрізняються прийомом впливу [5, с. 24]. Залежно від вихідного стану спортсмена з обмеженими можливостями застосовується тонізуючий збудливий варіант акупресури [1, с. 18; 4, с. 15-20].

Тонізуючий (збудливий) варіант передбачає швидке ритмічне натискання, розтирання, зрушення, розминання й обертальні рухи з частотою 4–6 рухів за 1 сек. Він застосовується при зниженій працездатності та передстартовій апатії. Тривалість тонізуючого масажу 1-2 хв. Заспокійливий (гальмівний, седативний) варіант акупресури починається з ритмічних обертальних прийомів, розтирання, розминання з подальшим посиленням натискання, затримкою пальця на точці та вібрацією. Цей варіант застосовується в разі надмірного збудження і передстартової лихоманки. Його тривалість 3-5 хв. У будь-якому випадку місцем впливу завжди є акупунктурні точки. Нині відомо понад 1500 точок, з яких 670 розташовані на меридіанах, 543 точки – поза меридіанами, 458 "нових" точок і приблизно 200 аурикулярних (М. М. Клименко, 1977).

Більшість відомих сьогодні точок були описані ще в глибоку давнину. У традиційній східній медицині точки акупунктури

розглядалися як зони концентрації життєвої енергії, розташовані на місцях перетину основних і чудесних меридіанів. Ці точки в усіх людей виявляються з моменту народження і мають однакове, чітко визначене розташування. Встановлено, що вони розташовані, як правило, в більш пухкій сполучної тканині (Г. Д. Новинський, 1960). Є підстави розглядати точки акупунктури не як власне шкірні точки, а як шкірні проєкції вегетативних та інших нервових елементів, розташованих углибині цих ділянок, або як мікрозони максимальної концентрації нервових рецепторів (Е. Д. Тикочинська, 1979). Точки акупунктури мають дуже невеликі розміри та відрізняються значно меншим електричним опором порівняно з прилеглими ділянками шкіри (в середньому приблизно 1 мм²).

Описані й інші особливі властивості точок акупунктури: підвищена чутливість при пальпації, більш висока шкірна температура, посилене поглинання кисню, велика інтенсивність метаболічних процесів, підвищене інфрачервоне випромінювання (А. І. Нечушкін, 1978). Численні дослідження [1; 4; 5] свідчать, що точки акупунктури, безсумнівно, являють собою фізичну реальність, що має певне анатомічне підґрунтя і суттєві фізіологічні особливості. Їх можна розглядати як спроектовані на шкіру ділянки найбільш активної взаємодії, в яких сконцентровані нервові елементи, що відіграють головну роль в утворенні двобічних кутанеовісцеральних зв'язків.

Мета статті: дослідити особливості впливу гідроакупресури на відновлення працездатності осіб з обмеженими можливостями.

Результати дослідження та їх обговорення. У спортивно-корекційному і фізреабілітаційному центрі Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка розробляються шляхи комплексного застосування нетрадиційних засобів відновлення, які належать до останньої групи. Добираючи нетрадиційні засоби, ми виходимо з того, що вони повинні бути неспецифічними, стимулюючими, такими, які можна застосовувати для підвищення розумової та фізичної працездатності. Реабілітація, тобто відновлення працездатності людини з обмеженими можливостями, як складова комплексної системи лікування набуває в сучасній медицині все більшого значення. Не менше її значення й у спорті, бо захворювання й особливо травми у спортсменів з обмеженими можливостями зустрічаються все ще досить часто, стаючи основною причиною перерв у тренуванні, недотримання його етапів, нестійких спортивних результатів, що знижує оздоровчий ефект тренування і нерідко призводить до стійкого зниження працездатності.

Найважливішою особливістю реабілітації в інваспорті є необхідність домогтися не тільки повного клінічного, але й функціонального відновлення, чим забезпечується можливість включитися у звичайний тренувальний процес без негативних наслідків для здоров'я спортсменів, які мають обмежені можливості, й домогтися якнайшвидшого

відновлення спортивної працездатності. За нашими даними, використання гідропроцедур у комплексі з точковим масажем (гідроакупресурою), є досить перспективним засобом відновлення в інваспорті.

Для підвищення працездатності й подолання втоми впливали на точки:

R 1 (юн-цюань) – симетрична, локалізована на підошовній поверхні між II й III клиноподібними кістками, на межі передньої третини та задніх двох третин підошви.

RP 1 (інь-бай) – симетрична, розташована на тильній стороні дистальної фаланги II пальця стопи приблизно на 0,3 см усередину від кореня нігтя.

RP 2 (да-ду) – симетрична, знаходиться на медіальному краї I пальця стопи, у западині, що розміщена вперед і вниз від плесно-фалангового суглоба.

E 41 (цзе-сі) – симетрична, місце локалізації – тил стопи, у западині між сухожиллями довгого розгинача великого пальця і довгого розгинача пальців. Визначається на рівні латеральної щиколотки, і палець стопи в положенні розгинача.

E 36 (цзу-сан-лі) – симетрична, розміщена на 3 цуні нижче за надколінник, на 1 цунь назовні від переднього краю великогомілкової кістки, біля зовнішнього краю передньої великогомілкової кістки, при відшукуванні нога трохи зігнута в колінному суглобі.

V 15 (сінь-шу) – симетрична, знаходиться 1,5 цуні назовні від нижнього краю остистого відростка V грудного хребця. Визначається в положенні сидячи, голова злегка нахилена.

V 43 (гао-хуан) – симетрична, розташована на 3 цуні назовні від нижнього краю остистого відростка IV хребця. Визначається в положенні сидячи, тулуб напівзігнутий.

TR 15 (тянь-ляо) – симетрична, розташовується на верхній частині лопатки, у надостній ямці. Точку визначають у положенні сидячи.

TR 3 (чжун-чжу) – симетрична, її місцезнаходження – на тильній поверхні між IV і V п'ястковими кістками, у заглибленні позаду від голівки IV п'ясткової кістки, біля її ліктьового краю. При визначенні рука стиснута в кулак, звернена тильною поверхнею догори.

Загальнозміцнювальний і седативний вплив:

RP 6 (сань-інь-цзяо) – симетрична, розташована на задньому краї великогомілкової кістки, на 3 цуні вище за центр медіальної щиколотки.

GI 11 (цюй-чі) – симетрична, знаходиться в куті, що утворюється при згинанні руки в ліктьовому суглобі, на середині відстані між зовнішнім під виростком плечової кістки та променевим краєм шкірної складки ліктьового згину, в западині, яку можна прощупати пальцем, сковзнувши з ліктьового під виростка у бік ліктя. При визначенні місцезнаходження точки рука зігнута в ліктьовому суглобі й звернена променевою стороною передпліччя догори.

Р 7 (ле-цюе) – симетрична, локалізована на променевому краї променевої кістки, у заглибленні вище шилоподібного відростка, на 1,5 цуні проксимальніше променезап'ясткового суглоба. Слід стежити, щоб передпліччя було звернене променевим краєм угору.

МС 6 (ней-гуань) – симетрична, знаходиться між сухожиллями довгого долонного м'яза і променевого згинача зап'ястя, на 2 цуні вище за променезап'ястковий суглоб. У ході локалізації точк рука має бути зігнута в ліктьовому суглобі й обернена долонею догори.

GI 10 (шоу-сань-чі) – симетрична, розташована на передній поверхні передпліччя на 2 цуні нижче за кінці складки, що утворюється при згинанні руки в лікті. Отже, руку необхідно зігнути в ліктьовому суглобі, а передпліччя звернути променевою стороною догори.

Удаючись до різних гідропробур, користуючись різними методами акупресури та по-різному їх дозуючи, можна пред'являти різні вимоги до нейрорегуляторних механізмів і фізіологічних функцій організму незалежно від умов зовнішнього середовища. За необхідності можна тренувати ці механізми. Реакція організму як єдиної цілісної системи у відповідь на водну і рефлекторну процедури є складною і включає реакції серцево-судинної, нервової та ендокринної систем, окислювально-відновні процеси в організмі. Як свідчать наші спостереження, гідроакупресура сприяє кращому кровопостачанню тканин, зменшенню травматичного набряку і крововиливів, ліквідації застійних явищ і трофічних ушкоджень в органах і тканинах.

Під час гідроакупресури температура води має становити 39-43 С°.

Узагальнивши отримані дані, можна зробити такі **висновки**:

1. Завдяки гідроакупресурі знижується м'язовий тонус, що сприяє якнайшвидшій релаксації.
2. Поліпшується розтяжність сполучної тканини.
3. Стимулюються імунна й ендокринна системи.
4. Усе це сприяє покращенню відновлювальних процесів в організмі осіб з обмеженими можливостями.

Перспективи подальших досліджень. В подальших дослідженнях передбачається застосування інших нетрадиційних засобів відновлення працездатності осіб з психофізичними вадами.

Список використаних джерел

1. Атлас акупунктурных зон / Е. Л. Мачерет, В. П. Лысенюк, И. З. Самосюк – К.: Вища шк., 1986. – 255 с.
2. Дубровский В. И. Реабилитация в спорте / В. И. Дубровский. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 200 с.
3. Олифиренко В. Г. Водно-теплелечение / В. Г. Олифиренко. – М.: Медицина, 1978. – 2-е изд. – 278 с.
4. Проскурин В. В. Рефлексотерапия болезней нервной системы: краткое руководство для врачей / В В Проскурин. – М.: Изд-во УДН, 1991. – 154 с.

5. Руководство по рефлексотерапии / Е. Л. Мачерет, И. З. Самосюк. – 2-е изд., стер. – К.: Вища школа, 1986. – 302 с.
6. Соколова Н. Ф. Водолечение / Н. Ф. Соколова. – М., 1980. – 12 с.
7. Спортивная медицина: учеб. для ин-тов физ. культ. /под. ред. В. Л. Карпмана. – М.: Физкультура и спорт, 1980. – 349 с.
8. Спортивная медицина (Руководство для врачей) / под ред. А. В. Чоговадзе, Л. А. Бутченко. – М.: Медицина, 1984. – 384 с.
9. Сырочковская М. Н. Водолечение / М. Н. Сырочковская. – М.: Медицина, 198. – 174 с.

The article deals with future aspects of acupressure usage as method of rehabilitation of persons with disabilities during training process.

Keywords: persons with disabilities, ability to work, rehabilitation, hydro procedure, acupressure, hydroacupressure.

Отримано 21.9.2013

УДК 37.013:376

*А.Н. Коноплева
Т.Л. Лещинская*

ПРИОРИТЕТНЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

У статті розглядаються пріоритетні методологічні підходи і проблеми включення учнів у взаємодію в умовах інклюзивної освіти.

Ключові слова: інклюзивна освіта, методологічні підходи, ситуаційна поведінка, взаємодія учнів, методика крок за кроком.

В статье рассматриваются приоритетные методологические подходы и проблемы включения учащихся во взаимодействие в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, методологические подходы, ситуационное поведение, взаимодействие учащихся, пошаговая методика.

Настоящее, как известно, включает элементы и структуры прошлого и будущего. Современное образование – это образование обычных школьников, специальное образование лиц с особенностями

психофізического развития (синоним "с ограниченными возможностями"), интегрированное (совместное) обучение и воспитание, инклюзивное образование ("всеобщее образование"). В Республике Беларусь интегрированное обучение и воспитание рассматривается как частный случай инклюзивного образования. При инклюзивном образовании создаются условия и возможности доступа к качественному образованию для всех учащихся путем внесения изменения в структуру и содержание образования с учетом конкретных потребностей и возможностей обучаемых. Инклюзивное (inklusion – включать, охватывать, иметь в своем составе) образование осуществляется в "школе для всех". В этой школе обучаются вместе дети независимо от имущественного положения, цвета кожи, конфессиональной принадлежности, потенциальных познавательных возможностей. В результате происходящих трансформаций в обществе инклюзивное образование становится востребованным, поскольку отвечает современным запросам.

Многие родители (не единицы!) детей с особенностями психофізического развития высказывают пожелание, чтобы их ребенок учился в "нормальной школе", чтобы он жил, учился, развивался в нормальной среде, а не в изоляции. Нормальная среда, по их мнению, и мнению многих ученых, будет способствовать нормализации ребенка. Защитники прав и демократических свобод требуют того же. Наконец, высказывается мнение, что инклюзивное образование в большей мере нужно нормальным детям, чем с особенностями развития, оно делает их понятливее, гуманнее, толерантнее. Профессор Института культуры, религии и мировых процессов (США) Питер Л. Бергер приводит пример, вызывающий на размышление. Во время второй Отечественной войны Дания эвакуировала все еврейское население в Швецию, тем самым спасла от Холокоста. После войны представители организаций американских евреев выразили благодарность правительству Дании за то, что было сделано для еврейского народа. Премьер-министр Дании ответил: "Мы это сделали не для вашего народа, Мы сделали это для нашего народа". Полагаем, что инклюзивное образование нужно в равной мере как для учащихся с особенностями психофізического развития, так и для учащихся с нормальным развитием. Тем и другим крайне важно научиться жить в поликультурном мире, приобщаясь к различным культурам и сохраняя свою идентичность. Чтобы обогащаться другими культурами, нужно политкорректное образование, нужна школа для всех, в которой бы учились представители коренного населения и национальных меньшинств, мигранты, лица с особенностями психофізического развития, одаренные и с интеллектуальной недостаточностью.

В педагогической литературе появляются публикации о неготовности общества к инклюзивному образованию. Но образование призвано быть опережающим, выполнять функцию "впередсмотрящего" и определять

вектор будущего развития общества. При целенаправленной, планомерной работе изменится философия общества. Но это не может происходить стихийно. Нужна научно-обоснованная работа по трансформации образования в соответствии с приоритетными методологическими подходами, определяющими основы теоретической и практической деятельности в области образования. Методология определяет характер преобразования общего и специального образования: эволюционность, системность, непрерывность изменений, их соответствие гуманистическим ценностям общества, возможностям и потребностям ребенка; разнообразие форм и моделей образовательных систем, преодоление отчужденности, инвалидизации ребенка и изолированности от семьи, способствование ему в социальной адаптации и интеграции в обществе. Преобразования осуществляются на организационном, содержательном, процессуальном и оценочно-результативном уровнях.

Приоритетными методологическими подходами в инклюзивном образовании являются цивилизационно-культурологический, синергетический, герменевтический, экзистенциальный, компетентностный. Цивилизационно-культурологический подход отражает усиление значимости культуры в современных условиях. Образование ориентируется не только на человека образованного, но и на человека культурного. Соотношения ценностей культуры и ценностей цивилизации, личности и социума рассматриваются в единстве. Современное состояние общества, кризисные явления в современной цивилизации приводят к тому, что культура и образование переходят в новое качественное состояние. Важным становится обеспечение единства, целостности, гуманности общекультурного развития на данном этапе человеческой цивилизации. Цивилизационно-культурологический подход определяет требования сохранения мультикультуральности (поликультурности) и идентичности, то есть соотношений общечеловеческих и национальных ценностей в условиях глобализации и мобильности современного мира [1]. Инклюзивное образование шире интегрированного образования. Речь идет не только о детях с особенностями психофизического развития. Инклюзивное образование совмещает в себе две противоположные тенденции: учитывается образовательная культура основного контингента учащихся класса и образовательные культуры включенных учащихся и не только: одновременно сохраняются и учитываются идентичности всех учащихся, их национальные культуры. Необходимость их учета вытекает из миграционных процессов, когда происходит приток представителей иных культур и других национальностей, и наличия в стране национальных меньшинств.

Неравновесное развитие экономики, противоречия социальной жизни делают актуальным *синергетический* подход [2], который рассматривается как потенциальное основание инклюзивного образования. Становятся востребованными нелинейные решения,

тринитарная методология, признающая нерациональность одного, единственно правильного научного подхода, одной научной теории. Современное образование не может оставаться одномерным, ориентированным только на однородную популяцию детей. С позиции синергетического подхода представляется состоятельным как специальное образование, так и интегрированное обучение и воспитание, а также инклюзивное образование. Важно, чтобы были обеспечены условия для усвоения индивидуумом положительного общественного опыта и проявления собственной активности.

Инклюзивное образование исключает жесткое программирование его содержания и форм, безальтернативность сценариев его развития. Учреждение образования, школа рассматривается как самоорганизующаяся система, которая имеет право и находит нелинейные (многозначные) решения, принимая во внимание мировые образцы, региональные особенности, образовательные культуры включенных в образовательный процесс учащихся. Линейный подход в сложном, нелинейном мире школы, объединяющем разных учащихся, может привести к дискредитации идеи всеобщей школы, отсутствию толерантности и насаждению фанатизма вместо демократии. В связи с этим важным для понимания инклюзивного образования является положение о том, что реализация тех или иных ценностных и смысловых отношений приводит к функционированию различных типов образования. Учащиеся постигают другие культурные традиции, не только культуру своего народа. В процессе их идентификации формируется новая идентичность учащихся, отражающая знание и усвоение других культурных практик.

Герменевтический (от греч. *germeneia* –толкование) подход лежит в основе педагогики понимания. Осуществляется реконструкция (воспроизведение истинного смысла) детских высказываний, педагогических описаний. Понимание помогает в осуществлении коррекционно-педагогической помощи. Оно служит основой педагогической деятельности. Без должного понимания не может быть подлинного осознания того, что предпринимается и зачем, что полезно, а что вредно. Действия по установившимся штампам могут привести к уродливому сознанию. Выявление же подлинных смыслов поступков, действий учащихся, умение понять их точку зрения дает возможность действовать адекватно, сообразно происходящему и наблюдаемой ситуации. Становится все более очевидным, что традиционная практика обучения и воспитания становится неприемлемой в условиях инклюзивного образования. В основе новой практики лежит формирование у школьников объективных представлений о существующей ситуации и путях решения возникающих проблем. Педагог вникает в личностный смысл действия каждого ученика и соответственно выстраивает работу.

Ученик в условиях инклюзии (включения) попадает в новые условия,

требующие анализа повседневной жизни [3]. Потребуется выстраивание повседневного взаимодействия с учетом следующих принципиальных требований: а) поведение должно соответствовать правилам поведения в ситуации определенного типа в определенном социальном контексте; б) необходимо продемонстрировать соответствующий уровень вовлеченности в данную ситуацию, концентрируя внимание на происходящих действиях и высказываниях, ведь можно присутствовать, но не участвовать в ситуации, проявляя отстраненность и безразличие; в) обязательным является соблюдение ситуационного приличия, обеспечивая доступность, открытость ситуации для всех других, обращаясь к ним и вовлекая во взаимодействие; г) важно также соблюдение гражданского невмешательства, сохраняя внешнюю индифферентность при решении сугубо личных проблем другим. Повседневная жизнь включает различные ситуации. Важно правильно сориентироваться и соблюдать такт. Американский социолог Ирвин Гофман, комментируя действительность, замечает: "Попробуйте ситуацию определить неверно, и она определит вас". Педагог формирует ситуационное поведение школьников, используя педагогику понимания, правильно интерпретируя их поступки, чувства и переживания. Приходится констатировать, что иногда нужно прожить долгую жизнь, чтобы научиться писать для лиц с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью), понимая их.

Экзистенциальный (позднелат. – ex(s)istentia – существование) подход отражает осмысление объективной реальности. Ученик и педагог свободны и вместе с тем ответственны за постижения смысла существования и формирование личностных смыслов. Экзистенция определяется как специфически человеческий способ существования в мире. Человек постоянно делает себя человеком. Ученик осмысляет, что он есть, кем он должен быть, какие для этого есть предпосылки. Унифицированному существованию "как все" приходит конец. Ученик должен быть "как все" и в то же время "оставаться самим собой". Ученики в условиях инклюзивного образования учатся быть свободными в определении способа существования и проявления своей самости.

Методологический потенциал инклюзивного образования составляет *компетентностный* (от лат. *kompetens* – соответствующий, способный) подход. Концептуальная идея инклюзивной школы – формирование компетенций через деятельность, в процессе деятельности. Единицей содержания образования постепенно становятся способы деятельности, умозрительные, творческие и (или) практические. Учащиеся все больше ориентируются не на получение знаний о деятельности, как ее осуществлять, а на включение в деятельность и осуществление самодеятельности на том уровне, который доступен школьникам. Новое содержание специального образования находит отражение в новых программах, в поколении принципиально новых учебниках, которые создаются в Республике Беларусь на основе инклюзивных тенденций и

являются моногенными или гетерогенными (в зависимости от нозологических групп учащихся). Моногенные программы предназначаются преимущественно для лиц с интеллектуальной недостаточностью. Они корректируются на компетентностной основе с конкретизацией формируемых компетенций и обеспечивают социальную соотнесенность и практическую направленность содержания получаемого образования. В гетерогенных программах выделяется основной материал, идентичный изучаемому в общеобразовательной школе, который дополняется программными модулями, восполняющими недостаток коррекционного содержания и компенсирующими недостаточность информационно-коммуникативных электронных средств для образовательной школы. Инклюзивное образование рассматривается как компетентно ориентированное, а компетенция – это не только знания в определенной области, но и умения ими воспользоваться. Инклюзивное образование переводит знания в практическую сферу, иначе оно будет противопоказанным для лиц с особенностями психофизического развития. Школьные программы сейчас переполнены фактами, фрагментами, теоретизированными материалами, которые призваны сообщить, показать, сформировать. Применительно к учащимся с особенностями развития осуществляется переоценка содержания с точки зрения его практической значимости, востребованности, применимости в будущем. Нужны не знания, а знания и умения, необходимые для самостоятельной жизни. Мы очень много говорим, рассуждаем, но недостаточно обеспечиваем компетентностную ориентированность инклюзивного образования.

В условиях инклюзивного образования остро встает вопрос, как обучать разных учащихся, одинаково или по-разному. Один из ответов: "Обучать по единым учебникам, никакой дискриминации. Программный материал усваивается в меру имеющихся возможностей". Такой ответ дискредитирует "школу для всех". В условиях образовательной деятельности выстраиваются индивидуальные образовательные траектории учащихся. Целью инклюзивного образования является конструирование персональных путей в едином образовательном процессе. Учащиеся создаются личностно, и в этом им осторожно и бережно помогает учитель. Инклюзивное образование потребует соответствующего программно-методического обеспечения.

Учащиеся в инклюзивной школе включаются во взаимодействие. Прежде всего, создается положительная эмоциогенная среда. Для учащихся с особенностями психофизического развития определяется оптимальное местонахождение в классе, чтобы можно было компенсировать недостаточную познавательную активность и оказывать на уроке коррекционно-педагогическую помощь; обеспечивается аттрактивность (привлекательность) каждого ученика в коллективе; по отношению к отдельным младшим школьникам с тяжелыми психофизическими нарушениями реализуется телесно

ориентированный подход; используются гедонические (вызывающие удовольствие) подкрепления в процессе учебно-познавательной деятельности; обеспечивается включение учащихся в доступную совместную деятельность; используются комплиментарные характеристики при оценке учебных достижений; предъявляемые требования соответствуют познавательным возможностям учащихся.

Приоритетные методологические подходы отражают то, что в современных условиях ученика с особенностями психофизического развития не столько формируют, сколько находят, поддерживают, развивают в нем человека и закладывают механизмы адаптации, саморазвития, самовоспитания, социализации, умение взаимодействовать. Это происходит на основе использования пошаговой методики [4].

Первоначально можно прогнозировать *субъектно-объектную* модель взаимодействия. Учащиеся с особенностями психофизического развития сначала находятся в роли пассивных участников образовательного процесса. Учитель планирует и осуществляет педагогическую работу, направленную на взаимное познание и развитие взаимоотношений. Аттракция (представление) включенных учащихся требует педагогического такта, умения уважительно познакомить классный коллектив с теми затруднениями, которые испытывают школьники с особенностями психофизического развития. Выделяются положительные возможности учащихся, личностный потенциал каждого школьника. Подчеркивается, что в классе нет неперспективных обучаемых.

Эмоциональный положительный контекст в самом начале совместного обучения будет способствовать постепенному формированию *субъект-субъектных* взаимоотношений. Потребуется организация продуктивной деятельности учащихся с особенностями психофизического развития, предполагающая проявления доступных усилий, повседневной самореализации. Предметом совместного обсуждения могут быть стратегии и тактики поведения в определенной жизненной ситуации. Педагог подчеркивает правомерность отдельных высказываний и решений, которые могут не совпадать с мнением других. Здесь нет правильных и неправильных мнений. Учащиеся разные, и мнения могут быть различными. Оценочное суждение выражает самость ученика, его мнение. Объектом обсуждения может стать выяснение предпочтений, чем нравится каждый ученик и от чего желательно ему избавиться. Старшеклассники выделяют предпочитаемые личностные качества и те, которые на эмоциональном уровне выглядят несимпатично. Уважительно обсуждаются предпочтения в одежде, проведении досуга, в труде. Если субъект-объектное отношение между учащимися выражает наличие дистанции между ними, то в условиях субъект-субъектного они общаются как равноправные партнеры. В первом случае фактически общения не происходит. Только субъект-субъектное взаимодействие создает атмосферу для подлинного взаимодействия и общения. Учащиеся другой образовательной и иной культуры не

ограничиваются в своих правах. Происходит диалог или полилог. Сверстники начинают слушать и слышать друг друга, что способствует взаимопониманию и взаимоуважению, порождению нового жизненного пространства в условиях класса и школы. Субъект-субъектное взаимодействие поможет включению в новые социальные связи после окончания школы. Социальный мир, можно полагать, станет восприниматься как мир человеческих взаимодействий, где люди разные, но требующие понимания, уважения их инаковости и выстраивания своего адекватного поведения.

Следующий этап взаимодействия характеризуется возникновением *интерсубъективного* взаимодействия. Для этого необходимо понимание и совпадение взглядов, определенная идеализация партнера. Целесообразны совместные поиски истины, дискуссии, обсуждения, коллективные решения бытовых и учебных проблем. Создаются условия для выявления взаимонаправленности взглядов и близости личных позиций. Педагог предусматривает и организует действия, ориентированные на достижение взаимопонимания. Обязателен учет различных коммуникативных практик учащихся. Одни учащиеся могут свободно излагать свои мысли, другие – выражать отношение только невербальными средствами: мимикой, жестами, символами, схемами. Все средства и знаковые системы общения актуализируются, приветствуются и признаются значимыми: образно-жестовая, образно-графическая, речевая. Сохраняется идентичность тех учащихся, которые включаются в совместное обучение, и в то же время они приобщаются к культурам других. Учащиеся теряют страх быть разными и в то же время приобретают мобильность, умение приспосабливаться к сверстникам, представителям иных взглядов, другого поведения, имеющих иную онтологическую основу. Границы между индивидуальным и коллективным социальным опытом постепенно сглаживаются

Инклюзивное образование потребует наличия вспомогательных обучающих материалов, так как обычные дидактические средства не всегда могут удовлетворить потребности тех, кто испытывает трудности в обучении. Адаптированные учебники, дополнительные пособия помогут ученику осваивать программу. Большого внимания потребует адаптация физического окружения к нуждам учеников с особенностями психофизического развития: создание удобных подъездных путей, привлекательной среды обитания в школе, обеспечение физической и социальной близости всех учащихся. Пройдет несколько лет. Не исключается вопрос: "Правда, что раньше были учащиеся, которые признавались неперспективными, необучаемыми и их переводили в специальные школы?". На вопрос последует ответ: "Нет, дети были обучаемыми всегда, но мы были необученными, не умеющими их обучать. Мы пытались всех куда-то объединить, включить, но не очень жаловали тех, кто не вписывался в общую схему, был нестандартен. Теперь мы научились этому".

Список використаних джерел

1. Гусаковский, М.А. Мультикультуральность и возможные стратегии идентичности в современном образовании / М.А. Гусаковский // Философия и социальные науки, 2007. – С. 57-62.
2. Коноплева, А.Н. Синергетический подход к социальному развитию и воспитанию лиц с особенностями психофизического развития / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская // Педагогическая наука и образование, 2012. – №1 – С. 82-90.
3. Бурак, Т.В. "Социальная ситуация" и "фрейм": интеракционистский и структуралистский анализ повседневной жизни / Т.В. Бурак // Философия и социальные науки, 2007. – С. 43-46.
4. Наумчик, В.Н. Социальная педагогика: Проблема "трудных" детей: Теория. Практика. Эксперимент / В.Н. Наумчик, М.А. Паздников – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2005. – 400с. (Глава "Соотношение коллективного и индивидуального в воспитании"). – С. 344-351.

The article discusses the methodological approaches and priority issues include the interaction of students in inclusive education.

Keywords: inclusive education, methodological approaches, situational behavior, the interaction of students, step by step method.

Отримано 16.9.2013

УДК 376+371.2

*А.Н. Ляшенко
А.А. Ляшенко*

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статті розглядається проблема профілактики порушеної поведінки у вихованців допоміжної школи.

Ключові слова: профілактика, відхилена поведінка, бродяжництво, неблагополучна сім'я.

В статье рассматривается проблема профилактики нарушений поведения у воспитанников вспомогательной школы.

Ключевые слова: профилактика, отклоняющееся поведение, бродяжничество, неблагополучная семья.

Общество всегда уделяло особое внимание проблеме поведения людей, которое не соответствовало общепринятым или официально установленным социальным нормам.

В психолого-педагогической литературе накоплен достаточный как теоретический, так и практический опыт работы с детьми с аномальным поведением.

Однако, следует отметить, что ни у зарубежных, ни у отечественных исследователей нет единой точки зрения на термин "отклоняющегося" поведения. Одни авторы считают, что речь должна идти о любых отклонениях от одобряемых обществом социальных норм, другие предлагают включить в это понятие только нарушение правовых норм, третьи - различные виды социальной патологии (суицид, наркотизм, алкоголизм и т.д.), четвертые - социальное творчество. Одни исследователи предпочитают в качестве точки отсчета ("нормы") использовать экспекции (ожидания) соответствующего поведения, а другие - этитюдоды (эталон, образцы) поведения.

В нашем исследовании мы под девиантным поведением будем понимать сформировавшееся, устойчивое отклонение в поведении личности от правовых, нравственных, морально-этических норм, принятых в данном социуме. К ним (отклонениям) относим наркоманию, табакокурение, алкоголизм, проституцию, бродяжничество, воровство и суицид.

Анализ научных работ и проведенных исследований психологами, медиками, социологами, криминалистами, педагогами позволил выделить три основные группы причин возникновения отклоняющегося поведения несовершеннолетних: медико-биологические; психолого-педагогические; социально-экономические.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что на механизм аномального поведения влияют биологические, личностные факторы и окружающая среда.

Медико-биологический аспект проблемы отклоняющегося поведения был предметом исследования выдающегося ученого и педагога В.А.Кашенко. Он, рассматривая причины девиантного поведения детей "особых", "дефективных", отмечал, что подростки имеют аномалии обусловленные не только отклонениями в развитии, но и отклонениями, вызванными неправильным образом жизни, неблагоприятными социальными условиями при нормальной психосоматической конструкции. Главным источником отклоняющегося поведения, как указывает ученый, является социальный фактор, хотя не исключаются и некоторые проявления личностных особенностей организма ребенка. Сочетание недостатков психофизического развития с социальными условиями могут привести к нарушению поведения в более заостренной

форме.

Многие авторы отмечают, что одной из наиболее распространенных форм атипичного поведения является дромомания (А. Реан, А. Арефьев, Н. Юдашкин, А.С. Белкин, А.С. Северов и др.), уход из дома, желание путешествовать, реакция группировки. Авторы отмечают трудность в общении, взаимопонимании со взрослыми, педагогами. Попадая в разряд беспризорных, собираясь в группы, они формируются как разбойники, насильники, садисты.

Некоторые дети совершают побеги из дома по причине "невозможности пребывания с родителями", т.е. из-за нахождения в неблагоприятных семьях. К ним относят такие семьи, где родители употребляют спиртные напитки, наркотики; ведут аморальный образ жизни; семьи с низким морально-культурным уровнем родителей; семьи со стойкими конфликтными ситуациями в отношениях между родителями, родителями и детьми; неполные семьи; семьи в которых постоянно нарушаются определенные педагогические правила и требования, разрушается эмоциональная основа семейного воспитания (З.Г. Зайцева, В.Г. Постовой, Н.И. Буянов, М. И Нуриев, З.Д. Раевская и др).

Таким образом одной из главных причин увеличения числа детей и подростков с отклонениями в развитии, а в дальнейшем и увеличение роста преступности среди несовершеннолетних, является социально-экономический фактор.

Л.С. Выгтский, критикуя теорию "умственной дефективности" аномальных детей писал, что причины моральной дефективности следует искать не в ребенка, а вне его – в социально-экономических и культурно-педагогических условиях, в которых рос и развивался ребенок.

Характеризуя клинические варианты детей-олигофренов М.С. Певзнер, выделила существование таких детей, у которых недоразвитие их познавательных процессов связано с глубокими дефектами их поведения, и выделяет три основных варианта: первый – патологически возбудимые дети, легко растормаживающиеся, становящиеся беспокойными, трудно организуемые; второй – дети легко истощаемые, тормозимые, вялые и инертные; третий – дети, с сочетанием недоразвития познавательной деятельности с резким нарушением целенаправленной деятельности и мотивации поведения.

Существенные изменения в социально-экономической сфере, произошедшие в Украине за последние годы (такие как увеличение уровня безработицы, повышение числа разводов, снижение уровня жизни значительной части населения, расслоение общества на бедных и богатых), привели к девальвации моральных ценностей, духовному кризису, социальной дезадаптации и ослаблению внутрисемейных отношений. В ответ на эти социальные перемены появилось новое, доселе неведомое лицо детской безнадзорности – безнадзорность психологическая. Родители слишком заняты собственными проблемами,

что бы у них хватало сил и желания вникать в развитие внутреннего мира детей и кропотливо его направлять.

Отражением глубокого социально-экономического кризиса общества и падением нравственности, явился рост подростковой преступности, масштабы которой растут.

Некоторые исследователи указывают на недостаточную социально-правовую защиту подростков, что является одним из направлений профилактики отклоняющегося поведения. Вместе с тем они указывают на некоторые условия, способствующие, по их мнению, профилактике правонарушений. Это такие, как: соблюдение единых требований к учащимся в школе со стороны педагогов; учет интересов и склонностей школьников; вовлечение детей с девиантным поведением в социально полезный труд; знание педагогами индивидуальных особенностей подростка; взаимодействие школы и правоохранительных органов в формировании социально-правовой ориентации родителей (В. Татенко, Н. Онищенко, А. Карпов., О. Бакаев и др.).

Особенности психики умственно отсталых учащихся накладывает свой отпечаток на формирование навыков нормативно-правового поведения, на формирование компенсаторных процессов, снижая тем самым, возможности их социализации. Отклонение же ребенка от социально определенных морально-правовых норм определяет сущность девиантного поведения. Такое поведение приводит к разрушению личности ребенка, что усложняет его дальнейшую адаптацию.

Учащиеся коррекционной школы недостаточно подготовлены к принятию самостоятельных решений. Не зная и не ориентируясь в правовых знаниях, не понимая ответственности в случае их нарушений они постоянно втягиваются в преступные группировки, приобретая там отрицательный жизненный опыт. Поэтому одной из основных задач по преодолению девиантного поведения у учащихся с нарушениями в психофизическом развитии необходимо считать профилактику правонарушающего поведения. Для этого необходимо вооружить педагогов знаниями, направленными на успешное решение задач по предупреждению и устранению асоциального поведения учащихся и вооружить их нормативно-правовыми знаниями в условиях вспомогательного обучения.

Беседы с педагогами коррекционных школ свидетельствуют о том, что наиболее частыми проявлениями отклоняющегося поведения у детей являются недисциплинированность, конфликтность, бродяжничество, воровство, сексуальная расторможенность и др. Они так же отмечают, что иногда поведение умственно отсталых детей носит характер общественно опасных поступков.

Опрос учащихся старших классов коррекционных школ показал, что только незначительная часть из них знает со сколько лет они несут уголовную ответственность, что с 14-ти лет к ним могут применяться меры уголовно-правового характера.

В исследованиях Г.Г. Запрягаева, В. Н. Синева и др. отмечается, что в характере правонарушающего поведения этой категории детей прослеживается определенная зависимость между структурой олигофренического дефекта и особенностями поведения. Так, агрессивные, насильственные поступки присущи гипердинамической группе детей, а нарушения адинамичных школьников не носит насильственных характер.

Нарушения критичности мышления, присущи детям-олигофренам, не позволяют им верно оценить свои действия, поступки и их последствия, а легкая внушаемость уменьшает сопротивляемость ребенка к воздействиям неблагоприятных ситуаций и ослабляет контроль за своим поведением.

Отмечается так же недостаточное понимание умственно отсталыми детьми нравственных норм, отсутствие единства между знаниями и поведением, что связано с низким уровнем понимания ими моральных норм и правил поведения (Г.М. Дульнев, И.Г. Еременко, А.С. Белкин, В.Г. Петрова, А.И. Капустин, Н.В. Тарасун, В.Н. Синева, Н.М. Буфетов и др.).

Рассматривая проблему неадекватного поведения на успех и неуспех умственно отсталых учащихся коррекционной школы, Н.Л. Коломенский считает, что в основе такого поведения лежит своеобразное сочетание интеллектуальных и эмоционально-волевых компонентов и что от правильного их сочетания будет зависеть успешное формирование нравственного поведения этой категории учащихся.

Г.Г. Запрягаев одним из условий, обеспечивающих социальную адаптацию детей и подростков с интеллектуальными нарушениями, считает " формирование у них в ходе учебно-воспитательной и коррекционной работы устойчивых нравственно-этических черт и свойств личности, социальных качеств, интересов и потребностей в соответствии с нормами общества, предупреждение различного рода негативных явлений в их среде, предотвращение вовлечения в преступную деятельность или иное антиобщественное поведение. Частота правонарушений среди умственно отсталых подростков существенно увеличивается за счет рецидивов.

В силу интеллектуальной недостаточности, подростки, попадая в антиобщественные группы, не умея критически оценивать ситуацию и свои действия, следуя указаниям других, психически полноценных членов группы, которые чаще всего и являются лидерами этих групп, совершают групповые правонарушения, в которых умственно отсталые всегда выполняют подчиненную роль и зачастую являются жертвами этой же группы. Если же группа состоит из умственно отсталых детей, что бывает крайне редко, то лидером как правило становится подросток с психопатоподобными расстройствами и имеющий опыт антиобщественного поведения. Такие группы малочисленные, по 3-4

человека, и формируются стихийно.

Наиболее эмоционально уязвимые члены ищут себе покровителей, т.к. не могут существовать самостоятельно. В беседе с практиками коррекционных школ было выяснено, что в девиантные группы стремятся попасть умственно отсталые девочки. Для них это способ достичь материальных благ.

К. С. Лебединская отмечает, что у значительной части девочек с ускоренным половым созреванием важное место в клинической картине занимает патология влечений, и в первую очередь сексуальное. У девочек 11-12 лет, кроме повышенной сексуальности, часто наблюдается склонность к воровству, лживость, жажда удовольствия. В поведении умственно отсталых мальчиков сексуальное влечение занимает значительно меньшее место. Для них более типичными являются бродяжничество, жестокость с элементами садизма. Они чаще, чем девочки, вовлекаются в асоциальные группы.

Г.Г. Запругаев, анализируя жизнь и воспитание правонарушителей с нарушенными интеллектуальными способностями, выделил два фактора семейно-бытовой среды, оказывающих влияние на формирование антиобщественного поведения: факторы, влияющие непосредственно на формирование аморального, антисоциального поведения (неупорядоченные семейно-брачные отношения родителей, алкоголизм, наркотизм, аморальный образ жизни одного или обоих родителей, отсутствие надзора за поведением ребенка, отрицательный микроклимат в семье, в окружении, наличие нервно-психических аномалий у родителей) и факторы, опосредованно влияющие на формирование такого поведения (неполная семья, отсутствие охранительно-педагогического режима, низкий интеллектуальный уровень родителей).

Исследователь видит предупреждение правонарушений детей-олигофренов в оздоровлении условий жизни и воспитания, направленных на улучшение социальной и трудовой адаптации, а так же разработке и применении специальных коррекционно-воспитательных технологий, направленных на ослабление или полное устранение антиобщественных проявлений и их социальную адаптацию. Но социально адаптированным можно признать только того, кто может пользоваться правами и соблюдать нормы морали.

Главной задачей воспитания правопослушных подростков исследователи считают необходимость добиться того, чтобы правовые и нравственные нормы стали основой их поведения в повседневной жизни, помогали им находить правильные правовые и нравственные решения в сложных, а подчас и конфликтных жизненных ситуациях, аккуратно и сознательно выполнять гражданские обязанности.

Список використаних джерел

1. Дозорцева Е.Г. Аномальное развитие личности у подростков и юношей с делинквентным и криминальным поведением: автореф.

- Дис. ... д. психол. н. – СПб., 2000.
2. Запрыгаев Г.Г. Правонарушающее поведение подростков страдающих олигофренией и его профилактика. – Ташкент, 1985. – 94с.
 3. Зотов М.В. Суицидальное поведение: механизмы развития, диагностика, коррекция. – СПб.: Речь, 2006.
 4. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. – Ч.2. – К.: НПУ ім. Драгоманова, 2009. – 420с.
 5. Социальная профилактика отклоняющегося поведения несовершенно-летних как комплекс охранно-защитных мер / Под ред. С.А. Беличевой. – М., 1993. –38с.
 6. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе / Под ред. В.В. Воронковой – М.: Школа-Пресс, 1994. – 376с.

This article addresses the problem of prevention of behavior in school for the mentally retarded.

Keywords: prevention, deviant behavior, vagabondism, dysfunctional family.

Отримано 19.9.2013

УДК 37.013:101.1

О.В. Мартинчук

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ-ДЕФЕКТОЛОГІВ ДЛЯ РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті окреслена низка методологічних підходів, а саме: антропосоціогуманістичний, аксіологічний, системно-діяльнісний, особистісно-діяльнісний, інтегративний, на яких базується стратегія фахової підготовки майбутніх вчителів-дефектологів до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Ключові слова: методологічні підходи, антропосоціогуманістичний, аксіологічний, системно-діяльнісний, особистісно-діяльнісний, інтегративний підходи.

Стаття посвящена описанию ряда методологических подходов, а именно: антропосоциогуманистического, аксиологического, системно-деятельностного, личностно-деятельностного, интегративного, на

которых базируется стратегия профессиональной подготовки будущих учителей-дефектологов к работе в условиях инклюзивного обучения.

Ключевые слова: методологические подходы, антропосоциогуманистический, аксиологический, системно-деятельностный, личностно-деятельностный, интегративный подходы.

Поширення процесу інтеграції у вітчизняному контексті зумовлює потребу у компетентнісній особистісно-професійній підготовці майбутніх вчителів-дефектологів до роботи в умовах інклюзивного навчання. З метою розробки системи підготовки майбутніх вчителів-дефектологів до інклюзивного навчання дітей з психофізичними порушеннями вважаємо за доцільне виокремити методологічні підходи, які лежать в основі фахової підготовки дефектолога.

Відомо, що мисленнєве осягнення педагогічної реальності, яке виступає у формі наукового пізнання, має підхід – спосіб даного осягнення, що зумовлений як позицією дослідника, так і ситуацією пізнання, і використання тих чи інших підходів безпосередньо впливає на результати пізнавальної діяльності. З цієї точки зору необхідним вбачається розгляд методологічних підходів, які можуть бути застосовані до дослідження проблеми підготовки поліфункціонального і компетентнісно-орієнтованого фахівця у галузі корекційної та інклюзивної освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На основі аналізу літературних джерел найбільш узагальненим та інтегрованим, на наш погляд, є наступне визначення методологічного підходу як сукупності ідей, що визначають загальну наукову світоглядну позицію вченого, принципів, що лежать в основі стратегії дослідницької діяльності, а також способів, прийомів, процедур, що забезпечують реалізацію обраної стратегії в практичній діяльності [4]. Методологічні засади підготовки дефектологів розкрито у наукових розвідках Р.Г. Аслаєвої, М.М. Малофєєва, С.П. Миронової, Н.М. Назарової, В.М. Синьова, М.К. Шеремет та ін.

Метою статті є опис методологічного концепту проблеми підготовки майбутніх фахівців з корекційної освіти до роботи в загальноосвітньому просторі, який відображає взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів щодо навчання студентів в умовах університетської освіти, а саме: антропосоціогуманістичного, аксіологічного, системно-діяльнісного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного, інтегративного.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розуміння сутності компетентнісної особистісно-професійної фахової підготовки вчителя-дефектолога визначається основними підходами до її дослідження, до яких належать: антропосоціогуманістичний, аксіологічний, компетентнісний, системно-діяльнісний, особистісно-діяльнісний,

інтегративний. Сучасні реалії модернізації освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку вимагають дотримання стратегії і концепції фахової підготовки майбутнього вчителя-дефектолога, які базуються на вищезначених принципах, основним серед яких є компетентнісний підхід.

Дефектологічна освіта на етапі свого становлення спиралась на антропологічні ідеї К.Д. Ушинського про цілісне вивчення природи людини. Антропологічні підходи до розуміння сутності людини, окреслені К.Д. Ушинським, стали основою педології П.П. Блонського та по-новому знайшли втілення в культурно-історичній теорії Л.С. Виготського про психічний розвиток дитини, що має міждисциплінарний характер і формувалась в роки розквіту педології – науки про цілісне вивчення розвитку і виховання дитини.

Знання педагогічної антропології дозволяє вчителю-дефектологу розбиратися у складних проблемах дизонтогенетичного розвитку дитини, зовнішніх і внутрішніх причинах порушення, в їх діагностиці та корекції.

Р.Г. Аслаєва [1] пропонує, враховуючи соціобумовленість процесу підготовки педагога гуманного напрямку, антропологічний підхід конкретизувати і визначити його як *антропосоціогуманістичний* підхід. Характер цього підходу спрямований на розкриття професійно-гуманних якостей особистості, на появу нових професійно важливих особистісних утворень (В.І. Андрєєв, Р.Г. Аслаєва, А.Г. Асмолов, А. Маслоу, К. Роджерс, В.І. Слободчиков, І.А. Якіманська та ін.).

На думку Р.Г. Аслаєвої, антропосоціогуманітарний підхід як методологічна база освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку дозволяє будувати навчально-виховний процес згідно з загальними та специфічними закономірностями розвитку дитини, особливостями її соціалізації, інтеграції у суспільство, дозволяє зрозуміти структуру психіки, узгодивши її з системною структурою цілісної особистості. Цей підхід займає основне місце у формуванні наукового світогляду вчителя-дефектолога, його уявлень про взаємозв'язок всіх періодів розвитку людини, вікові зміни в її психофізичному розвитку, виявленні дизонтогенетичних періодів, співвідносячи їх з етапами онтогенетичного розвитку людини [1].

Антропосоціогуманістичний підхід дозволяє формувати особистість дефектолога як основної ланки освітнього процесу в умовах інтегрованого та інклюзивного навчання, його професійні компетенції, які сприятимуть створенню спеціальних умов для особистісного розвитку дитини з особливими освітніми потребами, обґрунтуванню стратегічних і тактичних завдань удосконалення інклюзивного середовища для дитини, інтегрованої в загальноосвітній простір.

Гуманістична орієнтація освіти, яка наразі яскраво виокремлюється у педагогічній реальності, орієнтує на повагу до особистості дитини, врахування у змісті освіти її духовного потенціалу шляхом залучення до

людської культури, взятої в аспекті соціального досвіду. У практичному плані вияв гуманного ставлення до дитини з особливими освітніми потребами пов'язано з розглядом аксіологічних (ціннісних) аспектів освіти. Вибір *аксіологічного* підходу як методологічного орієнтиру у процесі підготовки вчителя-дефектолога дозволяє розглядати освіту як соціально-педагогічний феномен, який знайшов своє втілення в основних ідеях В.О. Сластеніна, як універсальність і фундаментальність гуманістичних цінностей, єдність цілей і засобів в освіті.

Філософія розглядає аксіологію як науку про цінності, зокрема про цінності освіти, в яких представлена система значень, принципів, норм, канонів, ідеалів, які регулюють взаємодію в освітній сфері і формують компонент відносин у структурі особистості. Аксіологія як методологічна основа педагогіки визначає систему педагогічного розуміння особистості і ствердження цінності людського життя, виховання і навчання, педагогічної діяльності й освіти [2]. В.І. Андреев визначає пріоритетні цінності педагогічної діяльності: соціальні (значущість праці педагога, відповідальність учителя перед суб'єктами освіти і суспільством); психологічні (співтворчість з колегами і дітьми, самоствердження у педагогічному спілкуванні, любов до дітей, самореалізація, розкриття своєї індивідуальності); професійно-педагогічні (можливість оволодіти новими методиками і технологіями навчання і виховання, можливість професійного росту, педагогічної майстерності). Ці цінності є важливими для вчителя-дефектолога, підготовка якого спрямована на взаємодію з фахівцями, дітьми з особливими освітніми потребами та батьками в умовах загальноосвітнього простору, забезпечення індивідуалізації навчання і виховання дитини з психофізичними порушеннями, створення їй умов для розвитку особистості, прийняття дитини як цінності, яку вчитель-дефектолог має разом з мультидисциплінарною командою ввести у соціум.

На сучасному етапі розвитку суспільства особливо складним є формування емоційно-ціннісного ставлення студентства до педагогічної діяльності. Дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців підкреслюють сутнісну переструктуризацію ціннісних пріоритетів студентства, де домінують матеріальні цінності, успіх, влада, кар'єра, благополуччя. Для значної частини сучасної молоді характерними є рафінований інфантилізм, індивідуалізм. Низька мотивація, необґрунтованість і випадковість вибору університету, небажання пов'язувати своє майбутнє з педагогічною професією – це ті реалії, які не можна не враховувати при взаємодії зі студентами. Особливого значення наразі набуває проблема толерантності у зв'язку з розвитком у нас в країні інклюзивної освіти, в рамках якої відбувається включення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітнє середовище і адаптація в ньому. Відтак, одним з основних завдань, що забезпечуватиме толерантні стосунки в інклюзивному закладі, є

розробка сучасних підходів до розвитку толерантної самосвідомості (особистісної і професійної) у майбутніх педагогів. Залучення дитини до цінностей багатогранного досвіду людства, проблеми її власної самореалізації в процесі оволодіння духовним надбанням людства, потребує від педагога високого професіоналізму, а значить підвищення якості фахової підготовки.

Відомо, що в діяльності педагога важливу роль відіграє емоційно-ціннісна сфера, тобто вмотивованість, ціннісне ставлення до педагогічної діяльності (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.). Аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми дає можливість дійти висновку, що підготовка майбутнього педагога, готового до впровадження інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами, має спиратися на розвиток студента у двох основних напрямках: когнітивному та емоційно-ціннісному. Ці два компоненти тісно переплетені і без їх комплексного розвитку підготовку педагога до впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами не можна вважати вдалою. Отже, аксіологічний підхід займає чільне місце у стратегії фахової підготовки майбутніх вчителів-дефектологів до педагогічної діяльності, зокрема в загальноосвітньому просторі.

З метою всебічного дослідження фахової підготовки використовується системно-діяльнісний підхід. Жоден об'єкт педагогічної діяльності не може розглядатися інакше, як з цієї позиції. В науковій літературі часто цей підхід описують як системний. Оскільки педагогіка є наукою про один з видів діяльності, то вищезазначений підхід, на думку В.В. Краєвського, правильніше називати системно-діяльнісним. Ключовим поняттям цього підходу є "система – цілісний комплекс елементів, пов'язаних між собою таким чином, що із зміною одного змінюються й інші" [6, с. 201]. Мінімальний набір характеристик системи, врахуванням яких визначається системний підхід до досліджуваного об'єкту є склад (сукупність елементів, які до нього входять), структура (зв'язок між ними); функції кожного елементу, його роль і значення в системі.

Іншим ключовим поняттям цього підходу є діяльність, яка розглядається з філософських позицій, як "специфічно людська форма активного ставлення до довкілля, зміст якої складає його доцільна зміна і перетворення" [6, с. 201]. Окремі види людської діяльності (наукової, педагогічної тощо) можна розглядати як підсистеми більш широкої системи, якою є суспільство. Так поєднуються системний і діяльнісний підходи, складаючи системно-діяльнісний підхід до вивчення тих чи інших видів суспільної діяльності, зокрема наукової і педагогічної [6, с. 201].

Застосування цього наукового підходу дозволяє виявити багатоманітність зв'язків і відношень досліджуваного об'єкту. Так, процес фахової підготовки вчителя-дефектолога до інклюзивного

навчання як система є, з однієї сторони, елементом загальної системи професійно-педагогічної підготовки (яка має свою структуру, систему зв'язків, певну логіку і взаємозв'язок з іншими елементами освітньої системи), а з іншої, має свої властивості, специфічні характеристики і особливості в організації та реалізації підготовки.

Системно-діяльнісний підхід у дослідженні дає можливість обґрунтувати процес підготовки майбутніх дефектологів до забезпечення загальноосвітньої інтеграції дітей з психофізичними порушеннями як складну, багаторівневу педагогічну систему, засновану на інтеграції загальнотеоретичної, психолого-педагогічної та професійно орієнтованої складових змісту навчання фахівця, що вирізняється своїми компонентами (мотиваційно-цільовий, змістовий, діяльнісно-процесуальний, контроль-регулювальний та оцінно-результативний), показниками їхніх проявів, функціональними особливостями, динамікою розвитку.

Отже, системно-діяльнісний підхід забезпечує вивчення предметів і явищ як системних об'єктів у їхньому розвитку, положення якого застосовані до обґрунтування педагогічних систем (Ю.К. Бабанський, В.П. Беспалько, І.Я. Лернер, М.М. Малофєєв, В.М. Синьов та ін.) і дозволяє проектувати систему компетентнісної професійно-орієнтованої підготовки дефектологів до освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку, в тому числі і в умовах інклюзивної освіти.

Досліджуючи *особистісно-діяльнісний підхід*, ми орієнтувались на дослідження природи педагогічного знання (В.В. Краєвський), сутності педагогічної діяльності (В.О. Сластенін), дослідження, присвячені різним аспектам роботи дефектолога з дітьми, котрі мають психофізичні порушення (Віт. І. Бондар, В.І. Лубовський, С.С. Ляпідевський, О.М. Мастюкова, Н.М. Назарова, В.М. Синьов, М.К. Шеремет, Л.М. Шипіцина та ін.). Особистісно-діяльнісний підхід дозволяє персоналізувати процес фахової підготовки, виділити умови взаємодії учасників педагогічного процесу, обрати засоби і методи в дослідженні поставлених цілей. Цей підхід орієнтує на моделювання структури педагогічної діяльності через вплив на всі сторони особистості в процесі фахової підготовки (Е.Ф. Зеєр), виділення провідних характеристик, визначення рівня їх розвитку і підготовки студента до педагогічної діяльності на основі особистісного підходу (А.О. Вербицький).

В основі професійно-орієнтованої підготовки лежить співдіяльність студента в умовах взаємодії з суб'єктами освіти. У визначенні особистісно-діяльнісного підходу як одного з провідних у фаховій підготовці дефектологів, ми виходили услід за Р.Г. Аслаєвою з того, що особистість формується і проявляється в діяльності, регулюючи її процес, і саму діяльність неможливо зрозуміти без особистісної участі в ній. Цей підхід орієнтує на підготовку вчителя-дефектолога як суб'єкта професійної діяльності, що дозволяє студентам актуалізувати потенціал професійних компетенцій, що набуваються в освітньому процесі вузу [1].

Особистісно орієнтований підхід передбачає: аналіз стану і розвитку особистісних властивостей майбутніх фахівців з корекційної педагогіки, врахування особистісних потреб, особистісного досвіду, мотивації досягнень, здібностей, активності, індивідуальних психологічних особливостей. Застосування особистісно орієнтованого підходу дасть можливість мотивувати студентів на оволодіння професійними знаннями та вміннями для здійснення психолого-педагогічного забезпечення освітньої інтеграції дітей з психофізичними порушеннями, що сприятиме формуванню поведінкової складової професійної компетентності.

Інтегративний підхід дає можливість подолати суперечності між принципом єдності знань та їх розділенням на фундаментальні і спеціальні, між збільшенням обсягу знань та обмеженістю навчального часу для їх опанування; між єдиним напрямом фахової підготовки, який спрямований на формування системи міждисциплінарних знань, умінь і навичок, що лежать в основі фахової компетентності фахівця та різними напрямками наукових знань з фахових предметів.

Інтегративний підхід посідає чільне місце серед інших методологічних підходів до фахової підготовки майбутніх дефектологів і це пов'язане, насамперед, з тим, що сучасний етап розвитку дефектологічної науки характеризується парадигмальністю у підходах до навчання дітей з психофізичними порушеннями.

У методології науки парадигма визначається як сукупність цінностей, методів, підходів, які прийняті в науковому співтоваристві у межах наукової традиції, що склалась, у певний проміжок часу [5, с. 40]. Згідно Т. Куну, парадигма – це те, що об'єднує членів наукового співтовариства і, навпаки, наукове співтовариство складається з людей, котрі визнають певну парадигму. Відомо, що парадигма висвітлюється у працях вчених, підручниках і на тривалий час визначає коло проблем і методів їх вирішення у певній науковій галузі, науковій школі.

Останнім часом з'явилися праці, в яких розглядається категорія парадигми стосовно педагогіки. Стверджують, що педагоги мають право на своє, власне педагогічне, відмінне від інших наук трактування [6]. Згідно з цією точкою зору цим терміном позначається два поняття. "По-перше, це близьке до класичного кунівського, загальнонаукового розуміння парадигми як наукової діяльності, сукупності норм, критеріїв, стандартів дослідження... по-друге, використовується поняття освітньої (виховної) парадигми, і воно супроводжується термінами, які відображають основну спрямованість освіти, джерело і спосіб постановки педагогічних цілей" [6, с. 207]. У цьому сенсі науковці виділяють парадигми: формувальну, гуманістичну, особистісно-орієнтовану, традиційно-розвивальну, андрагогічну, акмеологічну тощо. Отже, за твердженнями про парадигмальність педагогічної реальності, зміну парадигми, передусім, стоять уявлення про освітню, а не наукову парадигму [6, с. 207].

Застосування інтегративного підходу у процесі підготовки дефектологів дає можливість використати існуючий в дефектології парадигмальний плюралізм у підходах до навчання, виховання і вивчення особистості дитини з психофізичними порушеннями.

Коротко зупинимось на описі історичного аспекту розвитку парадигм у дефектології. Так, Т. Кун виділяв різні етапи в розвитку наукової дисципліни: допарадигмальний, що передує встановленню парадигми; етап панування парадигми (т. зв. "нормальна наука"); криза нормальної науки; етап наукової революції, що полягає у зміні парадигми. Дослідники різних наукових галузей, зазвичай, констатують той факт, що всі стадії науки одночасно можна віднайти на всіх можливих фазах її розвитку [5].

Аналіз становлення і розвитку дефектології як науки свідчить про те, що наразі наукова галузь дефектологія, а саме: спеціальна педагогіка, сферою якої є спеціальна освіта осіб з особливостями психофізичного розвитку, знаходиться на стадії нормальної науки. Матеріалістична парадигма, яка пояснює специфіку людського буття на основі концепції суспільно-практичної, діяльнісної сутності людини, продовжує залишатися провідною, а конкретно-наукова методологія (сукупність методів, принципів дослідження і процедур, які застосовуються в тій чи іншій науковій дисципліні), орієнтована на спостереження, експеримент і гіпотетико-дедуктивний метод, залишається домінуючою в будь-якому науковому дослідженні. Українська дефектологія розвивається згідно із сталими закономірностями і прийнятою академічною наукою системою наукових концепцій і теоретичних положень, сформульованих у руслі діалектико-матеріалістичної філософії. Так, на сучасному етапі розвитку спеціальної (корекційної) педагогіки і спеціальної психології в Україні як методологічну і теоретичну базу наукових розвідок продовжують використовувати такі загальноновизнані теоретичні концепції і положення, як концепція про культурно-історичне походження психіки; теорія діяльності; концепція єдності закономірностей розвитку в умовах онтогенезу та дизонтогенезу; теоретичні положення про: системність будови психіки людини; первинні і вторинні відхилення в розвитку дитини з порушеним розвитком; актуальну і найближчу зони розвитку дитини; основні напрями корекційно-педагогічної роботи з дітьми, які мають психофізичні порушення; важливість ранньої діагностики і раннього корекційно-педагогічного впливу на дитину з особливостями психофізичного розвитку; провідну роль навчання у розвитку дитини.

Однак, кардинальні зміни в ідеології, суспільному житті в цілому, і зокрема в освіті, вплинули на розвиток дефектології, яка тривалий час знаходилась на стадії "нормальної науки". Наприкінці ХХ століття дефектологія переживала методологічну кризу, втрачаючи звичну матеріалістичну методологію і відчуваючи вплив зарубіжної науки, що вплинуло навіть на перегляд титульної назви науки. Зараз можна говорити про те, що дефектологія (корекційна педагогіка) знаходиться

на стадії "кризи росту", вирішення якої пов'язане з новими методологічними підходами та новим рівнем осмислення людини як цілісної системи. Одним із фактів, що свідчить про це, на нашу думку, є той факт, що у передмові до "Дефектологічного словника" (2011 р.) зазначено: "Редакційна колегія (яка складається з провідних вчених-дефектологів України, *прим. авт.*) змінила титульну назву раніше опублікованого словника ("Спеціальна педагогіка. Понятійно-термінологічний словник") на "Дефектологічний словник", виходячи з того, що поняття "дефектологія" набагато ширше понять "корекційна педагогіка", "спеціальна педагогіка". Як наука про психофізіологічні особливості розвитку дітей із фізичними та психічними порушеннями, закономірності їхнього виховання, освіти та навчання, дефектологія не тільки охоплює теоретичні галузі самостійних наук (сурдопедагогіка, тифлопедагогіка, олігофренопедагогіка, логопедія та ін.), а й спирається на результати, одержані вченими інших галузей знань (спеціальна психологія, патологія, патологічна фізіологія, психопатологія та ін.)" [3, с. 6].

Крім того сучасна дефектологія, орієнтуючись на соціально-економічні, культурні й ціннісні перетворення, які відбуваються в нашому суспільстві, зокрема поширення інтеграційних процесів, починає звертатися до розгляду проблем, пов'язаних з наростаючою тенденцією відмови від розгляду реалій оточуючого світу з моноідеологічних позицій. Нові умови економічного і соціального життя передбачають кардинальну переоцінку багатьох аспектів світоглядного і теоретико-пізнавального розгляду проблеми формування особистості з порушеннями психофізичного розвитку, її підготовки до життя в багатовимірному суспільстві. У сучасній дефектології/корекційній педагогіці відбуваються складні внутрішньосистемні зміни, пов'язані з визнанням різноманітності якісної характеристики реальності, що проявляється, насамперед, у різних формах отримання освіти, організації навчання, виховання і розвитку дітей з психофізичними порушеннями. Відмова від монометодологічних установок у наш час є умовою розвитку педагогічної науки. Необхідність переоцінки вітчизняною корекційною педагогікою власних методологічних і теоретичних основ обумовлена підсилюванням тенденції до входження України в ідеологічно багатовимірний світ розвинених країн.

Втрата методологічної однозначності дефектології сприяла появі нових ідей щодо філософських, феноменологічних засад дослідницьких стратегій, однак це не призвело до наукової революції, і наразі ми спостерігаємо парадигмальний плюралізм у підходах до навчання дитини з психофізичними порушеннями. На думку В. Козлова, оцінка ученими стану конкретної науки, стадії її розвитку залежить від багатьох складових: системи уявлень про науку і науковість, віри, особистісних переконань, контактів з представниками різних парадигм, етнічної ідентичності, соціального походження і "наближеності" до отців науки,

ступеню ангажованості системою цінностей парадигми, інтересів.

Отже, можна припустити, що сучасний стан вітчизняної дефектології/корекційної педагогіки знаходиться на таких стадіях розвитку парадигми, як: "нормальної науки" і "кризи росту", коли паралельно розвиваються різні концепції розвитку, навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями.

Одна з них концепція розвивального навчання, яка утвердилась у ХХ столітті завдяки працям радянських учених Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, Д.Б. Ельконіна, П.Я. Гальперіна, Л.В. Занкова, В.В. Давидова та ін. Згідно з цією концепцією навчання повинно йти попереду розвитку, максимально використовуючи генетичні вікові передумови, вносячи в них істотні корективи, що забезпечується спеціальними педагогічними технологіями у процесі спеціально організованого навчання.

У 70-х роках ХХ століття сформувалася концепція нормалізації з нових уявлень, що відкрили широкі перспективи про дитину з особливостями розвитку та ґрунтувалися на вихованні її відповідно до усталених культурних норм суспільства, в якому вона проживала. Саме в цей період, як зазначає А.А. Колупаєва, окреслився злам у суспільній свідомості стосовно дітей з психофізичними порушеннями і почався процес їхньої інтеграції в загальноосвітній простір.

Будь-яка сучасна наукова парадигма, в тому числі й дефектологічна, яка здається повною й універсальною, є "... справедливою при певних обставинах і з відомою долею ймовірності в певній предметній галузі. Цінність будь-якої парадигми відносна..." [5, с. 44]. На думку науковців, парадигми еволюціонують, адаптуються до нових соціальних та інтелектуальних віянь, розвиваються спільно зі своєю епохою.

Інтегративний підхід, коли одночасно розвиваються концептуально різні підходи до навчання, виховання, освіти і розвитку дітей з психофізичними порушеннями, є принципово новим смисловим простором як для фахівців (дефектологів, психологів, соціальних педагогів, педагогів), так і для дітей, які потребують освітніх послуг від цих спеціалістів.

Інтегративний підхід до фахової підготовки майбутніх дефектологів забезпечує вивчення проблем навчання, виховання і розвитку дітей з психофізичними порушеннями, які за своєю суттю є творчим і багатомірним синтезом концепцій, де висвітлюються різні сторони зазначеної проблеми в теоретико-методологічному і дослідницькому аспектах.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У статті ми зробили спробу окреслити методологічний концепт проблеми підготовки фахівців з корекційної освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання, проаналізувавши деякі з наукових підходів, що засвідчило потребу у майбутніх наукових розвідках щодо визначення у повному обсязі методологічних підходів до досліджуваної проблеми.

Список використаних джерел

1. Аслаева Р.Г. Стратегия социально-профессиональной подготовки дефектологв в педагогическом вузе / Автореф. ... на соискание уч. ст. д. пед. н. – Ижевск, 2011. – 43 с.
2. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания [Текст] // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 29-36.
3. Дефектологічний словник / За ред. В.І. Бондаря, В.Синьова. – К.: "МП Леся", 2011. – 528 с.
4. Ипполитова Н.В. Взаимосвязь понятий "методология" и "методологический подход" // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия Образование. Педагогические науки. – № 13 (46). – 2009. – С. 9-15
5. Козлов В.В. Интегративная психология – к проблеме метатеории // Педагогика и психология / Гл. ред. С.Ж. Пралиев. – Алматы: КазНПУ им. Абая, 2013. – С. 39-47.
6. Краевский В.В. Методология педагогіки: новый этап // В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Издательский центр "Академия", 2006. – 400 с.

The article outlines the number of methodological approaches, namely anthropological social and humanitarian, axiological, systemically-active, student-active, integrative which are based on a strategy of professional training of future teachers-defectologiststo work in the system of inclusive education.

Keywords: methodological approaches, anthropological social and humanitarian approach, axiological approach, systemically-active approach, student-active approach, integrative approach.

Отримано 17.9.2013

УДК 376 – 053.313-056.264

Н.В. Бондар

ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОДІЇ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ТА ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ

У статті розглядається теоретичний аналіз проблеми взаємодії зв'язного мовлення та трудової діяльності розумово відсталих учнів в спеціальній літературі.

Ключові слова: зв'язне мовлення, трудова діяльність, розумово відсталі учні, допоміжна школа.

В статье рассматривается теоретический анализ проблемы взаимодействия связной речи и трудовой деятельности умственно отсталых учащихся в специальной литературе.

Ключевые слова: связная речь, трудовая деятельность, умственно отсталые ученики, вспомогательная школа.

Успішність практичного виконання завдань з трудового навчання у більшості розумово відсталих учнів визначається тим, що сам технологічний процес виготовлення виробу підказує порядок переходу від однієї операції до іншої. Однак, успішна діяльність учня в практичній ситуації не означає, що він завжди може викласти свої думки відповідно до поставленого завдання, тобто виконати необхідні мисленнєві операції. Виріб тільки частково допомагає учню виконати технологічну сторону процесу виготовлення. Виготовлення виробу повинно бути усвідомленим і збереженим у пам'яті учня, і тільки за цієї умови розповідь його (усна чи писемна) буде адекватною реальному процесу виготовлення виробу.

В спеціальній літературі проблема взаємодії зв'язного мовлення та трудової діяльності розумово відсталих учнів одержала певне висвітлення. Так, результати досліджень Л.С. Вавіної, Г.М. Мерсіянової, В.Г. Петрової показали, що трудова діяльність цієї категорії учнів ускладнюється через невідповідність між розвитком мовленнєвої і практичної діяльності. Органічні ушкодження мозку призводять до того, що в цих учнів не на достатньому рівні сформоване усне і писемне мовлення у процесі трудової діяльності, вони не можуть правильно організувати свої дії відповідно до мовленнєвої інструкції. Також вони звернули увагу на те, що порушення взаємодії між мовленням і

практичною діяльністю можуть бути усунені завдяки спеціально організованому навчанню і, насамперед, у процесі практичної діяльності.

Виконання словесних завдань слугує одним з показників того, як розуміє дитина звернене до нього мовлення. Однією з найхарактерніших сторін, що характеризує розвиток усного мовлення дитини, знаходить своє відображення у виконанні нею різних словесних інструкцій.

Взаємозв'язок мовлення і діяльності учнів буде неповно висвітлений, якщо обмежитися з'ясуванням того, як мовлення організовує діяльність учнів. Необхідно підійти до проблеми і з іншого боку – розглянути, як діяльність учнів відображається в їх мовленні.

На проблему взаємодії мовлення і трудової діяльності розумово відсталих учнів звертали увагу такі корекційні педагоги, як В.І.Бондар, Л.С.Вавіна, Г.М.Дульнев, Г.М.Мерсіянова, С.Л.Мирський, Б.І. Пінський, В.П.Петрова, В.М.Синьов, К.М.Турчинська. Розроблені ними теоретичні положення є базою для визначення особливостей взаємодії мовлення і трудової діяльності цієї категорії дітей.

Як відомо, у розумово відсталих учнів в ряді випадків спостерігаються неузгодженість між мовленням та їх практичною діяльністю. Це виявляється у тому, що вони не завжди можуть досить повно і правильно відобразити у своєму мовленні власну практичну діяльність, не у всіх випадках можуть правильно організувати свої дії відповідно до мовленнєвої інструкції.

В.Г.Петрова, приділяючи велику увагу проблемі взаємовідношень мовлення і трудової діяльності, вказує на те, що прості, складені з однієї ланки завдання, пов'язані з звичними інструкціями, не викликають в учнів значних труднощів. На думку В.Г. Петрової інструкція, яка вимагає від учня дотримання певної послідовності, виконання декількох простих завдань викликає у розумово відсталих учнів значні труднощі. Виконання інструкцій, що ставлять перед учнями конкретні розумові завдання, вирішення яких вимагає від них складної аналітико-синтетичної діяльності, надзвичайно важка для цієї категорії дітей.

Спостереження і дослідження, що проводились в різних класах допоміжної школи Г.М. Дульневим, Л.В. Занковим, М.С. Певзнер, В.І. Лубовським, показали обмеженість активного словника учнів. Тому основним із завдань допоміжної школи є розширення словникового запасу розумово відсталих учнів у процесі виконання трудової діяльності.

Дослідження Г.М. Дульнева показали, що у цієї категорії дітей відзначається своєрідність по відношенню до використання знайомих їм слів, так званий словесний стереотип. Слова здобувають вузько обмеженого значення.

Праця - це могутній корекційний засіб, одна з форм людської діяльності, що є передумовою для позитивного впливу на розвиток особистості розумово відсталих дітей. Це вимагає створення спеціальної

організації трудового процесу, відповідного педагогічного керівництва діяльністю учнів. Тому необхідно постійно створювати умови щодо розвитку розумових здібностей учнів під час виконання трудових завдань. Кожен виріб повинен містити в собі, крім виконавчих, і практичні дії, які потребують розвитку відповідних розумових операцій, спрямованих на подальший розвиток мислення і мовлення. Для цього необхідно широко використовувати на уроках праці планування учнями своєї практичної діяльності - вимір операцій, моделювання і конструювання, роботу з креслень, складання схем і різних видів письмової і усної інструкції, звітів.

Відомо, що трудова діяльність не можлива без попереднього планування і послідовності праці. Плануючи трудові операції, учень ніби проектує в своїй свідомості послідовність виконання практичних дій. Він усвідомлює структуру виробу, етапи його виготовлення, шляхи і засоби дій, їх послідовність. Перед початком роботи учень готує робоче місце, інструменти, матеріали, продумує, коли і як буде перевірена якість операцій, дій.

Дослідження Г.М. Мерсіянової показали, що в учнів допоміжної школи можливо сформулювати вміння планувати свою діяльність, якщо цю роботу поєднувати з розвитком раціональних прийомів і способів дій, мислення, правильного ставлення до праці, з вихованням особистості, використовуючи корекційно-виховну роботу.

Дослідження корекційних педагогів довели, що в процесі трудового навчання, при правильно організованій корекційній роботі, учні можуть більш успішно оволодівати трудовими навичками, основними операціями та контрольними діями. Також удосконалюється їх мислення і мовлення, розширюється активний і пасивний словник, збагачується трудовий і життєвий досвід.

С.Л. Мирський зазначав, що одним із недоліків психіки розумово відсталих учнів є дефекти їх мовлення: недорікуватість, обмежений словниковий запас та його ситуативність, занижене організуюче значення мовлення. Він зазначав, що мовлення людини і його мислення тісно пов'язані між собою: дефекти мовлення гальмують розвиток мислення, а недоліки мислення (невміння узагальнювати) заважають засвоєнню слів, ускладнюють розуміння зверненого до учня мовлення. Все це покладає велику відповідальність на використання мовлення в трудовій діяльності розумово відсталих учнів.

Навчальний процес передбачає таку організацію діяльності на уроках, щоб в учнів виникла необхідність спілкування з однокласниками і вчителем. Учитель на всіх етапах уроку повинен стимулювати мовлення учнів. Учні під його керівництвом опановують уміннями правильно відповідати на поставлені питання і складати послідовну розповідь про майбутню або виконану роботу. Для цього необхідно створити такі умови у навчальному процесі, які б стимулювали учнів до активного спілкування на всіх етапах уроку трудового навчання.

Важливим засобом навчання розумово відсталих учнів є мовлення вчителя. На уроках трудового навчання вчитель розповідає учням (проводить пояснення), спілкується з ними, робить вказівки та зауваження. Розумово відсталі учні з великими труднощами засвоюють знання із зверненого до них мовлення. В той же час мовлення вчителя є взірцем для учнів. Тому в допоміжній школі мовлення вчителя, його розповіді повинні відповідати певним вимогам.

Вимоги, які ставляться до змісту розповіді вчителя: потрібно, щоб поданий в розповіді матеріал, за складністю був доступний для учнів. Розповідь не повинна бути насичена великою кількістю нових фактів (розділами технологічного процесу, деталями станка та інше), якщо ж застосовувати велику кількість фактів, то погіршується процес запам'ятовування. Нові знання слід пов'язувати зі старими, які вже були засвоєні учнями. Іноді необхідно спрощувати висловлюваний матеріал, вводити в нього аналогію, для того щоб пояснення було зрозумілим.

Вимоги до форми розповіді: виклад повинен бути чітким, логічно виваженим, переконливим. Потрібно уникати незрозумілих для учнів слів та виразів. Нові терміни в розповіді пояснюються, чітко вимовляються вчителем та записуються на класній дошці. Розповідь повинна бути цікавою, привертати увагу учнів до вивченого предмету.

Мовлення вчителя як засіб навчання буде більш ефективним якщо одночасно застосовувати показ (робота станків, моделей, плакатів, малюнків на дошці та інше). При цьому учні краще розуміють звернене до них мовлення та краще запам'ятовують матеріал.

Ще краще проходить засвоєння матеріалу учнями під час бесіди. В бесіді (обговоренні) вчитель словесно та за допомогою показу вводить учнів в обстановку технічної задачі і пропонує її вирішити. Рішення учнів зразу ж розглядаються, уточнюються і доповнюються іншими учнями та вчителем.

Проведення бесіди повинно відповідати певним методичним вимогам. Необхідно, щоб учні володіли відповідним досвідом, на основі якого задача може бути вирішена. Якщо учні мають труднощі при вирішенні певної задачі, то вчитель спрямовує їх на хід рішення задачі, не підказуючи його повністю. Слід обговорювати не тільки правильні, але й неправильні рішення учнів. Обговорення повинно проходити активно, залучаючи всіх учнів класу. Для цього бесіди слід проводити регулярно. Обговорення потрібно супроводжувати показом різних засобів наочності.

Необхідно постійно слідкувати за тим, щоб відповіді учнів, їх питання і звернення до вчителя були граматично правильні. Особливу увагу потрібно приділяти вимові технічних термінів, записувати нові терміни в спеціальні словнички. [6, с.22-28]

Готовність учнів до самостійної праці визначається розв'язанням таких важливих завдань, як розширення їхнього політехнічного світогляду на основі знань, отриманих в процесі вивчення предметів

загального циклу, і використання їх у продуктивній праці. Реальність цього зумовлюється змістом як загальноосвітніх предметів, так і трудового навчання. У процесі вивчення предметів загальноосвітнього циклу вчитель створює такі навчальні ситуації, які викликають в учнів потребу в певних трудових уміннях та навичках. Без знань з мови учень не зможе зрозуміти інструкцію, скласти план виготовлення виробу, пояснити свою роботу.

Дослідження Г.М. Мерсіянової, С.Л. Мирського, К.М. Турчинської підтвердили, що в процесі праці в учнів розвиваються вміння аналізувати і синтезувати, спостерігати, порівнювати, узагальнювати, використовувати набуті знання і навички у нових ситуаціях.

В.М. Синьов, С.Л. Мирський, Є.О. Ковальова виявили закономірності й особливості розвитку структури трудової діяльності. Вони встановили, що найбільш характерною особливістю для більшості учнів цієї категорії є низький рівень самостійності у виконанні трудових завдань, який проявляється тоді, коли учням необхідно виконати мисленнєві і мовленнєві дії, визначити мету і завдання діяльності, шляхи їх досягнення, спланувати хід виконання завдань, проконтролювати результати їх виконання. У формуванні цих компонентів трудової діяльності особливу роль відіграє здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, які у цих дітей сформовані на досить низькому рівні.

На думку В.М.Синьова, багато дослідників (Г.М.Дульнев, В.І.Бондар, С.Л.Мирський, Г.М.Мерсіянова, О.П.Хохліна та інші) підкреслюють величезні можливості трудового навчання у корекції психофізичного розвитку і формуванні особистості розумово відсталих учнів, пояснюючи це інтересом, який викликає трудова діяльність у дітей, а також її зовнішнім, предметним, мануальним характером, на основі чого створюються сприятливі можливості для корекції, упорядкування "внутрішньої" психічної діяльності, а також мовлення дітей. [3, с. 150-151.]

Спеціальні дослідження І.Г. Єременка, присвячені з'ясуванню ефективності використання різних форм інструкцій у навчанні розумово відсталих учнів, на матеріалі різних навчальних предметів дозволяють зробити висновки, що ефективність тієї або іншої форми інструкції залежить від багатьох факторів: від рівня мовленнєвого розвитку дітей, уміння сприйняти інструкцію, від змісту запропонованого завдання тощо. За даними його дослідження в одних випадках виявляється більш ефективною узагальнена цілісна інструкція, в інших - поетапна, іноді результати збігаються.

За визначенням Л.С. Вавіної, розвиток мовлення є одним з основних компонентів загального розвитку розумово відсталих учнів. Мовлення не лише повідомляє вже готову думку, але і включається в процес формування мислення. Саме в цьому і полягає виключна значущість його ролі в корекції психічних процесів дітей, що розвиваються специфічно. На її думку, особливого значення набуває розвиток

писемного мовлення в учнів, яке надає можливість для розкриття і відображення всіх суттєвих ознак думки. Писемне мовлення вимагає більш систематичного, логічно зв'язного викладу думок, ніж усне мовлення.

Теоретичні й методичні питання професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів, його наукові й міжпредметні зв'язки з іншими предметами навчального плану допоміжної школи, питання корекційної спрямованості трудового навчання як складові частини педагогічного процесу, підготовки до праці у сфері матеріального виробництва, соціально-трудової адаптації випускників, - все це стало предметом дисертаційних досліджень та наукових публікацій багатьох учених (В.І.Баудіш, В.І.Бондар, Є.О.Білевич, А.М.Висоцька, В.Ю.Карвяліс, С.Ю.Конопляста, А.І.Раку, О.П.Хохліна та інші).

Дослідження представників психології та клініки олігофренії переконливо доводили, що психічний розвиток дітей з обмеженими розумовими можливостями є соціально обумовленими. На їх основі було обґрунтовано закономірності корекційної роботи з дітьми у процесі їх виховання і навчання та розпочато розробку специфічних методів і засобів навчання в допоміжній школі. Вивченню підлягали такі психічні процеси як розвиток сприймання, пам'яті, мислення дітей, що є складовою частиною процесу трудової діяльності.

Проведені дослідження розкрили всю складність корекційного процесу в допоміжній школі. Специфічний розвиток основних функцій нервової системи та дозрівання організму, нерівномірне порушення фізичного і розумового розвитку ускладнюють процес корекційного навчання розумово відсталі дитини. Водночас дослідження показали, що ці діти мають значні резерви, володіють великим потенціалом, завдяки чому у відповідних умовах можуть досягати достатнього рівня розвитку. Розвиток учнів відбувається найуспішніше тоді, коли вивчення загальноосвітніх предметів поєднується з працею.

Результати наукових досліджень (І.Г.Єременко, В.Ю.Карвяліс, О.О.Ковальова, С.Л.Мирський, В.Г.Петрова, К.М.Турчинська) сприяли вдосконаленню навчально-виховного процесу, пошуку активних методів навчання і виховання, мобілізації практичної діяльності учнів як засобу оволодіння основами знань. Велику увагу науковці звертали на пошук педагогічних засобів установа зв'язку між пізнавальною і практичною діяльністю, на створення оптимальних умов для засвоєння багатьох розділів трудової підготовки (технологія, креслення, матеріалознавство, виробничі уміння і навички тощо) та на їх реалізацію при побудові системи трудового навчання.

Характерною особливістю навчальної практичної діяльності розумово відсталіх дітей є й те, що процеси аналізу і синтезу в них недорозвинуті і здійснюються без достатньої участі внутрішнього мовлення, яке виконує регульовальну функцію дій людини відповідно до поставлених завдань. Тому вони не завжди можуть достатньо повно і

правильно відтворити засобами мовлення (письмово чи усно) власну практичну діяльність. Ще більші труднощі виникають тоді, коли від них вимагається правильно організувати свою діяльність відповідно до заданої інструкції чи пояснень учителя. Недорозвиненість регулювальної функції мовлення щодо діяльності пояснюється особливостями протікання в розумово відсталих дітей основних нервових процесів гальмування і збудження, інертністю, стереотипністю мовленнєвих зв'язків, які відтворюються, співвіднесенням їх з реальною ситуацією (дією, яку виконує учень).

Внаслідок інертності, стереотипності нервових процесів розумово відсталі діти важко переключаються з одного виду діяльності на інший, не переносять вироблені в одній ситуації навички на іншу. Тому вони досить часто використовують набутий досвід невідповідно до поставленого перед ними завдання, виконують його без попереднього орієнтування, без аналізу його умов та вимог (В.І. Лубовський, Б.І. Пінський, О.Р. Лурія). [1, с. 5; 27;30-31]

Теоретичний аналіз проблеми взаємодії зв'язного мовлення та трудової діяльності розумово відсталих учнів дає підстави зробити наступні висновки:

1. Усі дії, що застосовують учні під час виконання практичних завдань, повинні в достатній мірі і систематично оформлятися мовленням, знаходити своє словесне позначення як в усній, так і в писемній формі.

2. Організоване включення мовлення учнів у процес трудової діяльності сприяє, як мовленнєвому розвитку, так і успішному засвоєнню трудових знань, умінь і навичок учнів.

Проведене дослідження вказує на необхідність активного включення мовлення на всіх етапах трудового навчання розумово відсталих дітей, що і буде предметом нашого дисертаційного дослідження.

Список використаних джерел.

1. Бондар В.І. Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів: Навчальний посібник. / В.І.Бондар, К.В.Рейда. – К.: "МП Леся", 2010. – С.30-31.
2. Вавина Л.С. Проблема связи обучения учеников вспомогательной школы письменной речи с их практической деятельностью. Сб. Вопросы дефектологии, вып. 1 / Л.С.Вавина. – К.: Рад. школа, 1965, – 107 с.
3. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В.Г.Петрова. – М.: Педагогика, 1977. – 180 с.
4. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. – Частина 2. Навчання і виховання дітей. / В.М.Синьов. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. – 224 с.
5. Мерсиянова Г.Н. Выполнение практических заданий учащимися вспомогательной школы. / Г.Н. Мерсиянова. – К.: Рад. школа,

1985. – 65 с.

6. Мирський С.Л. Особенности профессионального обучения во вспомогательной школе. / С.Л. Мирський. – М.: Просвещение, 1966 с.

The article deals with the theoretical analysis of the interaction of coherent speech and work mentally retarded students in the literature.

Keywords: connected speech, work, mentally retarded pupils, secondary school.

Отримано 19.9.2013

УДК 376 (075.8)

О.М. Вержиховська

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ФОРМУВАННЯ СВІДОМОСТІ ТА ПЕРЕКОНАННЯ У РОБОТІ З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ УЧНЯМИ

В статті розглядаються питання організації та проведення методики формування свідомості та переконування з розумово відсталими учнями, зокрема дається характеристика використання основних методів впливу.

Ключові слова: розумово відсталі учні, методи формування свідомості та переконування.

В статье рассматриваются вопросы организации и проведения методики формирования сознания и убеждения с умственно отсталыми учениками, в частности дается характеристика использования основных методов воздействия.

Ключевые слова: умственно отсталые ученики, методы формирования сознания и убеждения

Серед практичних завдань, які висувають перед педагогом, здійснюючи методику переконування, В. Коротов виділяє:

1. Відбір інформації, засвоєння якої організує педагог. На конкретному етапі роботи, з конкретним складом учнів вихователь самостійно повинен знайти той набір ідей, знань, фактів, засвоєння яких кожним з учнів в даний момент необхідно. Для цього важливо мати чіткі уявлення про рівень знань і переконань учнів, який вже досягнутий у

роботі з дітьми до цього часу, а також слід враховувати обсяг вікових та індивідуальних особливостей дітей, що допомагає здійснити реальну доступність для кожної дитини інформації, яка пропонується педагогом.

2. Побудова системи методів переконання. Переконання, на думку В.О. Сухомлинського, за своєю природою не може бути бездіяльним духовним скарбом. Воно живе, відшліфовується тільки в активній діяльності. Людина у чомусь переконується лише тоді, коли вона закріплює у собі принципи, за які готова боротись, якими не поступиться ні за яких обставин. Отже, важливим є правильний підбір методів переконання та дотримання специфіки їх використання у допоміжній школі.

І.Г.Єременко виділяє наступні методи морального переконання: інформація, пошук, дискусія, взаємоосвіти.

Дослідники В.І. Петрова, О.С. Богданова та інші до методів морального переконання додають також наступні: приклад, переконання, навіювання.

Методика формування свідомості та переконання включає наступні методи:

- **інформаційний**, який забезпечує організовану педагогом передачу учням знань шляхом переконання їх або підбору відповідних книг, творів мистецтва та ознайомлення дітей з ними;

- **пошуковий**, який допомагає включенню дітей у самостійне отримання знань з різних джерел і обробки цієї інформації;

- **дискусійний**, який спонукає учнів до обмірковування та обміну думками за тими чи іншими актуальними питаннями, до колективного вироблення правильної точки зору, за участі та допомоги вчителів;

- **взаємної освіти**, який дозволяє залучати учнів до активної пропаганди отриманих ними знань серед своїх однолітків і в більш широкому соціальному оточенні.

Ці методи виконують загальну функцію перетворення знань, отриманих понять та уявлень в особисті погляди і переконання учнів.

Автори О.С.Богданова, В.І.Петрова до методів формування свідомості та переконання особистості відносять: бесіду, лекцію, дискусію, переконання, навіювання, приклад.

Дамо більш детальну характеристику основних методів формування свідомості та переконання учнів допоміжної школи. На нашу думку, І.Г.Єременко дає більш доцільну класифікацію, яка поєднує у собі всі методи формування свідомості та переконання.

До методів формування свідомості та переконання можна віднести наступні:

І. Інформаційний метод забезпечує передачу учням знань, ідей, фактів шляхом повідомлення тих чи інших відомостей педагогом, чи шляхом реалізації під керівництвом вчителя, самостійної роботи учнів з джерелами інформації.

Завдання інформаційного методу:

1) забезпечення сприйняття дітьми певного числа знань на доступному

для них рівні і засвоєння їх у бажаному обсязі;

2) стимулювання інтересу вихованців до отримання необхідних знань і розвиток в них потреби постійно їх поповнювати.

Цей метод застосовується у допоміжній школі, розпочинаючи з молодших класів. Педагог може сам враховувати вікові, індивідуальні та психофізіологічні особливості дітей, встановлювати зміст, обсяг і форму подачі їм необхідної мовленнєвої інформації.

Інформаційний метод використовується на перших етапах формування в розумово відсталих учнів знань (понять, уявлень), поглядів, переконань, коли в них ще немає достатньо розвинутого словникового запасу у відповідній галузі знань.

Функції інформаційного методу:

- 1) подача учням відповідної інформації;
- 2) пояснення теоретичних положень, фактів, шляхом характеристики їх причин і взаємозв'язку;
- 3) моральна оцінка дій та вчинків людей, з метою надання допомоги дітям у виборі правильної лінії поведінки;
- 4) включення дітей у процес цілеспрямованої суспільно корисної діяльності з метою зацікавлення учнів позитивними вчинками.

Вищеподані функції інформаційного методу, при конкретному його застосуванні, проявляються у комплексі та складають одну головну функцію – *формування у школярів морального переконання*.

Для передачі учням знань у процесі практичної діяльності педагог може використовувати широкий набір засобів, які є характеристикою даного методу. До засобів інформаційного методу відносять: живе слово педагога, власний приклад вихователя, роботу з книжками, газетами і журналами, перегляд кінофільмів і телепередач, театральних спектаклів та інше.

Кожний засіб методу має свої різноманітні форми, наприклад: живе слово педагога – це усне повідомлення знань вчителя у формах:

- 1) *розповіді* – це коротке живе повідомлення про будь-які явища, факти, події;
- 2) *лекції* – це значне за обсягом і тривалістю повідомлення про будь-які явища, факти, події (використовують в старших класах);
- 3) *бесіди* – визначають більш активну роль самих дітей в добуванні засвоєних знань, це зворотній зв'язок між педагогом та дітьми (запитання-відповідь).

Головні вимоги розвитку в учнів активного інтересу до інформації є:

- 1) актуальність повідомлених знань;
- 2) оперативність їх передачі школярам;
- 3) емоційна подача матеріалу;
- 4) дотримання почуття міри.

Не менш важливу роль в активізації пізнавальної діяльності дітей і активізації їх інтересу до інформації відіграють, поряд з вимогами, спеціальні прийоми, які ґрунтуються на знанні та обліку закономірностей

психічних явищ, зокрема механізмів розвитку психічних процесів (уваги, пам'яті та ін.).

С.Г. Карпенчук, характеризуючи інформаційний метод, вказує на те, що лекція – це розгорнутий та організований в доступну форму систематичний виклад суті тієї чи іншої проблеми, що передбачає передачу знань, формування поглядів і переконань.

Логічний центр лекції – будь-яке теоретичне узагальнення, що належить до сфери наукового світогляду. Структура лекції включає 3 етапи:

1. Підготовчий етап. Робота на даному етапі спрямована на:
 - формулювання теми;
 - виявлення мети;
 - складання попереднього плану;
 - добір і вивчення літератури;
 - складання розгорнутого плану;
 - збір матеріалу.
2. Вступ. Попереднє слово лектора.
3. Основна частина. У процесі проведення лекції використовують наступні методи проведення, а саме:
 - індуктивний: подача інформації від часткового до загального;
 - дедуктивний: подача інформації від загального до часткового;
 - проблемний: подача інформації за допомогою постановки проблемного запитання і його розкриття;
 - аналогій: подача інформації іде за параметрами паралелі та подібності явищ і подій, що підводить до формування відповідних висновків;
 - концентричний: виклад усього матеріалу будується навколо одного логічного центру;
 - просторовий: інформація подається в динаміці, використовуючи наочність.
4. Заключна частина. На підсумковому етапі лекції дається основна і допоміжна Список використаних джерел, відповіді на запитання, підсумок інформації, постановка завдань дослідження; спостерігається емоційне підсилення вражень.

Елементи методу лекції можливо використовувати лише у старших класах допоміжної школи, у зв'язку із тим, що розумово відсталі діти не вміють самостійно опрацьовувати інформацію, систематизувати її і виділяти основні положення.

Серед інформаційного методу провідне місце відводиться бесіді.

Бесіда – метод, за допомогою якого здійснюється процес спілкування, це джерело взаємин між об'єктами і суб'єктами виконання в процесі колективної чи індивідуальної діяльності.

С.Г.Карпенчук виділяє наступні етапи бесіди:

1. Підготовчий чи мотиваційний етап. На даному етапі передбачається: обґрунтування теми; актуалізація уваги з метою підготовки дітей до обговорення життєво важливих подій, фактів, моральних вчинків,

ситуацій.

2. Основний етап. Педагог пропонує учням першоджерело (матеріал для обговорення: розповідь, уривок з художнього твору та кінофільму, стаття, подія, ситуація – позитивна чи негативна основа).

3. Діалог з дітьми. Невід’ємна частина основного – запитання, відповіді, тематичні вікторини, заочна подорож, проблемні питання. У процесі діалогу можна використовувати елементи прикладу, дискусії.

4. Підведення підсумків передбачає узагальнення висловленого, формування раціонального, обговорення проблеми, конкретна програма дій для закріплення прийнятої норми.

У методиці формування свідомості та переконання у розумово відсталих дітей при використанні бесіди провідне місце відводиться етичній бесіді.

Етична бесіда – це засіб залучення учнів до обговорення, аналізу вчинків і вироблення моральних оцінок і суджень.

Її мета полягає в тому, щоб дати дитині можливість обміркувати свій повсякденний досвід, досвід колективу і співвіднести його з загальноприйнятими моральними оцінками; розширити рамки соціальних, моральних уявлень, розкрити їх зв’язок з конкретними вчинками, діями особистості.

Етична бесіда з розумово відсталими дітьми має на меті – корекцію неправильних моральних уявлень у даної категорії дітей.

Педагогу необхідно заздалегідь уявити собі головну мету і практичний висновок до якого він повинен підвести учнів в ході обговорення теми бесіди. Тому, будь-яка етична бесіда повинна бути чітко спрямована. Потрібно також обміркувати серію послідовно поставлених запитань, змодельовати можливі типові відповіді учнів, визначити матеріал, яким прийдеться оперувати.

Етична бесіда має виховуючий зміст тільки у тому випадку, коли вона викликає відповідний відгук в душі учнів, стимулює їх активність і закінчується висновками, які сформовані самостійно учнями. Висновки можуть бути сформульовані у вигляді етичного правила.

У допоміжній школі завдання вчителя полягає не лише у тому, щоб добитися від учнів узагальнюючих формулювань, морального правила, оскільки допомагає їм визначити своє ставлення до моральної ситуації, яка розглядається з розв’язаної з нею проблеми. Це є складним етапом роботи, тому що розумово відсталі діти майже не вміють встановлювати причиново-наслідкові зв’язки між фактами і явищами.

Етапи проведення етичної бесіди:

1. Вибір теми етичної бесіди в допоміжній школі. Цей етап потребує з’ясування конкретних фактів з життя дитячого колективу, вчинків окремих учнів.

Розумово відсталі діти не можуть без допомоги вчителя порівнювати поведінку героїв літературних творів, робити відповідні моральні заключення, висновки. Їм достатньо важко оцінювати свої вчинки, вони

краще оцінюють вчинки інших дітей, тому вихователі допоміжної школи повинні використовувати приклади із життя даного колективу, враховувати досвід дітей, запас слів, термінів, понять.

2. Підготовка матеріалу до проведення бесіди. Крім фактів життя, спостережень дітей, у бесідах використовують: оповідання, нариси та інші літературні твори. Вихователь заздалегідь пропонує учням книжки для читання, щоб потім легко було обговорювати ту чи іншу тематику.

3. Проведення етичної бесіди.

У 1 класі значне місце займає розповідь вихователя, його аналіз та оцінка різних подій. У 3 класі зростає обсяг висловлювань самих дітей, їх самостійних оцінок моральної сторони обговорення подій.

У кінці бесіди виводиться моральне правило. Для молодших школярів воно повинно бути більш конкретним і скороченим, деталізованим, а для старших школярів – розгорнутим, чітким, об'ємним та деталізованим.

При проведенні етичної бесіди можна використовувати репродуктивні картини, діапозитиви, діафільми, комп'ютерні програми. Саме це сприяє розвитку мовлення, слухового і зорового сприйняття у розумово відсталих дітей.

При підготовці до етичної бесіди слід використовувати наступні джерела морального переконання:

- 1) навчальні програми, підручники;
- 2) твори різних видів класичного і сучасного мистецтва;
- 3) засоби масової інформації
- 4) особистий приклад батьків, педагогів, старших товаришів.

II. Пошуковий метод. Наступним методом формування свідомості та переконання учнів виступає метод пошукового характеру.

Його суть полягає у тому, що вихователь, організовуючи творчу пізнавальну діяльність учнів, спонукає дітей самостійно знаходити витoki нової інформації, самостійно вивчати її та отримувати на цій основі достовірні знання (уявлення, пізнання, переконання), придбати цінні пізнавальні вміння і навички.

Метод застосовується у допоміжній школі, але в старших класах, тому що в молодших класах розумово відсталі діти ще не вміють користуватись самостійно підручниками, а отже, не вміють знаходити нову інформацію, вивчати та інтерпретувати її.

Учні старших класів допоміжної школи вже привчені знаходити потрібний матеріал, самостійно його знаходити, вивчати, опрацювати та аналізувати.

Виділяють наступні види пошукової діяльності (І.Г.Єременко):

1. Бібліографічний пошук, який спрямований на самостійну роботу учнів з підбору і вивчення літератури, пов'язаної з певною тематикою. Вивчення літератури проводиться у бібліотеках.

2. Збір краєзнавчих матеріалів (гербарії, зразки місцевих порід, рослин). Для впровадження даного виду пошукової діяльності педагог організовує та проводить з учнями екскурсії, краєзнавчу роботу, туризм,

роботу у шкільних музеях, краєзнавчих гуртках. Пошукова діяльність має спрямований творчий характер.

3. Дослідно-практичні роботи учнів в лабораторіях школи, на пришкільній ділянці, в трудових об'єднаннях, в різноманітних гуртках і секціях. Цей вид пошукової діяльності передбачає проведення індивідуальних або групових науково-дослідних робіт. У допоміжній школі пошук є складним, він нерідко проводиться довготривало і здійснюється в основному дітьми колективно. Наголосимо на тому, що пошук є продовженням уроку і дає можливість використовувати теоретичні знання на практиці.

Виділяють наступні етапи пошукової діяльності:

– Визначення мети, об'єкта пошуку, постановка і конкретизація його задач, тобто відповідь на запитання: "Для чого потрібен пошук?", "Що потрібно шукати?", "І для чого шукати?"

– Збір матеріалу. Необхідно правильно привчати дітей працювати у колективі, оперувати знахідками, розподіляти обов'язки між членами групи.

– Обробка, систематизація і вивчення знайдених матеріалів. Кожний матеріал у пошуковій діяльності повинен бути не лише знайденим, але й вивченим дітьми. Учнів допоміжної школи привчають аналізувати, систематизувати, узагальнювати знайдений матеріал, що дає змогу надалі переконати їх у необхідності цього матеріалу.

– Обговорення матеріалу. Пошукова діяльність поступово ускладнюється. Пошук – це один із головних матеріалів переконання. Цей метод використовується на уроці, при виконанні домашнього завдання, у роботі гуртка, у турпоході, тощо.

III. Метод дискусійного характеру.

Дискусія – це метод, за допомогою якого здійснюється групове обговорення проблеми з метою з'ясування істини шляхом зіставлення різних точок зору.

Дискусія – це метод переконання, він втягує вихованців в обмін думками за особистими і суспільно значущими проблемами.

Метод дискусії викликає різні точки зору, забезпечує вироблення, підтримку і розвиток в учнів правильних, у моральному і науковому аспекті, уявлень. Поряд з цим, даний метод припускає критику і подолання помилкових, неправильних поглядів у дітей.

Дискусійний метод сприяє:

1) закріпленню в свідомості учнів наукових поглядів і переконань, моральних ідеалів;

2) формуванню в учнів критичного підходу до власних недоліків.

"У суперечці народжується істина" говорили люди багато років тому.

У суперечці народжуються і відшліфовуються важливі якості людини, а саме: вміння досягнути істини; вміння відстояти і пропагувати свої погляди, аргументувати свою точку зору; мужність визнати свої помилки у поглядах (С.Г. Карпенчук).

Як стверджує І.Г. Єременко, цей метод практикується у старших класах допоміжної школи, але він є важким для сприйняття та здійснення розумово відсталими дітьми.

Дискусії властива чітка мета; бездоганна компетентність; науковий підхід до проблеми, що обговорюється; повага до аргументів противника; послідовна критика позиції опонента.

Переваги дискусії полягають у тому, що у процесі її здійснення, відбувається координація думок окремих осіб; стимулювання учасників дискусії чітко й точно формулювати свої думки; з'ясування помилок у мисленнєвій діяльності дітей; удосконалення вдалих прийомів дискутування.

Проведення дискусії передбачає дотримання наступних вимог, зокрема:

- чисельність учасників (15 осіб);
- усіх учасників можна поділити на 2-3 підгрупи (поділ);
- розміщення учасників у вигляді кола, півкола (С.Г. Карпенчук).

На відміну від учнів загальноосвітньої школи, розумово відсталі діти потребують іншої організації дискусії, зокрема обов'язковими повинні бути:

- попередня підготовка 2-3 учнів, які виступатимуть з теми, що буде розглядатися;
- попередня підготовка усіх дітей до дискусії, а саме – вони повинні розглянути інформацію, яка б дозволила їм усвідомити питання дискусії;
- оформлення приміщення до дискусії;
- підбір та конкретизація питань щодо обговорення їх дітьми;
- врахування психофізіологічних, індивідуальних та вікових особливостей учнів допоміжної школи, з якими організовується дискусія.

Організація дискусії:

- визначення цілей і теми дискусії;
- збір інформації (знань, суджень, думок, нових ідей, пропозицій)
- упорядкування, інтерпретація і спільна оцінка отриманої в ході обговорення інформації (вироблення ухвали);
- підведення підсумків.

Серед форм проведення дискусії І.Г.Єременко виділяє:

1) Збір, а саме: обговорення моральних проблем, актуальних завдань і планів.

2) Учнівська конференція, яка проводиться як підсумок довготривалої пошукової роботи школярів.

3) Диспут – обмін думками, одна з традиційних і широко практикованих форм, як метод дискусії знаходить повне своє вираження у процесі мовленнєвої діяльності дітей.

Диспут (доміркувую, дискутую – лат.) передбачає зіткнення різних точок зору.

Фоми диспуту: диспут-лекція; диспут-дискусія; власне диспут.

Рекомендації до організації та підготовки диспуту:

- тема диспуту повинна бути актуальною і систематизованою, скорегованою до рівня сприйняття дітьми;
- тема повинна обов'язково конкретизуватися питаннями для обговорення, які попередньо підбираються педагогом;
- усі учні повинні не лише попередньо знати про диспут, який організовується у класі, але й також прочитати необхідну інформацію, яка буде розглядатися, аналізуватися, систематизуватися та узагальнюватися під час диспуту;
- спеціальне оформлення приміщення потребує залучення усіх дітей до виготовлення необхідних матеріалів, конспектів, стендів;
- педагог повинен підготувати доповіді для доповіді для сильніших учнів, які будуть виступати перед дітьми, з скороченим змістом інформації, яка попередньо ними була опрацьована.

IV. Метод взаємної освіти

Взаємна освіта – метод, який формує в школярів потребу і вміння пропагувати свої знання, погляди, переконання

Сутність методу взаємної освіти полягає у включенні учнів в ситуації, в яких вони повинні переконувати одне одного.

Цей метод не застосовується у допоміжній школі в повному обсязі, тому що розумово відсталі діти не можуть пропагувати свої знання і не мають у цьому потреби.

Цей метод використовується тільки у формі: 1) політінформації; 2) діяльності шкільних музеїв; 3) клубів інтернаціональної дружби.

Список використаних джерел

1. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе: Кн. для учителя / под ред. В.В. Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
2. Воспитательная работа во вспомогательной школе / под ред. Дульнева Г.М. – М.: Просвещение, 1989. – 92 с.
3. Воспитательная работа во вспомогательной школе: Пособие для учителей и воспитателей / под ред. В.Ф. Мачихиной. – М.: Просвещение, 1980. – 62 с.
4. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика: Учеб. пособие. – К.: Вища школа, 1985. – 327 с.
5. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: навч. посіб. / С.Г. Карпенчук. – К.: Вища школа, 1997. – 304 с.

The paper deals with the organization and methods of forming the minds and persuasion with mentally retarded students, particularly describes the use of fixed effects methods.

Keywords: mentally retarded pupils, methods of forming the minds and persuasion

Отримано 18.9.2013

ИЗУЧЕНИЕ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

У статті розглядаються деякі аспекти методики вивчення дивергентного мислення у молодших школярів з легкою розумовою відсталістю, описуються його особливості у цієї категорії дітей.

Ключові слова: легка інтелектуальна недостатність (розумова відсталість), дивергентне мислення, критерії продуктивності, гнучкості, швидкості.

В статье рассматриваются некоторые аспекты методики изучения дивергентного мышления у младших школьников с легкой умственной отсталостью, описываются его особенности у данной категории детей.

Ключевые слова: легкая интеллектуальная недостаточность (умственная отсталость), дивергентное мышление, критерии продуктивности, гибкости, беглости.

Дивергентное мышление выделено Дж. Гилфордом в 1950 г. в своем докладе "Креативность". Дивергентное мышление (от лат. *divergere* – расходиться) – метод творческого мышления, применяемый обычно для решения проблем и задач, заключается в поиске множества решений одной и той же проблемы. Решение некоторых задач требует широты взглядов, гибкости, оригинальности, беглости мышления, изобретательности, нахождения оригинальных, единственных в своем роде алгоритмов [2]. Практически все дети обладают творческим потенциалом, который эффективно развивается при систематических занятиях. Нас заинтересовало наличие дивергентного мышления у детей с легкой интеллектуальной недостаточностью (легкой умственной отсталостью), поскольку их мышление развивается по тем же законам, что и в норме. Безусловно, мыслительной деятельности учеников с нарушениями в интеллектуальном развитии присущи специфические черты. Их мышление развивается значительно медленнее и в более поздние сроки, отмечается растянутость этапов становления мышления. Не все виды мышления, особенно словесно-логическое, достигают у умственно отсталых учеников такого уровня, который прослеживается в мыслительной деятельности их нормально развивающихся сверстников, а мыслительные операции протекают с большим своеобразием:

наблюдаются фрагментарность анализа и синтеза, сравнение предметов по несущественным признакам, чрезмерное расширение или, наоборот, неправомерное ограничение оснований для обобщения и т.д.

Вместе с тем общеизвестно, что специально организованное коррекционное обучение детей с интеллектуальной недостаточностью оказывает положительную динамику на развитие мышления.

По имеющимся у нас сведениям в настоящее время дивергентное мышление у данной категории детей не изучалось, мы предприняли попытку выяснить наличие такого мышления у умственно отсталых детей, поскольку оно является одним из условий успешной социализации в обществе.

Цель исследования: изучение особенностей дивергентного мышления у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Задачи: построить и обосновать теоретическую модель исследования дивергентного мышления у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью; описать особенности дивергентного мышления у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью; провести сравнительный анализ результатов, направленный на выявление специфики дивергентного мышления у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Объект исследования: дивергентное мышление.

Предмет исследования: дивергентное мышление у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Экспериментальная база исследования: экспериментальную выборку составили 20 младших школьников в возрасте от 9 до 11 лет с легкой интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью). Исследование проводилось на базе вспомогательной школы-интерната №7 г. Минска. Контрольную выборку в количестве 20 человек составили нормально развивающиеся младшие школьники в возрасте от 9 до 11 лет, учащиеся Турецкой средней школы-сада. Исследование проводилось с каждым ребенком индивидуально в 2010-2011 г.г. в рамках дипломной работы Соболевской Е.С. под нашим непосредственным руководством.

Цель исследования определила выбор методик: 1) Методика "Необычное использование предмета", предложенная J. P. Guilford; 2) Дорисовывание фигур. Модифицированный вариант методики О.М. Дьяченко. Мы использовали в исследовании тот же набор методик, который профессор Слепович Е.С. использовала для изучения дивергентного мышления у детей с ДЦП.

Для статистического анализа полученных результатов использовалась программа SPSS 13.0. Применялся U-критерий Манна-Уитни.

1) Методика "Необычное использование предмета" предложена

J. P. Guilford [5]. Методика заключається в тому, що испытуемому необхідно назвати все возможные способы использования обычного предмета. Для этого, необходимо выделить те или иные свойства предмета, которые соотносятся в дальнейшем со свойствами других предметов. Таким образом, осуществляется переход к новому предмету. Возможное количество ответов зависит от того, сколько признаков выделяет испытуемый у предмета. Соответственно, внешние признаки, такие как форма предмета, цвет, соотносятся с внешними признаками других предметов. Менее очевидные свойства предмета, связанные с его назначением, соотносятся с функциональными свойствами других предметов. Например, такое свойство воздушного шара как упругость приводит к сравнению его с барабаном [3]. В случае ориентации на внешний признак (форма), воздушный шар сравнивается с солнцем или мешком.

Для проведения исследования нами были взяты изображения трех предметов: катушка с нитками, шляпа, стул (Приложение). Данная методика не требует изображений предметов, испытуемым просто называется некоторый предмет. Нами изображения использовались для того, чтобы у испытуемого был наглядный образ предмета. Также важно, чтобы каждый испытуемый представлял один и тот же предмет. Отобранные для исследования предметы обладают различными функциональными характеристиками. Так, катушка является предметом полифункциональным, по сравнению со стулом и шляпой.

Перед началом выполнения испытуемому давалась инструкция: "Придумай, как можно необычно использовать этот предмет". Если у испытуемого возникали затруднения, то ему сообщалась следующая инструкция: "Чем бы мог этот предмет быть в игре".

2) Методика "Дорисовывание фигур". В нашем исследовании мы используем модифицированный вариант методики О.М. Дьяченко [4]. Методика представляет собой несколько графических фигур. Испытуемому необходимо дорисовать каждую фигуру так, чтобы получилось осмысленное изображение. Для целей исследования мы выбрали из методики 4 фигуры. Каждая фигура повторялась 5 раз (Приложение). Таким образом, испытуемому необходимо было завершить 20 изображений. Данная методика имеет свое ограничение: испытуемый может сделать только 5 рисунков каждой фигуры. Как правило, в исследованиях дивергентного мышления методики не имеют подобных ограничений. Однако мы учитывали, во-первых, возраст испытуемых, во-вторых, особенности мыслительной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью (истощаемость психических процессов).

Особенностью данной методики, в отличие от предыдущей, является то, что здесь нет необходимости выделять свойства предмета. Сама фигура задает определенное видение проблемной ситуации. Если в предыдущей методике испытуемый должен самостоятельно искать

некоторое свойство или признак предмета, то в методике "Дорисовывание фигур" это свойство в виде формы фигуры уже дано. Испытуемому остается только достроить образ на основе формы фигуры.

Испытуемому сообщалась следующая инструкция: "Дорисуй каждую фигуру так, чтобы из нее получилась какая-нибудь картинка".

Дивергентное мышление характеризуется по следующим критериям: гибкость, продуктивность, оригинальность, беглость. В нашем исследовании используются критерии продуктивности, гибкости и несколько модифицированный критерий беглости.

Критерий гибкости показывает количество различных классов идей. Гибкость мышления означает изменение направления мыслительного поиска. Гибкость определялась по количеству отдельных групп (классов) решений. Например, испытуемый может нарисовать дом, гараж, магазин (методика "Дорисовывание фигур"), т. е. один класс предметов. Для каждой фигуры определялось количество подобных классов, после чего определялся средний показатель. Для методики "Необычное использование предмета" гибкость определялась аналогичным образом. Соответственно, чем выше среднее значение, тем выше показатель гибкости.

Критерий продуктивности представляет собой способ построения образа решения. При описании критерия продуктивности мы опираемся на определение критерия, данное О. М. Дьяченко. Продуктивность означает включение исходного предмета в систему взаимосвязей с другими предметами. Однако речь идет не о простом соединении с другими предметами, но о таком включении, где исходный предмет был бы частью другого предмета. Включение предмета в систему связей с другими предметами происходит при наличии общих признаков или свойств. Критерий продуктивности показывает способность переходить от части к целому. В методике "Дорисовывание фигур" образ считался продуктивным, если исходная фигура являлась частью изображенного предмета. Например, круг мог изображать колеса в автомобиле, велосипеде и т. п. Пример из методики "Необычное использование предмета": катушка с нитками может быть колесами машины и т. п.

Критерий продуктивности определялся по количеству продуктивных образов и ответов.

Критерий беглости показывает, сколько идей возникает в единицу времени. Ввиду того, что зафиксировать появление идей представляется достаточно сложным, в исследовании мы фиксировали индивидуальный способ выполнения испытуемым тестового задания, который включал не только время возникновения идеи, но и время ее реализации. Существование латентного периода также может быть связано с ситуацией оценивания, в которой находился ребенок.

Время фиксировалось с момента сообщения инструкции. Для методики "Дорисовывание фигур" отмечалось время начала выполнения

и время завершения. При выполнении методики "Необычное использование предмета" время фиксировалось также с момента сообщения инструкции и останавливалось, когда испытуемый говорил, что больше ничего не знает, ничего не придумал и т. п. Если после нескольких ответов испытуемый в течение одной минуты больше не давал ответа, то ему задавался вопрос, придумал ли он что-нибудь еще. Если сообщался ответ, то исследование продолжалось, если испытуемый говорил, что больше ничего не придумал, то отмечалось время завершения задания.

Одним из показателей дивергентного мышления является показатель оригинальности. В нашем исследовании критерий оригинальности мы не использовали по следующим причинам: критерий оригинальности показывает редкость идеи, для определения редкости необходима большая выборка. Во-вторых, оригинальность во многом зависит от имеющихся знаний в той или иной области, т. е. идея, оказавшаяся оригинальной в одной выборке, в другой может быть наиболее распространенной.

В соответствии с выделенными критериями проводился количественный и качественный анализ результатов исследования.

Практически все младшие школьники с сохранным интеллектом выполнили предложенные им задания. Исключение составили 7 испытуемых, которые не смогли полностью завершить методику "Дорисовывание фигур".

По методике "Дорисовывание фигур" было получено 369 образов. Из них продуктивных 367, что составляет 99,5%. По второй методике всего получено 86 ответов, по критерию продуктивности – 51 (59,3 %). Среди продуктивных идей наибольшее количество было получено для стула – 39,1%, для катушки – 32,6% и для шляпы 28,3%. Построение продуктивных идей по отношению к стулу не представляло трудностей для испытуемых ввиду того, что он чаще других используется в повседневной жизни учащихся. Наиболее распространенными продуктивными идеями были следующие: дом, гараж, паровозик, стол, кровать и т.д. В данном случае для построения образа использовались внешние признаки предмета.

Продуктивные образы конструировались двумя способами: включение исходного предмета как части образа; второй способ связан с многократным повторением исходного предмета в образе, где предмет также являлся бы частью (поставить стул за стулом, чтобы получился паровозик). Однако ввиду того, что продуктивных идей получено небольшое количество, мы рассматривали продуктивные образы независимо от способа построения.

Для каждого испытуемого определялось количество продуктивных идей. Наибольшее число продуктивных идей – 20, встречается в выборке младших школьников у 13 человек. Среднее значение по показателю продуктивности составляет 18,5.

Критерий гибкости показывает способность переходить от одного класса идей к другому. Гибкость мышления определялась по количеству классов идей для одного предмета или фигуры. Чем выше значение по критерию гибкости, тем в большей степени испытуемый способен переходить от одной идеи к другой. Критерий гибкости показывает способность испытуемого отказаться от прежнего направления рассуждения и выбрать новые точки опоры для рассуждения.

Оценивая критерий гибкости в методике "Дорисовывание фигур" у нас было получено 329 образов, что составляет 89,2%. Анализируя данные по методике "Необычное использование предмета" нами было получено 45 образов, что составляет 52,3%.

Для того чтобы выдвигать как можно больше разнообразных идей, необходимо выделять каждый раз новое свойство в предмете, новую его характеристику, которая позволила бы увидеть предмет с новой стороны. Способность выделять различные, подчас неактуальные свойства предмета, с нашей точки зрения, является способностью анализа.

При выполнении методики "Необычное использование предмета" многие испытуемые вначале обращали внимание на внешние признаки предмета, и уже затем переходили к менее актуальным свойствам предмета. Также были ответы, в которых просто перечисляются обычные способы использования предмета. Например, катушка: шить, наматывать нитки; стул: сидеть; шляпа: носить, одевать на голову.

Среднее время выполнения методики "Дорисовывание фигур" – 23 минуты, методики "Необычное использование предмета" – 2 минуты.

Беглость – количество выдвигаемых идей в единицу времени. Следует учитывать, что существует определенный латентный период между моментом возникновения идеи и тем моментом, когда она называлась. Показатель беглости определялся как отношение ответов ко времени, в течение которого они назывались. Время измерялось в минутах. Среднее значение беглости по методике "Дорисовывание фигур" – 5 минут, т.е. в целом за 5 минут ребенок выполняет 1 задание (дорисовывает изображения для одной фигуры). По методике "Необычное использование предмета" – 40 сек., т.е. за 40 сек. ребенок называл один ответ.

Практически все младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью (легкой интеллектуальной недостаточностью) выполнили предложенные им задания. Исключение составил один испытуемый, который отказался выполнять методику "Дорисовывание фигур" и методику "Необычное использование предмета", и два учащихся, которые не смогли полностью завершить методику "Дорисовывание фигур".

По методике "Дорисовывание фигур" было получено 363 образа. Из них продуктивных – 318, что составляет 87,6%. По методике "Необычное использование предмета" всего получено 152 ответа, по

критерию продуктивности – 0.

Проанализировав методику "Дорисовывание фигур" по критерию гибкости было получено 214 образов, что составляет 58,9%. По второй методике по критерию гибкости не было выделено ни одного образа.

Изучив временные показатели можно сделать вывод, что на выполнение методики "Дорисовывание фигуры" в среднем ученик тратит приблизительно 17 минут. На дорисовывание одной фигуры приблизительно 4 минуты. На выполнение методики "Необычное использование предмета" ребенок в среднем тратит 5 минут, на одно задание приблизительно 1,5 минуты.

При качественном анализе данных методик можно отметить, что проще детям с интеллектуальной недостаточностью было выполнить методику "Дорисовывание фигур", так как в ней сама фигура задает определенное видение проблемной ситуации, а при выполнении методики "Необычное использование предмета" испытуемый должен был самостоятельно искать некоторые свойства или признаки предмета.

Детям с интеллектуальной недостаточностью достаточно трудно выделить то или иное свойство предмета, что связано с недостаточной способностью к анализу. Дети с интеллектуальной недостаточностью ориентируются на внешние наглядные признаки предметов, поэтому наиболее типичными были ответы, в которых отражались внешние стороны предметов или в которых перечислялись обычные способы использования предметов: шить, зашивать, привязывать что-нибудь, носить, одевать, чистить и т.п. Количество подобных ответов среди всех составляет 100%. Ориентация на внешние наглядные признаки предметов является скорее действием перцептивным, но не мыслительным [1]. В связи с трудностью самостоятельной организации познавательной активности, с трудностью удержания интереса к предмету дети с интеллектуальной недостаточностью усваивают только привычные способы использования предметов.

Критерий продуктивности представляет собой способ построения образа решения. Конструирование продуктивных идей предполагает способность мысленно переходить от части к целому, выходить за пределы данной проблемной задачи и рассуждать вне проблемной задачи.

Продуктивные образы конструировались двумя способами: включение исходного предмета как второстепенной части образа; второй способ связан с многократным повторением исходного предмета в образе, где предмет также является частью образа. Испытуемые использовали два способа для построения продуктивных образов.

Критерий гибкости показывает количество различных классов идей. При анализе этого критерия были выявлены следующие особенности мышления: застревания на одном образе, трудность в переключении с одного предмета на другой.

Сравнение двух выборок по критерию продуктивности по методике

"Дорисовывание фигур" показало, что $U_{эмп.} = 129,5$.

Укр.	
$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$
114	138

Полученное эмпирическое значение $U_{эмп.}$ (129,5) находится в зоне неопределенности. Вероятно, необходимо увеличить выборку испытуемых.

По критерию гибкости $U_{эмп.} = 52$.

Укр.	
$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$
114	138

Полученное эмпирическое значение $U_{эмп.}$ (129,5) находится в зоне значимости. Показатель гибкости выше у нормально развивающихся младших школьников по сравнению с младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью. Это означает, что образы и идеи младших школьников в норме отличались большим разнообразием, чем у детей с интеллектуальной недостаточностью. Гибкость мышления в некотором отношении показывает способность к порождению гипотез, способность к нахождению альтернативных идей. Низкие показатели гибкости связаны с тем, что дети с интеллектуальной недостаточностью часто давали однотипные ответы.

По критерию беглости $U_{эмп.} = 94,5$. Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости. Младшие школьники в норме давали больше классов идей, соответственно и времени они затрачивали больше. Дети с интеллектуальной недостаточностью по критерию гибкости давали меньше образов, поэтому и времени они затрачивали меньше.

Сравнение двух выборок по критерию продуктивности по методике "Необычное использование предмета" показало, что $U_{эмп.} = 50$.

Укр.	
$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$
114	130

Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости.

По критерию гибкости $U_{эмп.} = 60$.

Укр.	
$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$
114	138

Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости.

Показатель гибкости выше у нормально развивающихся младших школьников по сравнению с младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью.

По критерию беглости $U_{эмп.} = 111$. Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости. В этом случае младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью потратили больше

времени на выполнение задания, чем нормально развивающиеся школьники.

Таким образом, дивергентное мышление у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью имеет ряд особенностей. В целом у детей с интеллектуальной недостаточностью достаточно низкие показатели по критериям гибкости и продуктивности, по сравнению с младшими школьниками в норме. Низкие показатели дивергентного мышления у детей с интеллектуальной недостаточностью могут быть связаны, во-первых, с недостаточно развитыми операциями анализа, синтеза, обобщения. В ситуации, где необходимо выделить признак предмета (операция анализа), соотнести этот признак с подобным у другого предмета (операция синтеза), дети с интеллектуальной недостаточностью испытывали трудности. Во-вторых, следует подчеркнуть, что предложенные задания решались в плане образов-представлений. Известно, что дети с интеллектуальной недостаточностью испытывают трудности в оперировании образами. Им трудно мысленно выйти за пределы проблемной ситуации (как этого требует дивергентное мышление) и представить, что предмет или фигура могут быть чем-то еще.

Проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Дивергентное мышление у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью имеет свою специфику и отличается от дивергентного мышления младших школьников в норме. Нами были выделены следующие основные критерии дивергентного мышления: продуктивность, гибкость, беглость. В соответствии с этими критериями оценивалось дивергентное мышление у детей младшего школьного возраста в норме и у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

2. Критерий продуктивности представляет собой способ построения образа решения. Конструирование продуктивных идей предполагает способность мысленно переходить от части к целому, выходить за пределы данной проблемной задачи и рассуждать вне проблемной задачи.

Продуктивные образы конструировались двумя способами: включение исходного предмета как второстепенной части образа; второй способ связан с многократным повторением исходного предмета в образе, где предмет также является частью образа. Младшие школьники в норме и младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью используют оба способа для построения продуктивных образов.

3. По критерию продуктивности по методике "Дорисовывание фигур" различия не выявлено. Результаты методики "Необычное использование предмета" показывают различия между уровнем продуктивности у детей с интеллектуальной недостаточностью и в

норме (в норме он выше). Это связано с необходимостью более детального анализа проблемной ситуации.

4. Критерий гибкости показывает количество различных классов идей. Было установлено, что существуют различия по критерию гибкости. У младших школьников с интеллектуальной недостаточностью показатель гибкости дивергентного мышления значительно ниже, чем у нормально развивающихся младших школьников. Образы и идеи младших школьников в норме отличались большим разнообразием, чем у детей с интеллектуальной недостаточностью. Младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью в меньшей степени способны изменять ход рассуждения, у них отмечается застревание на одном образе, трудность в переключении с одного предмета на другой.

Таким образом, у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью дивергентное мышление имеет следующие особенности: низкая способность к порождению различных идей, недостаточная способность создавать продуктивные идеи. Низкие показатели дивергентного мышления у детей с интеллектуальной недостаточностью могут быть связаны, во-первых, с недостаточно развитыми операциями анализа, синтеза, обобщения. В ситуации, где необходимо выделить признак предмета (операция анализа), соотнести этот признак с подобным у другого предмета (операция синтеза), дети с интеллектуальной недостаточностью испытывали наибольшие трудности. Во-вторых, следует подчеркнуть, что предложенные задания решались в плане образов-представлений. Таким детям трудно мысленно выйти за пределы проблемной ситуации (как этого требует дивергентное мышление) и представить, что предмет или фигура могут быть чем-то еще.

Дивергентное мышление позволяет оценить качество мыслительного процесса. Изучение дивергентного мышления у детей с легкой интеллектуальной недостаточностью открывает возможности для понимания их интеллектуальных способностей. Результаты исследования могут послужить основой для создания диагностического инструментария, выявляющего особенности мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Безусловно, данное исследование необходимо продолжить как вширь (увеличить выборку детей), так и вглубь (усилить качественный анализ). Однако уже сейчас можно констатировать, что на основе результатов исследования могут разрабатываться коррекционные программы для младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

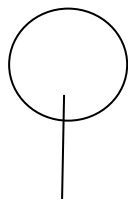
Приложение

Бланк наблюдений

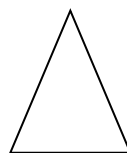
№ 16. Имя: Кристина. Возраст: 9 лет. Класс: 3

Диагноз: легкая интеллектуальная недостаточность.

1. Методика "Дорисовывание фигур"



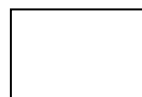
1. Солнце
 2. Буква "б"
 3. Колесо
 4. Цветок
 5. Колесо обозрения
- (Время: 6 мин.)



1. Елка
 2. Сыр
 3. Конфета
 4. Дом
 5. Буква
- (Время: 5 мин.)



1. Лицо
 2. Колесо с огнем
 3. Морковка
 4. Шарик
 5. Глаз
- (Время: 5 мин.)



1. Дом
 2. Тумбочка
 3. Телевизор
 4. Коробка
 5. Холодильник
- (Время: 6 мин.)

2. Методика "Необычное использование предмета"

- 1) **Катушка:** что порвалось нужно зашивать; шить одежду; зашить зайчика. (Время: 1 мин.)
- 2) **Шляпа:** если куда-то идешь нужно одевать. (Время: 40 сек.)
- 3) **Стул:** сидеть на нем; если грязный его можно вытереть. (Время: 45 сек.)

Список використаних джерел

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
2. Большой толковый психологический словарь / Под ред. А. Ребер. - М: Вече АСТ, 2003. – Т.1. – С.650.
3. Дружинин В.Н. Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность / В.Н. Дружинин, Н.В. Хазратова // Психологический журнал. – 1994. – №4. – С. 83-93.
4. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника / О.М. Дьяченко. – М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1996. – 197 с.
5. Guilford J.P. The nature of human intelligence / J.P.Guilford. - N.Y.: McGraw-Hill, 1967.

In the article we consider several teaching methods of divergent thinking. The methods are used for children with mental retardation. The article also includes distinct features of divergent thinking in this group of children.

Keywords: mental retardation, divergent thinking, the criteria of productivity, flexibility, fluency.

Отримано 16.9.2013

ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО УРОКУ МАТЕМАТИКИ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ ДЛЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА ЙОГО СТРУКТУРНИХ ЕЛЕМЕНТІВ

У статті розглядаються основні вимоги до уроку з математики, який проводиться у спеціальній загальноосвітній школі для розумово відсталих дітей (дидактичні (змістовно-методичні), психологічні, до організації пізнавальної діяльності учнів, до організаційної сторони уроку). Також дається характеристика його структурних елементів, які можна включати в урок з математики залежно від його типу.

Ключові слова: розумово відсталі учні, дидактичні (змістовно-методичні) вимоги, психологічні вимоги, вимоги до організації пізнавальної діяльності учнів, вимоги до організаційної сторони уроку, структурні елементи уроку з математики.

В статье рассматриваются основные требования к уроку с математики, который проводится в специальной общеобразовательной школе для умственно отсталых детей (дидактические (содержательно-методические), психологические, к организации познавательной деятельности учеников, к организационной стороне урока). Также даётся характеристика его структурных элементов, которые можно включить в урок с математики с учётом его типа.

Ключевые слова: умственно отсталые дети, дидактические (содержательно-методические) требования, психологические требования, требования к организации познавательной деятельности учеников, требования к организационной стороне урока, структурные элементы урока с математики.

Основною формою організації навчання математики у спеціальній загальноосвітній школі для розумово відсталих дітей виступає урок. Під формою організації навчання слід розуміти спеціально організовану діяльність вчителя й учнів, яка протікає за визначеним порядком і певним режимом. Урок – це цілісний, логічно завершений, обмежений визначеними часовими рамками відрізок навчально-виховного процесу. У ньому даються у складній взаємодії всі основні компоненти цього процесу: мета, зміст, засоби, методи, організація. На ньому вирішуються як загальнодидактичні завдання, які носять навчальний характер, так і спеціальні, корекційні, обумовлені специфічними особливостями учнів і

самого предмета.

Особливості уроку математики обумовлюються метою, завданнями, складом учнів класу, загальними завданнями школи. Ефективність формування математичних знань на уроках залежить від уміння вчителя вирішувати головні завдання: загальноосвітні, корекційно-розвивальні, виховні та практичні.

На уроці математики у спеціальній загальноосвітній школі для розумово відсталих дітей вчитель вирішує одночасно декілька загальноосвітніх завдань. На ньому, поряд з вивченням арифметичного матеріалу, відбувається формування геометричних знань (особливо це стосується уроків математики у молодших класах), що безумовно, впливає як на побудову уроку, так і на методику його проведення. Крім того, вирішується кілька освітніх завдань залежно від змісту матеріалу, місця, яке він посідає в системі інших уроків, від індивідуальних здібностей та можливостей школярів.

Урок математики у школі даного типу має корекційну спрямованість. На ньому організуються і проводиться корекція та розвиток мисленневих процесів, уваги, пам'яті, мовлення тощо. При цьому вирішення корекційно-розвивального завдання залежить від вміння вчителя використовувати такі специфічні засоби, як чіткість організації режиму роботи, доцільне чергування методів, прийомів і способів діяльності, спрощеність структури знань, уповільненість темпу навчання, постійне повторення, диференційоване керівництво діяльністю школярів тощо.

Також на уроці математики педагог враховує і виховну спрямованість навчальних завдань. Він формує такі якості особистості у розумово відсталих учнів, як працьовитість, наполегливість, вихованість, стриманість, почуття товарищескості та взаємодопомоги, включає в нього елементи національно-патріотичного виховання, формує почуття гордості за свою Батьківщину. Готуючись до уроку він не лише чітко визначає, які виховні завдання будуть на ньому вирішуватись, але й підбирає їх з урахуванням математичного змісту.

Розробляючи урок математики вчитель постійно пам'ятає про кінцеву мету кожного заняття – свідомість засвоєння програмного матеріалу вихованцями, вироблення у них практичних умінь і навичок. Враховуючи це він, у процесі його підготовки, чітко продумує, як пов'язати його з життям, із побутовою, професійно-трудовою діяльністю школярів.

Майстерність проведення уроку математики багато в чому залежить від розуміння й виконання вчителем педагогічних вимог, яким повинен він відповідати. Основними групами вимог є: дидактичні; психологічні; вимоги до організації пізнавальної діяльності учнів; вимоги до організаційної сторони уроку.

До **дидактичних (змістовно-методичних)** вимог уроку відносяться:

- чітке визначення загальноосвітніх завдань уроку в цілому і його складових елементів, місця конкретного уроку в загальній системі.

Оскільки на уроці математики, поряд з арифметичним, учні вивчають і геометричний матеріал, він може переслідувати вирішення не однієї, а декількох дидактичних цілей;

- визначення оптимального змісту уроку згідно з вимогами навчальної програми з математики, цілями уроку, з урахуванням рівня підготовки учнів та сформованості їхніх умінь і навичок. Наповнюваність класу у спеціальній школі дозволяє вчителю максимум уваги приділити кожному школяреві, організувати індивідуальний підхід без порушень фронтальної роботи;

- корекційний вплив усіх елементів уроку на школярів;

- дидактична цілеспрямованість, визначеність і чіткість мети.

Вона повинна бути триєдиною: навчальною, корекційно-розвивальною і виховною. Лише завдяки такому поєднанню можливо організувати загальний розвиток особистості учнів з порушеннями інтелектуального розвитку та формування у них соціально ціннісних якостей;

- реалізація основних дидактичних принципів, що передбачає максимальне використання засобів наочності під час оволодіння математичними знаннями, їхнє оптимальне поєднання, організацію практичного тренування школярів з метою формування уміння використовувати набуті знання у соціальному середовищі;

- вибір найбільш раціональних методів, прийомів і засобів навчання. Вони повинні відповідати віковим особливостям учнів, розвивати й коригувати їхню пізнавальну діяльність, сприяти формуванню мислення і відповідно корекції його недоліків;

- логічна й композиційна стрункість і завершеність уроку. Потрібно чітко визначити кількість часу на кожен його структурну частину, підпорядкувати всі його структурні елементи для вирішення головної мети, добиватись оптимального поєднання фронтальної роботи з індивідуальним та диференційованим навчанням;

- доступність пояснення змісту домашнього завдання;

- достатнє забезпечення відповідним наочно-технічним обладнанням та матеріалами, що дозволяє учням навіть старших класів перевірити теорію безпосередньою практичною діяльністю.

До *психологічних вимог* уроку відносяться:

- організація правильного психологічного налаштування уроку. Вчитель є тим зразком, на який орієнтуються учні в процесі роботи. Від того, з яким виразом обличчя знайде педагог до школярів, як почне діалог з ними, залежить і їхня подальша робота;

- відповідний контакт вчителя й учнів під час діяльності дозволяє попередити негативні риси поведінки школярів, уникнути конфліктних ситуацій, спрямувати їхню енергію на засвоєння навчального матеріалу;

- підбір системи оптимальних вимог педагога до школярів дає можливість врахувати стан учнів на момент проведення уроку. Уникнути перевантаження дітей і таким чином унеможливити виникнення стресових ситуацій;

- педагогічний такт у спілкуванні вчителя й учнів формує у них відповідні поведінкові навички й звички;

- підтримка доцільного темпу уроку й оптимального лікувального психолого-педагогічного режиму з урахуванням рівня працездатності та стомлюваності школярів, чому сприяє чергування видів діяльності, проведення фізкультпаузи, оптимальний розподіл навчального матеріалу тощо.

Вимоги до організації пізнавальної діяльності учнів:

- корекція пізнавальної діяльності, активний розвивальний характер уроку, якому сприяє: спрощена структура і зменшений обсяг нового матеріалу відповідно до обмежених пізнавальних можливостей учнів; уповільнення темпу навчання, що відповідає особливостям їхнього психофізичного розвитку; використання кількаразового повторення на всіх етапах вивчення матеріалу з метою запобігання його швидкого забування; максимальне використання наочності, предметної діяльності, особистого досвіду у процесі формування важких узагальнень; забезпечення взаємокомпенсації функцій різних аналізаторів у поєднанні з аналітико-синтетичною діяльністю мозку; розчленування складних завдань на окремі частини для ґрунтовнішого вивчення кожної з них окремо;

- педагогічно правильне керівництво пізнавальною діяльністю: визначення навчальних завдань, чітке дозування часу й праці; озброєння школярів раціональними способами пізнавальної діяльності; попереднє планування дій, систематичний і планомірний контроль за якістю засвоєння навчального матеріалу; виправлення й уточнення неправильно засвоєного матеріалу;

- включення розумово відсталих учнів в елементарний самостійний пошук;

- зв'язок уроку з іншими предметами, який повинен носити практичну спрямованість, сприяти вирішенню завдань соціальної адаптації та реабілітації учнів;

- організація індивідуального підходу з урахування наявних порушень пізнавальної й емоційно-вольової сфери, рівня розвитку математичних здібностей;

- дотримання вимог гігієни розумової праці;

- використання різних видів інструкцій: попередня інструкція повного і скороченого характеру, поетапне та поточне інструктування.

Вимоги до організаційної сторони уроку:

- своєчасна підготовка робочого місця вчителя й учнів;

- оптимальний темп і ритм роботи на уроці, чітке дозування навчальної праці на кожному його етапі;

- послідовність елементів уроку, попередження неробочих пауз;

- чітка установка вчителя на наступний вид діяльності;

- завершеність операцій, вербальний звіт школярів про виконане завдання;

- організація уваги й стимуляція навчальної діяльності учнів;

- організоване закінчення уроку, пояснення домашнього завдання. Останнє повинно не просто задаватись, а аналізуватись вчителем з метою попередження помилкового його виконання і закріплення неправильних математичних знань. Тому потрібно на його пояснення відводити достатню кількість часу;

- підведення підсумків і оцінка пізнавальної діяльності учнів. Вчитель ставить мету і домагається від кожного учня, залежно від його психофізіологічних можливостей, її реалізації, контролює їхню діяльність, вносить корективи й у випадку необхідності надає допомогу, зміцнює впевненість у своїх силах, заохочує навіть мінімальні успіхи.

У кожному уроці можна виділити основні елементи, які характеризуються різними видами навчальної діяльності. Співвідношення цих складових частин у їх послідовності та взаємозв'язку входить у поняття структури уроку, яка залежить від його основної мети, змісту навчального матеріалу, методів та прийомів навчання, вікових та індивідуальних особливостей учнів.

Якщо проаналізувати урок, то можна помітити, що він будується зі складної системи структурних компонентів – окремих ланок поєднання дій учня й учителя. Кожна ланка складається з трьох елементів. Першим елементом є передача математичної інформації (пояснення, розповідь, спостереження за діяльністю тощо), яка є для учнів джерелом знань. Другим – прийом інформації, тобто діяльність школярів, спрямована на здобуття інформації та вироблення практичних умінь та навичок. Третім – зворотній зв'язок. Отже, структура уроку – це певна сукупність поєднання і чергування дій вчителя й учнів, спрямованих на досягнення мети уроку.

Ми пропонуємо розглянути основні структурні елементи, які використовуються вчителем на уроці математики. Зразу ж потрібно зазначити, що не всі дані елементи можуть входити в той чи інший тип уроку. Їхня наявність в уроках різного типу обумовлюється тими дидактичними завданнями, які ставить вчитель перед його початком.

У спеціальній загальноосвітній школі для розумово відсталих дітей частіше всього використовують наступні структурні елементи на уроках математики.

1. Організація учнів на урок. На цьому етапі, який у деяких навчально-методичних посібниках називається підготовчим, відбувається, по-перше, створення робочої обстановки для ефективної діяльності (перевірка наявних посібників, канцелярського приладдя, відповідність робочих місць тощо); по-друге, підготовка, переключення школярів з тієї діяльності, якою вони займались на перерві (або до його початку) на навчальний процес. Ефективним прийомом є пропозиція розгадати нескладну математичну загадку, невеличкий кросворд, ребус. Такі завдання створюють робочу обстановку, позитивно налаштовують на ефективне засвоєння навчального матеріалу. На цей етап уроку відводиться 1-2 хвилини. Але при цьому необхідно зазначити, що

перед тим, як запропонувати учням розгадати ребус чи математичну загадку необхідно домогтися того, щоб вони сконцентрувались на вчителів, певною мірою заспокоїлись. В іншому випадку така форма роботи викличе у школярів лише негативну реакцію, оскільки вони не зрозуміють, не дочують завдання, не сконцентруються на ньому і, отже, не зможуть його правильно розв'язати. Така ситуація створить у дітей негативне налаштування на урок з математики ще до його початку.

2. Перевірка домашнього завдання. З цього етапу починається безпосередня діяльність учнів на уроці (його основна частина). Вчитель організовує її, використовуючи різні прийоми, залежно від поставленої мети. На цьому етапі він може поверхово опитати школярів з метою перевірки засвоєння матеріалу, який давався на домашнє опрацювання, проглянути зошити і впевнитись у наявності відповідно виконаних вправ. Він також може організувати більш детальний контроль знань. Така робота проводиться тоді, коли матеріал новий і ще недостатньо засвоєний. У цьому випадку перевіряються ґрунтовно знання 2-3 учнів, які викликаються до дошки, з іншими проводиться усне опитування.

Якщо домашня робота не задавалась, доцільно отримати відповіді учнів на серію спеціально підготовлених запитань, які будуть використані у процесі пояснення. Від організації цієї частини уроку залежить пізнавальна активність школярів і їхня цікавість до заняття. На цей етап відводиться 3-5 хвилин.

3. Усний рахунок. Він включається практично в кожен урок з математики. Матеріал для усного рахунку тісно пов'язується з основним завданням уроку, готує базу для його виконання. Він може проводитись як в усній, так і в письмовій формі, при цьому пропонуються приклади, задачі арифметичного та геометричного змісту. Але, не зважаючи на це, основною метою усного рахунку є формування навичок швидкої лічби у прямому і зворотному порядку, по одиниці і рівними числовими групами, закріплення прийомів обчислення. Тривалість цього етапу не повинна перевищувати 5-8 хвилин, адже він вимагає від учнів максимальної віддачі розумових сил. Усний рахунок, як правило, проходить у швидкому темпі.

Необхідно відзначити, що завдання для усного рахунку повинні підбиратись з урахування типу уроку. Який планується провести. Сам по собі усний рахунок, якщо підібрати для нього складні завдання (наприклад, порахувати по 25 від 37 до 100) може виснажити дітей і вони не зможуть виконувати основні дидактичні завдання на уроці через накопичення втоми.

Також педагог повинен враховувати і такі психолого-педагогічні аспекти, як впрацьовуваність, збільшення (зменшення) працездатності, пік працездатності, настання втоми. Тому усний рахунок може включатись в будь-який період уроку залежно від його мети та типу.

4. Актуалізація опорних знань учнів та їхнього життєвого досвіду. Цей етап не потрібно ототожнювати з простим опитуванням школярів.

Його основна мета – відтворення, виявлення раніше отриманих знань, які стануть основою для формування нових. У більшості випадків педагог на цьому етапі проводить бесіду зі школярами, прагнучи виявити знання, необхідні для вивчення наступної теми. Він може організувати нетривалий дослід, лабораторну роботу, метою якої є підведення школярів до усвідомлення необхідності засвоєння нового матеріалу. Актуалізація знань стимулює учнів, створює позитивний емоційний настрій, сприяє кращому засвоєнню знань. На цей етап відводиться 3-5 хвилин навчального часу.

5. Повідомлення теми й мети. Завдання цього етапу – познайомити школярів з темою уроку, із тими знаннями, вміннями та навичками, які вони отримають, намітити шляхи досягнення цього. На ньому вчитель знайомить учнів із планом уроку, відмічає, скільки часу відведено на його структурні елементи. Така форма роботи дисциплінує школярів, формує у них уміння цінувати час, дотримуватись порядку у роботі, правильно розподіляти свої сили. Якщо складається і записується план уроку – в кінці обов'язково потрібно вказати на його виконання. Якщо ж завдання не виконано – пояснити причини цього. Цей етап уроку займає 1-2 хвилини.

6. Повідомлення нових знань. Цей етап – найважливіша частина в структурі уроку. Доступна і проста логіка наукових доказів, яка опирається на знання школярів є основою розуміння й усвідомлення ними нового матеріалу.

На цьому етапі вчитель використовує різноманітне поєднання методів та прийомів для реалізації поставлених завдань. При цьому потрібно добиватись того, щоб теоретичні знання підкріплювались достатньою кількістю наочності, закріплювались самостійною практичною діяльністю учнів.

На уроках математики у спеціальній загальноосвітній школі для розумово відсталих дітей педагог працює у двох напрямках: по-перше, дає школярам готові необхідні математичні знання; по-друге, формує у них вміння самостійно оволодівати ними та застосовувати їх у процесі практичної діяльності. У першому випадку знання даються у готовому вигляді, учні їх запам'ятовують і вчать у потрібний момент відтворювати. Для цього використовується розповідь, пояснення, бесіда. У другому випадку навчання йде від думки – до думки. Незважаючи на те, що організувати роботу таким чином із розумово відсталими дітьми надзвичайно складно, вчитель повинен прагнути сформувати в них вміння працювати з абстрактними формами. На цей етап можна виділити 10-15 хвилин уроку.

7. Первинне та подальше закріплення матеріалу. Після первинного етапу в оволодінні знаннями – їхнього сприймання та усвідомлення – необхідно організувати їх узагальнення та систематизацію. Для цього вчитель підбирає систему завдань, які б сприяли закріпленню даних знань у свідомості розумово відсталих.

Закріплення математичного матеріалу організовується у два етапи. На першому етапі, етапі первинного закріплення, завдання підбираються

аналогічні тим, які використовувались під час пояснення. В цей момент потрібно домогтись, щоб школярі правильно, без помилок запам'ятали матеріал. Тому педагог у процесі організації роботи на цьому етапі здійснює жорсткий контроль за їхньою діяльністю, слідкує за правильністю виконання завдань і у випадку необхідності надає допомогу або проводить додаткові пояснення. На наступних уроках, присвячених вивченню даної теми, закріплення матеріалу може проводитись і в іншому вигляді: за підручником, у процесі виконання практичних та програмованих завдань тощо. Головна мета цього етапу – формування правильних алгоритмів обчислення прикладів, креслення геометричних фігур та розв'язування задач. На нього рекомендується витратити до 5 хвилин навчального часу.

Етап первинного закріплення навчального матеріалу – надзвичайно важливий. Саме на ньому вчитель зможе перевірити, чи правильно розумово відсталі школярі зрозуміли навчальний матеріал. Який їм пояснював педагог. Якщо більшість учнів не засвоїла матеріал, у них є труднощі його усвідомлення – не можна переходити до його закріплення. В цьому випадку відбудеться технічна робота по закріплення неусвідомлених і незрозумілих знань. Педаг, помітивши те. Що школярі не засвоїли матеріал, повинен перейти до виконання завдань, які вже знайомі дітям і з якими вони працювали на попередніх уроках. Після цього, на наступному уроці. Він повинен переглянути методичку, яку він використовував для пояснення матеріалу, і повторити його вивчення.

Ні в якому разі на цьому ж уроці вчитель, після проведення первинного закріплення і виявлення того, що школярі матеріал не засвоїли, не повинен його пояснювати повторно. Це призведе до того, що учням він стане ще більш незрозумілим. Вони вже використали той ліміт інтелектуальних можливостей, який у них був перед уроком і повторне пояснення призведе до утворення незрозумілих асоціацій і до внутрішнього протесту. Розумово відсталі учням не вдасться застосувати свої резервні механізми, як це можна розраховувати у роботі з дітьми з нормальним психофізичним розвитком.

Другий етап – етап подальшого закріплення навчального матеріалу – проводиться через узагальнення, систематизацію математичних знань, формування вмінь використовувати їх на практиці. Для цього від вчителя вимагається розробка достатньої кількості вправ, які б школярі виконували як під його керівництвом, так і самостійно. Для того, щоб підвищити ефективність оволодіння математичним матеріалом вчитель повинен неодноразово до нього повертатись. Постійне повторення вивченого дозволяє йому провести корекцію виявлених прогалин у знаннях.

Складність цього етапу полягає в тому, що розумово відсталі учням важко самостійно виділити основні складові матеріалу, який вивчається. Часто вони запам'ятовують несуттєві деталі, плутають правила, алгоритми виконання дій і розв'язання задач. Тому вчитель повинен намітити план повторення і визначити, які запитання будуть ставитись, який матеріал

відтворюватиметься по пам'яті, який – за підручником. На цей етап потрібно використовувати 7-10 хвилин уроку.

8. Домашнє завдання та підведення підсумків. Це етапи заключної частини уроку. Необхідно відзначити, що домашнє завдання потрібно задавати до дзвінка. Саме тому вчитель повинен прагнути того, щоб закінчити з його структурними елементами до 40-42 хвилини. Домашнє завдання повинно враховувати індивідуальні можливості школярів, не містити інтелектуального перевантаження. У більшості випадків при роботі з розумово відсталими школярами при поясненні домашнього завдання необхідно проводити додатковий інструктаж на предмет його виконання. У 1-му класі спеціальної загальноосвітньої школи для розумово відсталих дітей домашнє завдання не дається, починаючи з 2-го – учні повинні навчитись записувати його у щоденник (спочатку під керівництвом вчителя, надалі – самостійно), на що відводиться 3-5 хвилин уроку.

Підведення підсумків зазвичай проводиться в кінці уроку. На цьому етапі педагог відмічає позитивні й негативні сторони діяльності як окремих учнів, так і класу в цілому. При цьому він повинен обґрунтувати свої висновки, оцінити роботу кожного школяра. На нього відводиться 1-2 хв. уроку.

Потрібно зазначити, що дані етапи уроку з математики, а також час, відведений на їхнє проведення, можуть змінюватись за бажанням учителя в залежності від складності матеріалу, організації уроку, індивідуальних особливостей розумово відсталих школярів, мети, яку передбачає досягнути педагог.

Список використаних джерел

1. Дефектологічний словник. Навчальний посібник / За ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. – К.: МП “Леся”, 2011. – 528 с.
2. Синьов В.М. Психолого-педагогічні умови дефектології та пенітенціарії. – К.: МП “Леся”, 2010. – 779 с.

The article discusses the basic requirements for a math lesson, which is held in a special secondary school for mentally retarded children (didactic (in content and methodology), the psychological, to the organization of cognitive activities of students, the organizational side of the lesson). It also describes the structural elements that can be incorporated into a math lesson based on its type.

Keywords: mentally retarded children, teaching (in content and methodology) requirements, psychological demands, the requirements for the organization of cognitive activity of students, the requirements for the organizational side of the lesson, the lesson from the structural elements of mathematics.

Отримано 19.9.2013

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ

Стаття присвячена проблемі розвитку комунікативних умінь у розумово відсталих учнів 5-6 класів. Представлено та обґрунтовано методичні умови і вправи, які можуть бути використані для розвитку комунікативних умінь учнів на уроках української мови.

Ключові слова: комунікативні уміння, розумово відсталі учні, мовленнєві вміння.

Стаття посвящена проблеме развития коммуникативных умений у умственно отсталых учащихся 5-6 классов. Представлены и обоснованы методические условия и упражнения, которые могут быть использованы для развития коммуникативных умений учащихся на уроках украинского языка.

Ключевые слова: коммуникативные умения, умственно отсталые учащиеся, речевые умения.

Розвиток комунікативних умінь у розумово відсталих учнів розглядається як одне з найважливіших завдань формування мовленнєвої діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з інтелектуальною недостатністю. У Державному стандарті спеціальної освіти, зазначено, що важливим компонентом життєвої компетентності учнів є реалізація комунікативного принципу який є провідним при вивченні української мови та передбачає вміння користуватися мовленням як засобом спілкування.

У контексті проблеми корекційної педагогіки дослідники А.К. Аксьонова, Л.С. Вавіна, М.Ф. Гнезділов, Н.П. Кравець, Л.Л. Логвінова, В.Г. Петрова, Г.С. Піонтківська, В.М. Синьов, З.Н. Смирнова, Н.В. Тарасенко, Т.К. Ульянова, М.К. Шеремет та ін. зазначають, що мовленнєвий розвиток учнів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів передбачає збагачення і активізацію словника; удосконалення граматичної будови мовлення; розвиток комунікативних умінь у різних формах зв'язного мовлення.

За дослідженнями провідних науковців корекційної педагогіки (В.І. Бондар, Л.С. Вавіна, Н.П. Кравець, В.М. Синьов, Є.Ф. Соботович, В.В. Тарасун, Т.К. Ульянова, М.К. Шеремет, М.Д. Ярмаченко та ін.) комунікативна спрямованість навчання української мови визначається

основними функціями мовлення, які спрямовані на формування соціально активної особистості.

На думку Г.М. Дульнева, І.Г. Єременка, Л.В. Занкова, О.Р. Лурія, Р.І. Лалаєвої, М.С. Певзнер, В.Г. Петрової, С.Я. Рубінштейн, В.М. Синьова, Т.К. Ульянової, М.П. Феофанова, Ж.І. Шиф та ін. мовлення відіграє велику роль у психічному розвитку учнів, у розвитку мислення і психічної діяльності вцілому. Включення мовлення у пізнавальну діяльність учнів перебудовує їх психічні процеси. Такі мисленнєві операції, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, розвиваються і удосконалюються по мірі оволодіння мовленням.

Вивчення української мови безпосередньо впливає на розвиток та корекцію пізнавальних можливостей розумово відсталих учнів. Тому пошуку засобів активізації процесу засвоєння мовних знань та формування мовленнєвих умінь розумово відсталими учнями завжди приділялась достатня увага вчених-дефектологів (А.К. Аксьонова, Н.М. Барська, Л.С. Вавіна, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнезділов, Г.М. Дульнев, Н.П. Кравець, В.Е. Левицький, Л.Л. Логвінова, В.Г. Петрова, Г.С. Піонтківська, З.Н. Смирнова, Т.К. Ульянова, М.П. Феофанов та ін.).

Як відомо, внаслідок недостатності аналітико-синтетичної діяльності та обмеженого попереднього мовленнєвого досвіду розумово відсталі учні у процесі оволодіння комунікативними вміннями зазнають певних труднощів, подолання яких не завжди буває успішним. Тому зусилля багатьох науковців та педагогів спрямовані на пошук засобів активізації граматичних знань у розумово відсталих старшокласників, що сприяють більш успішному формуванню комунікативних умінь.

Недосконалість комунікативних умінь розумово відсталих учнів, їх мовленнєве недорозвинення збіднюють процес спілкування, ускладнюють розвиток мовномисленнєвої та пізнавальної діяльності дітей, перешкоджають створенню умов для успішної соціальної адаптації випускників. Організація педагогічної роботи на уроках української мови вимагає постійної уваги до більш повного використання потенційних інтелектуальних і мовленнєвих можливостей розумово відсталих школярів з метою підвищення ефективності процесу навчання.

Комунікативний підхід до вивчення української мови, як зазначає А.К. Аксьонова, припускає потребу в спілкуванні, мотиви акту спілкування, умови, за яких здійснюється спілкування. Виконання комунікативних завдань забезпечує формування комунікативної компетенції учнів. У дослідженнях психологів, лінгвістів, психолінгвістів, формування і розвиток комунікативних умінь у процесі вивчення української мови передбачає сформованість у школярів певних знань про мову і мовлення.

У дослідженнях М.Ф. Гнездилова обґрунтовується положення про те, що формування всіх видів мовленнєвої діяльності на уроках мови є

одним з основних завдань і методичним принципом навчання мови. На його думку, сформованість у розумово відсталих школярів таких мовленнєвих умінь і навичок, як читання і письмо, значно розширює коло їх комунікативних можливостей. Читаючи й аналізуючи під керівництвом вчителя тексти, учні набувають навички усвідомлення змісту прочитаного, а разом з тим засвоюють нові лексико-граматичні і синтаксичні конструкції.

А.К. Аксьонова, Л.С. Вавіна, М.Ф. Гнездилов, В.Г. Петрова, Г.С. Піонтківська, З.М. Смірнова, Т.К. Ульянова та інші відзначають, що робота, спрямована на комунікативний розвиток розумово відсталих учнів, повинна проводитися в двох напрямках: формування мовленнєвих умінь, з одного боку, і навчання використанню цих умінь у практичній діяльності - з іншого.

Сформовані вміння та навички у розумово відсталих школярів, на думку вчених, залишаються недостатньо дієвими без систематичного їх застосування в практиці мовленнєвого спілкування.

Для того, щоб розробити досить ефективні прийоми роботи і вправи з формування комунікативних умінь у розумово відсталих учнів, необхідно, перш за все, враховувати особливості мовленнєвого розвитку даної категорії учнів. Основна причина труднощів у формуванні комунікативних умінь, як вказували Л.В. Занков, Ж.І. Шиф та інші - це відсутність потреби у говорінні і письмі, так званої мотивації мовлення, яка у таких учнів сама по собі не виникає.

Аналізуючи мовлення розумово відсталих учнів з її смислового боку, необхідно відзначити таку специфічну рису, як конкретність окремих оборотів і побудови висловлювання в цілому. Внаслідок цього, усне висловлювання і письмовий виклад нерідко страждають схематичністю. Багатьма дослідниками А.К. Аксьонової, Л.С. Вавіною, М.Ф. Гнездиловим, В.Г. Петровою, Е.Ф. Соботович, зверталася увага на те, що при неповноцінно сформованому мовленні, процес формування комунікативних умінь проходить повільно і з стійкими порушеннями. Враховуючи вище сказане, можна стверджувати, що для розумово відсталих учнів, які починають опановувати комунікативними вміннями, оволодіння мовленнєвими вміннями є специфічною і досить істотною вимогою до чіткого усвідомлення ролі мовлення в практичній діяльності.

У процесі розвитку комунікативних умінь розумово відсталих учнів необхідно давати їм певний мінімум теоретичних відомостей, оскільки вміння та навички формуються більш успішно, якщо вони усвідомлені.

Для формування і розвитку комунікативних умінь в учнів вчителю необхідно правильно організувати, в першу чергу, словникову роботу, що передбачає максимально ефективний відбір лексичного матеріалу, його семантизацію з наступним систематичним включенням в практику мовленнєвої діяльності.

Вчителю необхідно систематично формувати і закріплювати ці

вміння протягом усього періоду навчання у відповідності з програмовими вимогами.

У розробленій нами методиці роботи зроблена спроба систематизувати вправи, що сприяють формуванню комунікативних умінь розумово відсталих учнів 5-6 класів у процесі вивчення української мови.

У результаті аналізу необхідної науково-методичної літератури, враховуючи надбання в галузі сучасної спеціальної дидактики та методики викладання мови в основній школі, вивчення процесу навчання української мови у загальноосвітньому навчальному закладі, складовою частиною якого є розвиток усного і писемного мовлення школярів, ми прийшли до думки, що для розвитку комунікативних умінь у розумово відсталих учнів необхідно створити такі умови:

- спонукати постійно користуватися мовленням;
- навчати правильно добирати слова для висловлювання та побудови фраз;
- вимагати правильно будувати висловлювання;
- привчати викладати свої думки логічно, чітко, без помилок в усній і писемній формі.

Удосконалення мовлення школярів, з боку граматичної правильності, передбачає активне використання наявних зв'язків між лексикою, морфологією та синтаксисом.

Як зазначають О.М. Біляєв, Д.М. Богоявленський, С.Ф. Жуйков, Г.М. Іваницька, А.К. Маркова, В.Я. Мельничайко, Л.М. Симоненко, О.В. Текучов, Л.П. Федоренко, уміння використовувати набуті знання у практичній діяльності самі по собі не розвиваються і потребують спеціально організованого навчання. Як стверджували Л.С. Виготський, О.М. Леонтєв, П.Я. Гальперін процес розвитку комунікативних умінь в учнів повинен ґрунтуватися на взаємозв'язку розвитку мовлення і мислення.

Як відомо, мовні знання, необхідні при побудові висловлювань різних типів, є активними, стилістично усвідомленими чинниками. Оскільки, програмою з української мови загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальною недостатністю передбачено ознайомлення школярів з художнім, науковим та діловим стилем мовлення, а також з такими типами текстів, як розповідь, опис, міркування, вчитель повинен показувати стилістичні можливості тих частин мови, які вивчаються, вчити свідомо будувати необхідні мовні конструкції в процесі продукування висловлювань. Розв'язання цього завдання не може бути досягнуто лише шляхом засвоєння зразків. Тому необхідно систематично розвивати мовлення, стимулюючи учнів до викладу думок, як в усній так і писемній формі. Коли активно працює думка, коли сам учень на своєму матеріалі відновлює, поширює, зіставляє, конструює, продукує речення певного типу, використовуючи ті чи інші мовленнєві звороти у зв'язному висловлюванні, це є

свідченням достатнього рівня розвитку мисленнєвих операцій, таких як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація тощо.

Нами, в процесі розробки експериментальної методики, був врахований пропедевтичний принцип координації усного і писемного мовлення школярів, у якому усні види робіт передують письмовим.

Вище зазначене дозволило побудувати орієнтовну модель експериментального навчання. Програмовий зміст експериментального навчання передбачає ознайомлення з мінімумом необхідних теоретичних відомостей, що збагачує лексичний запас розумово відсталих школярів, впливає на граматичну будову їх мовлення, шляхом застосування корекційної роботи, на основі використання ефективних прийомів роботи та навчально-тренувальних вправ.

Відповідно до цього, роботу з розвитку комунікативних умінь, в період вивчення української мови, необхідно розпочинати з проведення словникової роботи. Зміст словникової роботи передбачає – розширення й активізація словника, розкриття значення слів, розвиток навичок правильного вживання слів, ознайомлення з найпростішими фразеологізмами. Однак, вирішення тільки таких завдань у галузі лексичної роботи недостатньо. Щоб навчити учнів правильно висловлюватись, виражати свої думки, наміри, почуття, передавати інформацію, використовуючи різні синтаксичні конструкції, необхідно навчити учнів використовувати у мовленні лексико-граматичні групи слів: антоніми, синоніми, багатозначні слова. Саме за допомогою такої лексичної роботи у розумово відсталих учнів формуються уміння вірного слововживання, виразності, доцільності та образності мовлення.

Удосконалення мовлення школярів з боку граматичної правильності, передбачає активне використання наявних зв'язків між лексикою, морфологією та синтаксисом. Під час розробки експериментальної роботи навчання ми запропонували використовувати такі прийоми роботи з розвитку мовленнєвих та комунікативних умінь у розумово відсталих учнів:

- забезпечення активності і самостійності учнів під час виконання лексико-граматичних і граматико-стилістичних вправ;
- створення ситуацій, які б спонукали до використання мовних знань у самостійних усних і письмових висловлюваннях учнів;
- виправлення помилок у мовленні школярів на уроках української мови;
- приділення уваги до мовлення учнів на уроках інших предметів шкільного циклу.

У програмі подається мінімальний обсяг знань, доступний розумово відсталим учням, певна лінгвістично-термінологічна основа, яка необхідна для розвитку мовленнєвих умінь у розумово відсталих учнів. На думку видатних психологів Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, О.М. Леонтьєва, О.О. Леонтьєва, І.Я. Лернер, поняття можуть

виконувати свою пізнавальну роль лише в тому випадку, якщо будуть втілені в точні словесні позначення та визначення. Створення умов для формування понять та для точного вираження їх у визначеннях і термінах, є вимогою принципу науковості і доступності. Процес формування комунікативних умінь складний і довготривалий і потребує від вчителя досконалого знання як теоретичних основ формування зв'язного мовлення, так ґрунтового знання методики навчання зв'язних висловлювань.

Для повноцінного розвитку мовлення учень повинен набути таких умінь:

- розуміти лексичні та граматичні мовні значення;
- засвоювати норми літературного мовлення;
- зіставляти усне і писемне мовлення;
- збагачувати темп мовлення згідно з мірою удосконалення мовленнєвотворчої системи.

У процесі розробки вправ, спрямованих на розвиток комунікативних умінь, ми враховували специфіку розвитку зв'язного мовлення розумово відсталих учнів. Ці вправи передбачали забезпечення комунікативно - діяльнісного і функціонально - стилістичного підходів до навчання української мови, а їх зміст і характер мали відповідати структурі мовленнєвої діяльності.

Таким чином, адаптуючи різні вправи з розвитку мовлення, ми пропонуємо такі основні групи навчально-тренувальних вправ: рецептивні, репродуктивні, продуктивні.

До рецептивних – відносяться загальномовленнєві та стилістичні вправи, що потребують від учня сприйняття, усвідомлення і запам'ятовування одержаної інформації, характеристики мовних явищ за певною ознакою, оцінки й аналізу мовних засобів, знаходження в тексті стилістичної невідповідності тощо. Учням доцільно пропонувати такі завдання: виділити в запропонованому мовному матеріалі певну частину мови, довести доречність її вживання, підібрати близькі або протилежні за значенням слова, вставити дану частину мови у речення тощо.

З метою формування комунікативних умінь пропонуються репродуктивні вправи, які спрямовані на застосування набутих знань у практичній діяльності. Вони вказують на способи діяльності, передбачають вибір мовних засобів за певною ознакою, поширення речень і вставку пропущених слів, відповіді на запитання тощо.

Учням пропонуються такі завдання: замість крапок вставити пропущені слова, продовжити речення, утворити словосполучення і речення з поданих слів, дати відповіді на запитання, поставити запитання до речення і тексту, перебудувати речення, вживаючи різні частини мови тощо.

На основі набутих знань і сформованих мовленнєвих умінь розумово відсталих учнів 5-6 класів доцільно використовувати вправи продуктивного характеру, які передбачають творче застосування цих знань з тим, щоб використати їх у новій мовленнєвій ситуації. Вони

потребують вільного оволодіння способами діяльності, необхідними для перебудови текстів, редагування, продукування зв'язних висловлювань різних стилів, типів і жанрів мовлення. Учні пропонуються такі завдання: виявити й виправити наявні у тексті помилки, робота з деформованим текстом, скласти зв'язну розповідь на задану тему, побудувати висловлювання за запитаннями, скласти усний переказ прослуханого чи прочитаного самими учнями різного типу текстів.

У процесі розвитку комунікативних умінь у розумово відсталих учнів необхідно приділяти значну увагу ситуативним вправам. Їх основою є певна мовленнєва ситуація, яка стимулює учнів до мовленнєвої діяльності.

Відтворення різноманітних мовленнєвих ситуацій, що спонукають учнів до висловлювання, полегшує процес перетворення мовлення у засіб спілкування. Працюючи з учнями в цьому напрямку, спочатку демонструються зразки висловлювань, їх побудова. Поступово розвивається здатність школярів складати найпростіші тексти. У процесі виконання навчальних завдань за принципом від дій за аналогією до самостійних висловлювань з часом розвивається самостійність в мовленнєвій діяльності розумово відсталих школярів.

Зміст експериментальної роботи з розвитку умінь правильно й доречно складати власні висловлювання розумово відсталими учнями, за допомогою зазначених вправ, і є підґрунтям для формування комунікативних умінь. Поняття "комунікативні уміння" надзвичайно широке за обсягом і включає в собі спектр таких умінь як: сприймати і розуміти чуже мовлення, запам'ятовувати необхідну інформацію, розпізнавати вивчені явища; відтворювати, використовуючи засвоєнні знання і мовні засоби, вибирати необхідні й доцільні мовні засоби, поширювати речення, вставляючи необхідні за змістом слова, доповнювати речення, ставити запитання і відповідати на поставлені запитання, переказувати прочитаний чи прослуханий текст; творчо застосовувати набутий досвід у нових мовленнєвих ситуаціях, перебудовувати текст, редагувати, створювати зв'язні висловлювання.

Список використаних джерел

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

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

The article deals with the development of communication skills in mentally retarded pupils of 5-6 classes. Presented and explained methodological conditions and exercises that can be used to develop communicative skills of students in Ukrainian language lessons.

Keywords: communicative abilities, mentally retarded students, grammar knowledge, speech abilities.

Отримано 23.9. 2013

УДК 376-056

Н.А. Гіренко

ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗАСВОЄННЯ УЧНЯМИ РОЗДІЛУ "БЮДЖЕТ СІМ'Ї" НА УРОКАХ СПО В ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ

В статті відображені результати засвоєння учнями з особливими потребами вміння користуватися бюджетом сім'ї за програмою курсу соціально-побутового орієнтування в допоміжній школі.

Ключові слова: соціально-побутове орієнтування, бюджет сім'ї, економічні знання, родинні стосунки, складові бюджету сім'ї.

В статье отражены результаты усвоения учащимися с особенными проблемами умения использовать бюджет семьи, в соответствии с программой социально-бытовой ориентировки вспомогательной школы.

Ключевые слова: соціально-бытовая орієнтовка, бюджет сім'ї, економічні знання, відносини в сім'ї, складові бюджету сім'ї.

Незважаючи на значні досягнення в розробленні проблеми підвищення корекційного значення уроків СПО в допоміжній школі, деякі важливі питання її дотепер спеціально недостатньо вивчені.

Прилучення школярів до загальнокорисних справ, розвиток їх економічного мислення, навичок та вмінь раціонального використання доступних їм матеріальних цінностей, допомагають дітям збагнути соціальну значимість економіки, навчити цінувати загальнонародне, колективне, сімейне добро, економно витратити або зберегти все, що держава надала їм для навчання, праці, відпочинку, що зароблено їх батьками або руками самих учнів.

В спеціальній літературі питання формування в учнів життєвих вмінь і навичок в процесі навчання та їх практичне значення в житті людини представлені в роботах Дьяченко М.І., Бондаря В.І., Кандебович Л.А., Карвяліса В.Ю., Ковалева А.Г., Коноплястої С.Ю., Левітова Н.Д., Мирського С.Л., Павлової Н.П., Пінського Б.І., Плешканівської Г.М., Г. М Савіцької Г.І. та ін. Вони відмічали, що вирішення цього питання не тільки забезпечує якість засвоєння учнями навчального матеріалу, визначає корекційну спрямованість соціально-побутової орієнтації, але й сприяє адаптації дітей з особливими потребами в суспільство і їх реабілітації. Перед усім, це формування навичок і вмінь планування бюджету, що дозволяє вирішувати ряд життєво необхідних питань, сприяє інтеграції випускників спеціальних шкіл в суспільство.

Метою нашого дослідження стало вивчення обсягу та рівня знань у розумово відсталих учнів з соціально-побутового орієнтування і конкретно з розділу „Бюджет сім'ї”, який починають вивчати в допоміжній школі у 7-му класі.

У відповідності до програми з соціально-побутового орієнтування в допоміжній школі учні оволодівають наступними знаннями: складові частини бюджету сім'ї, заробітна платня членів сім'ї. Вони повинні вміти підраховувати бюджет сім'ї, складати довіреність на отримання заробітної платні тощо.

В ході дослідження ми прагнули з'ясувати, якими знаннями володіють учні на початку 8-го класу, що вони засвоїли в 7-ому класі про бюджет сім'ї, чи вміють застосовувати отримані знання на практиці.

З метою виявлення рівня соціальної зрілості та життєвого досвіду учнів нами вирішувалися наступні питання:

- Аналіз особистих справ учнів з метою вивчення сімейних відносин;
- Вивчення рівня знань учнів 8-го класів з загальноосвітніх предметів;
- Вивчення знань і соціально побутового досвіду учнів з вадами

інтелектуального розвитку включало: анкетування учнів 8-го класів, яке відображало засвоєння ними соціально-побутового досвіду та виявлення рівня знань учнів з розділу „Бюджет сім'ї” під час виконання ними вправи на підрахування прибутків сім'ї.

Анкетування включало питання: Що таке бюджет? З чого складається бюджет вашої сім'ї? Ким працюють ваші батьки? Чи знаєш скільки грошей в місяць заробляють твої батьки? Як ти вважаєш, вистачає вам грошей які заробляють твої батьки? Хто розпоряджається грошима в вашій родині? Чи знаєш ти скільки коштують хліб, молоко, м'ясо.

Про те, яким учні уявляють своє майбутнє життя ми судили за відповідями на наступні питання: Як ти гадаєш, навіщо планувати бюджет сім'ї? Ким ти хочеш працювати? Чому? Скільки ти плануєш заробляти, володіючи цією професією? Якими ви вважаєте першочергові потреби в сім'ї? Хто буде матеріально допомагати вам в майбутньому? Як ти гадаєш, з чого буде складатися твій сімейний бюджет, із яких доходів?

Для виявлення практичного вміння підраховувати прибутки сім'ї учням було запропоновано завдання, що включало такі питання: підрахувати прибутки сім'ї; з'ясувати сукупний прибуток сім'ї; середній прибуток на одного члена сім'ї.

Підрахунки прибутків сім'ї

№ п/п	Статті прибутків	За місяць						За рік
		I	II	III	IV	...	XII	
1.	Зарплата членів сім'ї							
2.	Пенсії							
3.	Стипендії							
4.	Допомоги							
5.	Прибутків з підсобного господарства							
6.	Прибуток від індивідуальної трудової діяльності							
7.	Інші прибутки (подарунки, премії, проценти на вклади, виграші)							
8	Заощадження за попередній місяць.							
Сукупний прибуток сім'ї								
Середній прибуток на одного члена сім'ї								

З метою вивчення сімейних відносин, умов в яких проживають діти, ми виходили з того, що положення розумово відсталої дитини в сім'ї дуже своєрідне, а знайомство з середовищем, в якому вона живе, дозволяє виявити вплив цього середовища на особистість учня і з'ясувати які потрібно застосовувати форми і засоби співпраці допоміжної школи і сім'ї.

Аналіз особистих справ учнів показав, що у повній сім'ї, де є матір і батько, виховуються 71% учнів, 25% дітей – мають тільки одну матір, а одна дівчинка – сирота. Майже 42% школярів походять з багатодітної родини. Сім'ї, де працюють всі дорослі складають лише 30%, один батько працює у третини дітей.

Майже у всіх батьків освіта середня. І працюють вони за такими професіями: крановик, механік, різноробочий, доярка, ті що доглядають худобу, пекар, пакувальник.

Під час вивчення оцінок в академічному журналі за першу чверть восьмого класу з таких предметів, як рідна мова, природознавство, математика, праця, було з'ясовано, що достатньо високий рівень знань мали 33,4% восьмикласників. Вони володіли навчальним матеріалом з даних дисциплін відповідно програми. Вчителі охарактеризували їх як дисциплінованих, відповідальних, вони були лідерами в класі. Більше половини (54%) учнів засвоювали знання з загальноосвітніх предметів на середньому рівні. При цьому вони мали високі оцінки з праці та фізкультури. Діти, що мали погані оцінки з усіх предметів, характеризувалися вчителями як ті, на яких не можна покласти, вони порушують дисципліну на уроках та за межами школи, до навчання відносяться недбало, без інтересу та бажання одержати позитивний результат.

Наступним питанням дослідження було з'ясувати якими знаннями, вміннями і навичками учні 8-го класу спеціальної школи володіють з розділу „Бюджет сім'ї” за допомогою анкетування і вправ на підрахування прибутків сім'ї.

Анкета включала в себе дві частини: бюджет моєї родини та як я уявляю своє майбутнє життя. Оскільки питання першої частини торкалися конкретно сімей дітей спеціальної школи Таня, яка є сиротою, на них не відповідала.

В кінці 7-го класу учні познайомилися з розділом „Бюджет сім'ї”, дізналися що таке бюджет, що кожна сім'я має матеріальні і духовні потреби, які задовольняються залежно від прибутків сім'ї.

Щоб розумно і найбільш повно забезпечити потреби всіх членів сім'ї, необхідно мати уявлення про організацію сімейної економіки. Кожен повинен бути сімейним економістом.

Однією зі складових частин сімейної економіки є бюджет. Це англійське слово означає розпис грошових прибутків і витрат на певний строк. Прибутки і витрати – складові частини бюджету.

Тому першим питанням було таке: Що таке бюджет?

Відповіді учнів 8-го класу на початку навчального року показали наступне. Біля половини старшокласників (45,9%) вважали, що це гроші сім'ї, для того щоб її забезпечити, що це гроші з заробітної плати, прибуток сім'ї, „Це гроші, які заробляють або складають, а потім щось купують”, „Гроші, які заробляють батьки”. Більшість школярів (75%), знали, з яких статей складається бюджет їхньої сім'ї (заробітної плати, пенсії, соціальна допомога), а 25% учнів не змогли відповісти на дане запитання.

Всі діти відповіли ким працюють їх батьки, тільки один хлопчик не знав відповіді на дане запитання. Скільки заробляють їх батьки, і що заробітна платня в цілому відповідає тим професіям, якими володіють їх батьки знали 58,3%. Половина (50%) старшокласників відповіли, що грошей які заробляють їх батьки їм вистачає, і відповідно стільки ж учнів відповіли, що грошей не вистачає. Тільки 12,5% дітей знали, що грошима розпоряджаються у сім'ї і мати і батько, у 8,3% учнів грошима розпоряджається лише батько. У 25% дітей - бабуся планує бюджет сім'ї, бо батьки не працюють, страждають на алкоголізм. Як ми пересвідчилися при аналізі особистих справ, що в багатьох сім'ях працюють лише матері, отже і бюджетом також розпоряджаються вони, бо як відповіла Кароліна: „Батькові гроші краще не давати, бо він їх проп'є”.

Майже всі діти знають скільки коштує хліб, але мало хто знає скільки коштує молоко й м'ясо. Що свідчить про те, що діти не приймають участі в плануванні бюджету, не ходять за продуктами до магазину.

Питання другої частини анкети вимагали від учнів: окреслити життєві плани на майбутнє; визначити шляхи реалізації життєвих орієнтацій (опанування професією, уміння раціонально планувати бюджет).

Більшість (66,7%) учнів не знають навіщо планувати бюджет сім'ї. Тільки дехто з них дали такі відповіді: „Для того, щоб були гроші”, „Для їжі, одягу, автомобіля”, „Бюджет потрібен для того щоб жити, щоб всі гроші не витратити”, „Щоб придбати потрібну річ”.

У подальшому житті учні уявляють себе далекобійником (хочу подорожувати), автослюсарем (хочу ремонтувати автомобілі, мотоцикли), перукарем (подобається робити людей красивими, робити зачіски), кухарем, вантажником, шофером, вихователем, художником. замивницею (тому, що сестра працює), трактористом. Тільки один учень не визначився з професією.

Понад 42% старшокласників не знають скільки вони планують заробляти грошей, володіючи обраною професією. Як правило вони називають суму „Щоб хватило прокормити сім'ю – 1150 гривень”, „Скільки зароблю будуть всі мої”.

Першочерговими потребами в сім'ї їжу і одяг вважають 83,3% учнів, при цьому 8,3% не змогли відповісти що є першочерговими потребами.

Були й такі відповіді: „Спочатку хочу одягти себе, а потім назбирати грошей на квартиру” (Кароліна;), „Телевізор” (Вова), „Гарний дім, меблі, тепло, вода” (Яна.).

На підтримку батьків в майбутньому розраховують 79,4% учнів. При цьому діти вважають, що в майбутньому будуть допомагати старшим, а на самих себе розраховують лише 33,3% учнів

Більшість старшокласників (83,2%) гадають, що їх бюджет буде складатися із заробітної плати, деякі розраховують на соціальну допомогу, допомогу батьків, хлопці розраховують на підробіток, інші не уявляють із яких доходів буде складатися в майбутньому їх бюджет.

На наступному етапі дослідження учням було запропоновано здійснити вправи на підрахунок прибутків сім'ї.

Аналіз робіт учнів показав, що лише двоє учнів змогли самостійно підрахувати прибутки сім'ї за місяць, два місяці, визначити сукупний прибуток на одного члена сім'ї. Інші потребували допомоги, і навіть після її надання не змогли правильно виконати вправи. Отримані дані свідчили про те, що у дітей відсутнє вміння підраховувати прибутки сім'ї, бо дітей, як правило, не залучають до сімейного бюджету.

Отримані в ході проведеного дослідження дані дозволили розділити учнів 8-го класу на 3 групи (таблиця 1).

Таблиця 1

**Розподіл учнів 8-го класу за рівнем
начальних досягнень з розділу "Бюджет сім'ї" на уроках СПО**

Рівні	Засвоєння учнями знань з загальноосвітніх предметів	Показники знань та досвіду учнів з питань бюджету сім'ї	Навчальні досягнення учнів з розділу "Бюджет сім'ї" з курсу СПО
Високий	33,4 %	16,6 %	25 %
Середній	54 %	46 %	50 %
Низький	12,6 %	37,4 %	25 %

До групи високого рівня ввійшли учні, які надали найбільш вичерпні відповіді на питання анкети з розділу „Бюджет сім'ї”. Вони уміли підраховувати прибутки сім'ї. Ці учні, як правило, правильно і грамотно формулювали відповіді, підраховували бюджет. До них були віднесені 16,6% учнів.

Для цієї групи старшокласників характерним було успішне засвоєння знань з інших навчальних предметів. Вони живуть у благополучних сім'ях. Учні самостійно відповідали на запитання і виконували практичне завдання. Відповіді учнів цієї групи помітно відрізнялися від відповідей інших учнів повнотою та логічністю. Якщо їм було щось незрозуміло, вистачало лише натякнути, і діти правильно реагували на пораду. Ці учні добре навчаються, вони з гарних сімей, мають уявлення про бюджет і вміють підраховувати прибутки на місяць, два місяці,

визначити середній прибуток на одного члена сім'ї. Вчителі дітей з цієї групи охарактеризували як старанних, дисциплінованих, лідерів в учнівському колективі, що беруть активну участь в шкільних і класних заходах. Учні тримали себе спокійно, урівноважено, впевнено і склали наприкінці дослідження групу 25%.

До другої групи, середнього рівня, увійшли учні, які при відповідях на питання анкети та при підрахунку прибутків не завжди вміли правильно і грамотно дати відповіді на поставлені запитання, щодо бюджету сім'ї та практично виконати завдання. Найчастіше вони справлялися з завданням тоді, коли їм надавалася допомога збоку вчителя. З вправами на підрахунок прибутків сім'ї не справилися або справилися частково. За рівнем навчальних досягнень учні цієї групи були також віднесені до другого рівня. Вони виховуються в малозабезпечених сім'ях і не завжди отримують відповідну увагу з боку рідних. За навчальними досягненнями при вивченні курсу СПО вони увійшли до середнього рівня і склали 50% від всіх досліджуваних.

В третю групу, з низьким рівнем навчальних досягнень, були віднесені 25% восьмикласників. Вони не орієнтувалися в матеріалі з розділу „Бюджет сім'ї”, не знали нічого про бюджет своєї родини, поставлені питання не розуміли, потребували пояснення кожного з них. На питання відповідали одним або двома словами. Вправи на підрахунок сімейного бюджету їм складно було виконати навіть при отриманні допомоги. Ці діти виявилися з неблагополучних сімей, де батьки не працюють, страждають алкоголізмом, не займаються вихованням дітей. Вчителі охарактеризували їх як порушників дисципліни, на них не можна покласти, вони не користуються повагою в учнівському колективі.

Одержані результати дозволили прийти наступних висновків:

1. Учні 8-го класу спеціальної загальноосвітньої школи мають уявлення про бюджет сім'ї.

2. Але учні володіють цими знаннями неоднаково. Це пов'язане з тим, що в багатьох сім'ях мало уваги приділяється вихованню у дітей таких якостей, як вміння вести домашнє господарство, бути ощадливим, порівнювати прибутки з витратами. В сім'ях діти зрідка залучаються до планування сімейних витрат, або зовсім не залучаються.

3. Більшість дітей не можуть назвати заробітну платню батьків, вартість продуктів харчування. Це пов'язано, на нашу думку, з недостатньою орієнтацією в господарчо-побутових питаннях старшокласників допоміжної школи взагалі і грошових потребах зокрема.

4. Вони не володіють навичками планування, не вміють підраховувати бюджет сім'ї, розподіляти витрати.

5. Більшість восьмикласників слабо орієнтуються в питаннях заробітної платні на підприємстві, де вони збираються працювати.

6. Майже всі учні визначилися з вибором професії. Між тим професійні прагнення учнів не відповідають тим професіям, котрим вчать в школі-інтернаті. Діти обирають професії, якими володіють їх

батьки, і які характерні для місцевості в якій вони проживають. Це свідчить про те, що в школі недостатньо ведеться профорієнтаційна робота.

Одержані результати спонукають нас до висновку, що лише в тісному контакті з батьками, підвищуючи їх загальну і педагогічну культуру, школа

7. може досягти позитивних результатів при підготовці дітей з особливими потребами до самостійного життя, підвищить їх соціально-побутовий досвід, забезпечить їх реабілітацію у суспільство.

Список використаних джерел

1. Бондар В.І., Синьов В.М. Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шлях інституалізації до інтеграції // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Вип. ХІІ. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – С. 8-14.
2. Долженко А.И. Методические пути социально-трудовой адаптации учащихся вспомогательной школы на уроках математики / А.И. Долженко // Научный вестник ЮУГ-ПУ им. К.Д. Ушинского : сб. науч. трудов. – Одесса, 2008. – № 6-7. – С. 52-59.
3. Колосова Е.Е. Приемы и методы формирования экономических понятий на уроках математики во вспомогательной школе. // Дефектология, 2001. – № 4. – стр.37-38.
4. Конопляста С.Ю. Воспитание готовности к хозяйственно-бытовому труду учащихся вспомогательной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М. : Ин-т дефектологии, 1991. – 17 с.
5. Кравченко Т.В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: монографія / Інститут проблем виховання АПН України. – К.: Фенікс, 2009. – 416 с.
6. Татьянчикова І.В. Шляхи формування життєвих компетентностей в процесі соціально-трудової адаптації і реабілітації учнів з вадами розвитку // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка / За ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака. – Вип. ХІІ. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – С.258-261.

In article results of mastering by pupils with especial problems of ability are reflected to use the family budget, according to the program of social orientation of auxiliary school.

Keywords: social orientation, the family budget, economic knowledge, relations in a family, families making the budget.

Отримано 17.9.2013

СТАНОВЛЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ (ПОЧАТОК 20-Х – СЕРЕДИНА 40-Х РОКІВ ХХ СТ.)

У науковій статті подана коротка ретроспектива особливостей становлення шкільної географічної освіти розумово відсталих дітей (початок 20-х – середина 40-х років ХХ століття).

Ключові слова: діти з вадами розумового розвитку, географічна освіта, допоміжна школа, навчальний план та програми, підручники з географії.

В науковій статті представлена коротка ретроспектива особливостей становлення шкільного географічного образования умственно отсталых детей (начало 20-х – середина 40-х годов ХХ столетия).

Ключевые слова: дети с недостатками умственного развития, географическое образование, вспомогательная школа, учебный план и программы, учебники по географии.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства відбувається реформування змісту системи освіти, у тому числі й географічної освіти дітей з вадами розумового розвитку. З огляду на це необхідним стає докорінне оновлення змістовного та програмно-методичного забезпечення курсу географії в допоміжній школі. Підґрунтям для розв'язання цього складного комплексу завдань повинне стати всебічне вивчення історичного досвіду організації географічної освіти у допоміжних школах України та глибоке осмислення результатів діяльності видатних науковців минулого. Це дасть можливість окреслити перспективні тенденції розвитку педагогічної думки, забезпечить єдність і спадкоємність історико-педагогічного процесу.

Метою статті є висвітлення особливостей процесу становлення та вдосконалення змісту шкільної географічної освіти дітей з вадами розумового розвитку у період 20-х - 40-х років ХХ століття.

Фактичний матеріал першоджерел переконливо засвідчує вагомість настання Великої Жовтневої соціалістичної революції для розвитку дефектології і як області науки, і як самостійної гілки освіти. Саме 1917 року розгортаються знакові для вітчизняної дефектології події: по-перше, діти з вадами розумового розвитку отримали право на навчання, виховання та лікування; по-друге, система виховання та навчання

розумово відсталих дітей увійшла до державної системи народної освіти Радянського Союзу як одна зі складових її частин.

Втім, архівні дані підтверджують той факт, що упродовж 1917-1922 рр. навчально-виховний процес допоміжної школи засновувався на програмі єдиної трудової школи I ступеня. Це пояснюється відсутністю теоретичних основ навчання та виховання дітей з вадами розумового розвитку.

У ході наукового пошуку з'ясовано, що перші розробки навчального плану для допоміжної школи були представлені у книзі "Допоміжні школи для відсталих дітей" під редакцією Є.В.Герье та Н.В.Чехова (1923 р.) [2, с.138-147]. Цей план включав наступні навчальні предмети: життєведення; російська мова; навчання письму; арифметика; психічна ортопедія; фізичні вправи; малювання; спів; ручна праця; рукоділля; домоведення. У розробці 1923р. географія не пропонується як окремий навчальний предмет. Окремі елементи географічних знань вміщені до підрозділу "Життя дорослих і дітей в місті і на селі", що був включений до складу "Життєведення".

Перша спроба наукової обробки теорії та практики корекційного навчально-виховного процесу належить О.М. Граборову і висвітлена у його книзі "Допоміжна школа" (1923 р.) [1, с. 211-218]. У ній географія розглядається вже як самостійний навчальний предмет, до якого вченим була розроблена спеціальна навчальна програма.

Згідно з навчальною програмою, представленою О.М. Граборовим у 1923 році, курс навчання в допоміжній школі розрахований на 6 років замість розповсюджененого у той час п'ятирічного строку навчання. Початкові географічні відомості за цією навчальною програмою розумово відсталі діти отримували у перші два роки навчання при вивченні культури рідного мовлення, а вивчення географії як самостійного предмету відбувалося з 3 по 6 клас.

Опрацювання архівних матеріалів показало, що у навчанні розумово відсталих дітей перевага надавалася програмам, складеним за комплексним методом. Приводом для цього стало опублікування інструкції 1925 року "Про комплексну систему навчання у закладах Соціального виховання УСРР". Вже у 1924 році у збірнику "Питання виховання сліпих, глухонімих, розумово відсталих дітей" під редакцією Л.С. Виготського друкується стаття колективу викладачів московських допоміжних шкіл, в якій пропонується проект програми допоміжної школи, побудованої на комплексній системі навчання [4, с. 124–152].

Порівнюючи комплексні програми для масової та допоміжної шкіл, слід наголосити, що термін навчання в останній тривав на рік довше (5 років). При цьому обсяг навчального матеріалу кожного концентру був значно зменшений.

Вивчення географії як самостійного предмету не передбачалося. Географічні знання розумово відсталим учням надавалися в змісті трьох основних концентрів, а саме: природа, праця, суспільство.

При вивченні кожного розділу програмою було заплановано виготовлення учнями географічних посібників. В якості прикладів таких посібників можна навести: календар погоди (1 рік навчання); таблиці: робота вітру, види палива (2 рік навчання); таблиця країн світу, план класу, план школи, модель фабрики, макет міста та села (3 рік навчання); план вулиці, план району, таблиця головних промислових та адміністративних будівель району, діаграма промисловість Москви (4 рік навчання).

У 1926 році О.М. Граборовим у книзі "Дефектологія" були висунуті ідеї з удосконалення структури допоміжної школи та змісту навчання [3]. Особливу увагу автор приділяв навчальному плану, який, на його думку, мав об'єднувати комплексне навчання, концентричне розміщення матеріалу, класний спосіб навчання.

Науковець вважав за необхідне розподілення всього навчального матеріалу на три центри: підготовчий (1-2 роки навчання), основний (3-5 роки навчання), кінцевий (6 рік навчання). Географічний матеріал у програмі допоміжної школи, розробленої за поданим навчальним планом, надавався частково.

Однак навчальний план та програма, запропоновані О.М. Граборовим у 1926 році, не були реалізовані на практиці через перевантаження обсягу навчального матеріалу і змісту навчальних предметів.

Варто зазначити, що навчальна програма, складена московськими вчителями та надрукована у 1923 році у книзі "Допоміжні школи для відсталих дітей" під редакцією Є.В. Герье та Н.В. Чехова, програма О.М. Граборова, надрукована у 1923 році у книзі "Допоміжна школа" та програма, складена колективом викладачів московських допоміжних шкіл і надрукована у збірнику "Питання виховання сліпих, глухих та розумово відсталих дітей" під редакцією Л.С. Виготського не були офіційно затвердженими.

Таким чином, у середині 20-х років ХХ століття вчителі допоміжних шкіл мали право, по-перше, обирати, який з цих трьох варіантів програм брати за основу своєї діяльності та, по-друге, вносити в них доповнення та зміни.

Про початок 20-х років ХХ століття можна говорити як про етап активного пошуку засад побудови географічної освіти учнів з вадами розумового розвитку, який ускладнювався постійними змінами у структурі народної освіти.

На основі аналізу архівних даних встановлено, що Постановою Раднаркому РРФСР, надрукованою у "Віснику ЦВК і ВЦВК" від 19 грудня 1926 року, була вперше визначена система закладів для аномальних дітей. Як наслідок цієї постанови, з'явилася нагальна необхідність розробки офіційної та єдиної програми для допоміжної школи, робота над якою починається у 1927 році і завершується вже у 1928 році.

Навчальна програма 1928 року [5] була побудована на основі комплексних програм для міських шкіл I ступеня. Однак на відміну від останніх вона була значно скорочена, розрахована на п'ятирічний строк навчання (замість 4 років) та зберігала предметне навчання з арифметики та рідної мови.

Загальними принципами побудови програми для допоміжної школи (1928 рік) були: комплексність, принцип "від близького до далекого", вивчення оточуючого середовища на основі трудової діяльності людей, зв'язок із життєвою практикою, концентричність.

Часткові географічні знання за цією програмою надавалися дітям з вадами розумового розвитку вже з першого року навчання. З огляду на це у першому та другому класі особливе місце посідає спостереження як метод навчання (напр., спостереження за небом, сонцем, змінами в природі: холод, вітер, туман тощо).

На третьому році навчання коло географічних знань, пропонованих розумово відсталим учням, значно розширюється. Вони вивчають наступні теми: поверхня міста та його околиці (рівнини, низини, височини, гори); горизонт, компас, план міста; річка (течія, витoki, притоки, гирло); використання річки як рухової сили (водяні млини); головні фабрики та заводи рідного міста; кругообіг води в природі; ліси; знайомляться з відповідними географічними поняттями.

За цих умов формування географічних уявлень і знань відбувається здебільшого на уроках. Втім, значне місце відводиться й екскурсійній формі організації навчального процесу. Підкреслюється, що саме під час екскурсії у дітей з вадами розумового розвитку формується первинне уявлення про географічні об'єкти навколишньої дійсності, активізується їх пізнавальна діяльність, розвивається пам'ять, мислення та мовлення, зміцнюється зв'язок навчання з життям.

При цьому виняткове значення надається унаочненню навчально-виховного процесу. Формування географічних образів розумово відсталих учнів відбувається з опорою на картини, малюнки, макети, схеми тощо.

Програма четвертого року навчання пропонує до вивчення розгорнутий краєзнавчий курс. До переліку тем входить розташування свого краю на карті країни, ґрунти своєї місцевості, їх склад, промисловість та сільське господарство свого краю, торгівля, транспорт. Викладання відомостей зі вказаних вище тем відбувається з унаочненням за допомогою географічної карти.

Протягом п'ятого року навчання учні з порушеннями розумового розвитку отримують географічні знання про свою країну. Це, зокрема, положення СРСР на земній кулі та природні умови; промисловість та сільське господарство у різних районах СРСР. При вивченні цього курсу географічна карта лишається основним засобом унаочнення навчального матеріалу.

Інформаційний супровід уроків забезпечувався за рахунок

використання рекомендованих програмою підручників масових шкіл I ступеня. Це пов'язано з відсутністю підручників з географії для допоміжних шкіл.

Структура та зміст навчання розумово відсталих учнів за програмою 1928 року були високо оцінені з боку провідних дефектологів того часу, серед яких були Л.С.Виготський, Л.В.Занков та ін. Однак вже на початку 30-х років XX століття з боку вчених-дефектологів та працівників шкіл комплексна програма була піддана гострій критиці. Така різка зміна поглядів пояснюється визнанням того, що принцип комплексної побудови програми не забезпечував системного та глибокого засвоєння географічних знань розумово відсталими учнями. Це вимагало пошуку нових підходів до побудови програмного змісту географії у допоміжній школі.

Пошуки шляхів оновлення змісту освіти в допоміжній школі призвели до прийняття Наркомосом України ряду постанов, а саме: "Про реорганізацію дитячих будинків для дефективних дітей у спеціальні школи" (24 вересня 1929 р.); "Про загальне обов'язкове навчання дефективних дітей та підлітків" (10 серпня 1931 р.), "Про навчальні програми і режим у початковій і середній школі" (1932 р.).

У січні 1932 року для допоміжних шкіл затверджується нова навчальна сітка [8]. Географія як самостійний навчальний предмет у допоміжних школах була виокремлена з другого півріччя 1931/1932 навчального року.

Програмою для допоміжних шкіл 1932 року було заплановано вивчення курсу географії, який включав базові поняття (сторони горизонту, рельєф місцевості, план і карта, глобус, доба), знайомство з географією материків, вивчення карти СРСР та світу, державних кордонів СРСР, особливостей його природних умов, промисловості та сільського господарства. Значну кількість навчального часу було відведено на вивчення краєзнавчого матеріалу.

У 1934/35 навчальному році розроблено новий навчальний план для допоміжної школи. Оновлення розробки полягали у виключенні низки шкільних дисциплін (фізики, хімії, біології, музичного виховання) та зміні кількості годин, відведених на вивчення географії. Так, у III класі цей предмет вивчається на 0,5 години більше, а у IV і V класах – на 0,5 години менше. Кількість годин не змінено в VI та VII класах.

Суттєвим внеском у подальший розвиток географічної освіти розумово відсталих дітей було затвердження у 1933 році нової програми з географії для допоміжних шкіл (1-го і 2-го концентра) [7]. Її аналіз показав, що на перших двох роках навчання початкової школи географічні знання носили пропедевтичний характер і були включені в загальний курс природознавства.

На третьому році навчання курс географії викладався з опорою на відомості про природні умови, багатства та населення своєї області. Протягом четвертого року навчання тривало вивчення кордонів і

природних умов СРСР. Головний акцент на 5 році навчання робився на розгляді областей розвиненого сільського господарства і промисловості СРСР та інших країн світу (Англія, Америка, Франція, Німеччина, Італія, Японія, Китай, Індія). На 6 році навчання надавалися важливі відомості про частини світу і океани; будову земної кулі, її водної та повітряної оболонки. На останньому, 7 році навчання, пропонувалося ознайомлення з великими капіталістичними країнами та колоніями.

Навчальна програма 1933 року містила цінні методичні рекомендації щодо організації вивчення географії в допоміжній школі. Так, у ній наголошується на винятковій необхідності проводити екскурсії з метою вивчення природи у взаємозв'язку з господарською діяльністю людей, цілеспрямовано здійснювати повторення пройденого матеріалу і т.д. Втім, практична реалізація цих рекомендацій ускладнювалася недостатнім наочно-дидактичним, навчально-методичним забезпеченням уроків географії та браком часу для проведення екскурсій.

Отже, першу половину 30-х років ХХ століття можна охарактеризувати як період становлення основних елементів географічної освіти дітей з вадами розумового розвитку. Цьому часу притаманна суперечливість подій у ланці допоміжної освіти, адже удосконалення діяльності допоміжної школи за рахунок перегляду змісту навчального матеріалу та впровадження нових форм організації навчання співіснувало з нестабільністю її роботи через щорічне оновлення навчальних планів.

1938 рік відзначається розробкою та затвердженням нового навчального плану та програми з географії для допоміжної школи [6].

Згідно з новим навчальним планом вивчення географії починалося з 4-го класу. Щотижневе навантаження залишалось незмінним протягом всіх років навчання (4-7 класи) та складало 2 години.

У навчальній програмі з географії 1938 року вперше визначається зміст та значення пропедевтичного періоду навчання. Географічний матеріал був розподілений за роками навчання наступним чином:

4 клас - фізична географія (напрямок і компас, поверхня землі, вода на землі, погода і клімат), географічна карта (план і карта).

5 клас - географія СРСР. Карта півкуль (сама карта, глобус, теплові пояси, поверхню і річки СРСР, зміна дня і ночі, пори року).

6 клас - природні зони. Союзні республіки.

7 клас - короткі відомості про Сонце, Місяць і Землі. Частини світу. Головні держави світу.

Розподіл матеріалу в програмі з географії здійснювався за принципом поступового переходу від легкого до більш складного, від конкретного до абстрактного, від відомого до невідомого.

Таким чином, у навчальному плані та програмах для допоміжних шкіл 1938 року викристалізовується зміст навчання географії розумово відсталих учнів. Ці програми та навчальні плани створили міцне

підгрунтя для організованої роботи допоміжної школи на тривалий час.

У другій половині 30-х років ХХ століття у зв'язку із необхідністю покращення матеріального забезпечення допоміжних шкіл почалася робота зі створення спеціальних підручників з географії.

Першим підручником з географії для допоміжних шкіл є "Географія. Підручник для четвертого класу допоміжних шкіл" (1935 р.) В.А. Грузинської. У наступні роки створюються підручники для решти класів допоміжної школи, а саме: "Географія. Підручник для п'ятого класу допоміжних шкіл" (1937 р.), "Географія. Підручник для сьомого класу допоміжних шкіл" (1939 р.) В.А. Грузинської та "Географія для шостого класу допоміжних шкіл" (1938 р.) М.Н. Серебровської. Всі підручники з географії були перекладені на українську мову та видані для допоміжних шкіл України.

Як показав аналітичний огляд, перші підручники з географії не повною мірою відповідали індивідуальним, віковим і типологічним особливостям розумово відсталих учнів. Це пояснюється браком часу на їх ґрунтовну підготовку, відсутністю експертизи якості, невідповідністю навчальній програмі, а також бюджетними обмеженнями на видання. Такі обставини призвели до істотних змістовних недоліків підручників, серед яких інформаційна перевантаженість параграфів, відсутність словника основних географічних понять і термінів.

Велика вітчизняна війна загальмувала розвиток шкільної географічної освіти дітей з вадами розвитку, але навіть в ті часи вчені-дефектологи та вчителі-практики не припиняли своєї роботи.

На сторінках періодичних видань з'являються публікації, присвячені актуальним проблемам навчання географії у допоміжній школі. До них відносяться наступні статті: "Робота з книгою на уроках географії" (С.В. Морачевська, 1939), "Про забування географічної карти" (М.М. Нудельман, 1940), "Формування понять на основі наочності при проходженні географічної теми "Напрямок", "Відстань. План" (Г.В. Мурашев, 1941), "Завдання з географії" (Г.В. Мурашев, 1941).

Аналітичний огляд періодики 1939-1941 показав, що ключовим питанням статей цього проміжку часу було формування у розумово відсталих дітей географічних понять за допомогою використання різноманітних засобів навчання: книги, географічної карти тощо. Ці публікації суттєво полегшували підготовку до уроків вчителям географії, оскільки містили в собі не тільки теоретичні рекомендації, але й приклади практичних завдань та вправ.

Пошуки провідних вчених-дефектологів щодо покращення стану навчання розумово відсталих дітей не припиняються навіть у воєнний час. Так, у 1943 році створюється Науково-дослідний інститут дефектології при АПН РРФСР, що спричинило бурхливий розвиток теорії та практики дефектології у період війни та повоєнні роки.

Результатом перегляду цим інститутом змісту навчання у допоміжній школі стало введення у 1943/44 навчальному році нового

навчального плану та програми з географії, що відповідали вимогам воєнного часу.

У новому навчальному плані по-іншому відбувається розподілення годин на вивчення географії. Так, у IV і V класах (у першому півріччі) та в VI класі (у другому півріччі) на вивчення географії відводиться на 1 годину більше, ніж це було передбачено попереднім навчальним планом. Лише в VII класі кількість годин лишалася незмінною. Зміст навчальної програми з географії суттєво не змінився та в цілому відтворював попередній.

Звертання до архівних відомостей дозволило встановити, що у воєнні роки основними завданнями допоміжної школи було забезпечення неперервності географічної освіти дітей з вадами розумового розвитку, створення умов для повноцінного навчання.

Отже, у період з 20-х до середини 40-х років XX століття відбувається процес становлення географічної освіти учнів допоміжних шкіл України. Географія як навчальна дисципліна набуває щодалі більшої специфічності та самостійності.

Список використаних джерел:

1. Вспомогательная школа (школа для умственно отсталых детей) / Под ред. А.Н. Граборова. – М. -Петроград, 1923. – С. 211-218.
2. Вспомогательные школы для отсталых детей / Под ред. Е.В. Герье, Н.В. Чехова. – М., 1923. – С. 138-147.
3. Граборов О.М. Дефектологія / О.М.Граборов. – К., 1926. – 265 с.
4. Коллектив преподавателей Московских вспомогательных школ. Опыт применения программ ГУСа в вспомогательной школе // Сборник Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей / Под ред. Л.С.Выготского. – М., 1924. – С. 124 – 152.
5. Программы вспомогательной школы (для умственно отсталых детей). – М. -Л.: Учпедгиз, 1927. – 84 с.
6. Программы вспомогательной школы. – М.: Наркомпрос, 1938. – 77 с.
7. Программы для вспомогательных школ (1-го и 2-го центра). – М.-Л.: Учпедгиз, 1933. – 120 с.

Short retrospective of special aspects' formation of school geographic education of mentally deficient children (beginning of 20th - middle of 40th XX century) is considered in the article.

Keywords: mentally deficient children, geographic education, supporting school, study plan or programme, geography textbooks.

Отримано 19.9.2013

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗГЛЯДУ ШЛЯХІВ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ УЧНІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті розглядається проблема мовленнєвого розвитку розумово відсталих школярів на сучасному етапі. На основі вивчення психолого – педагогічної та методичної спеціальної літератури автор проводить аналіз завдань з розвитку мовлення у означеної категорії учнів. Проведений аналіз спрямований на пошуки найбільш ефективних шляхів мовленнєвого розвитку розумово відсталих учнів, сформованості в учнів основних видів мовленнєвої діяльності. В статті представлені також деякі матеріали з досвіду вчителів спеціальних шкіл, які можуть бути використані у практичній діяльності педагогів – дефектологів з розвитку мовлення учнів молодших класів.

Ключові слова: мовлення, мовленнєва діяльність, комунікативні вміння, корекція, адаптація.

В статье рассматривается проблема речевого развития умственно отсталых школьников на современном этапе. На основе изучения психолого – педагогической и методической специальной литературы автор осуществляет анализ задач по развитию речи у данной категории учащихся. Проведенный анализ направлен на поиски наиболее эффективных путей речевого развития умственно отсталых учащихся, формированию у учеников основных видов речевой деятельности. В статье представлены также некоторые материалы из опыта работы учителей специальных школ, которые могут быть использованы в практической деятельности педагогов – дефектологов по развитию речи учащихся младших классов.

Ключевые слова: речь, речевая деятельность, коммуникативные умения, коррекция, адаптация.

Мовлення – це не просто вміння говорити, а складна за своєю природою психофізіологічна функція, як мислення, пам'ять тощо. Розвинути у дітей цю функцію – одне з першочергових завдань спеціальної школи.

Відомо, що засвоєння молодшими розумово відсталими школярами рідної мови має не тільки педагогічне, а й корекційне та соціальне значення, оскільки саме рідна мова служить для дитини засобом пізнання навколишнього світу, прилучення її до історичного досвіду

народу, його духовної культури. Отже, оволодіння учнями початкових класів допоміжної школи рідною мовою – головна умова і засіб їхнього мовленнєвого розвитку та корекції інтелектуальних вад, які забезпечують соціалізацію та адаптацію у суспільстві.

Формування мовлення у розумово відсталій дитині значно відстає від норми, це стосується також його комунікативної функції. Учні з вадами інтелекту без спеціального навчання стають невідповідними до спілкування з людьми, що їх оточують.

Робота з формування у даній категорії учнів засобів мовленнєвого спілкування та вміння практично їх застосовувати лягає повністю на вчителя, перш за все, на вчителя рідної мови.

Численні дослідження (О. Леонтьєв, Г. Люблінська, І. Моргуліс, С. Покутнева, Є. Соботович, І. Соловійов, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.) переконливо доводять, що коли дітей спеціально навчати, то в них успішно змінюється хід розумового розвитку, відбуваються значні зрушення і в розвитку логічних форм мислення. При цьому одні вчені вважають найефективнішою організацію орієнтувальної діяльності дітей і активізацію їхнього мислення (Б. Гальперін, Д. Ельконін); інші підкреслюють значення навчання системи послідовно здійснюваних розумових дій, тобто їх алгоритмізацію (Л. Ланда, І. Моргуліс, В. Тарасун).

Розвиток мовлення у різні періоди становлення особистості дитини досліджувало багато вчених: дошкільний період – О. Гвоздєв, Д. Ельконін, Є. Тихеева та ін; молодші школярі – М. Вашуленко, С. Дорошенко, М. Львов.

Вирішення комунікативних завдань у процесі оволодіння мовним матеріалом висвітлювалось у працях А. Аксьонової, Л. Вавіної, Н. Кравець, Т. Ладиженської, В. Мельничайка, І. Синиці, В. Петрової, Л. Скуратівського, М. Стельмаховича.

Метою нашої статті є розкриття теоретичного аспекту щодо шляхів розвитку мовлення розумово відсталих учнів молодшого шкільного віку.

Б. Ананьєв вказував на те, що спеціально організована, корекційно – спрямована, систематично здійснювана розумова діяльність учнів, даючи почуття задоволення результатом своєї праці, сприяє розвитку пізнавального ставлення дитини до навколишнього світу. У цій діяльності коригуються розумовий розвиток та пізнавальні інтереси, активізується мовлення і спілкування.

Л. Вавіна вважає, що визнання комунікативної спрямованості провідним принципом навчання рідної мови в спеціальній корекційній школі потребує перебудови всієї системи роботи з учнями на учбових предметах цього циклу. В основу даної системи повинна бути закладена логіка розвитку мовленнєвої діяльності учнів.

Саме тому предметом навчання учнів з будь – яким дефектом на сучасному етапі має стати мовленнєва діяльність, яка дає їм змогу засвоювати рідну мову в природних умовах – у процесі мовлення, спілкування.

Відомо, що найбільш складним боком мовлення є зв'язне мовлення, яке так само, як і речення, має на меті комунікацію, але на більш високому рівні.

Зв'язне усне мовлення виступає як двобічний процес, який складається з вміння розуміти мовлення інших людей (імпресивне мовлення) та вміння говорити (експресивне мовлення). Розрізняють два види експресивного мовлення: діалогічне та монологічне.

У розумово відсталих школярів порушено і діалогічне, і монологічне мовлення. При цьому недостатньо розвинені і експресивна, і імпресивна форми. Діти з трудом вступають у розмову з дорослими, не завжди адекватно реагують на звернене до них мовлення, не висловлюють інтересу до одержання інформації, у монологічному мовленні порушено послідовність висловлювання, спостерігається фрагментарність, перескакування з однієї події на іншу і ін.

А. Аксьонова визначає ряд вимог, яким повинна відповідати організація занять з розвитку зв'язного мовлення:

1. Створення відповідних умов для виникнення в учнів потреби розмовляти. Важливий момент – зацікавити дітей у матеріалі, що вивчається. Сприймання предметів, явищ, їх зображень, відомостей повинно торкатися не тільки інтелектуальної, але й емоційної сфери.

2. Робота над логікою висловлювання. На уроках розвитку зв'язного мовлення вона повинна бути наслідком чіткої організації предметної діяльності та фіксації цього порядку у вигляді картинного, схематичного та словесного плану.

3. Організація мовної основи висловлювання. Учні оволодівають необхідним словником та синтаксичними структурами для висловлення думок за темою, а також спеціальні окремі синтаксичні одиниці в єдине ціле.

4. Чітка постановка перед дітьми мети висловлювання. Це визначає напрям, з якого повинна будуватись розповідь.

5. Організація самого висловлювання. Вона здійснюється з опорою на вже складений схематичний або словесний план. При цьому мовленнєва діяльність вчителя знижена до мінімуму.

6. Багаторазове тренування щодо усних зв'язних висловлювань.

На думку В. Петрової, робота з розвитку усного зв'язного мовлення учнів допоміжної школи повинна бути організована у такий спосіб, щоб активно впливати на формування психічних процесів та корекцію розумових здібностей дітей. Наприклад, під час опису картин за допомогою запитань, вчитель активізує увагу дітей, розвиває їхню спостережливість. Паралельно з умінням розповідати вчитель повинен розвивати й інші сторони мовлення учнів: словник, граматичну правильність та виразність мовлення.

С. Ільїна вважає, що, закінчуючи початкову школу, учні з порушенням психофізичного розвитку мають бути практично обізнані з текстом, реченням, словом, частинами мови, володіти орфоепічними

навичками на доступному для них рівні.

Можливі такі рівні засвоєння учнями лінгвістичних знань та умінь: на рівні сприймання, усвідомлення і запам'ятовування; на рівні практичного застосування за зразком, у знайомій ситуації; на рівні творчого самостійного застосування.

Ефективність уроків значно зростає, відзначає С. Ільїна, якщо вчитель формує не тільки елементарні вміння та навички, а й більш складні процеси мовлення та мислення, які поступово починають відігравати провідну роль у розвитку школярів. Вдосконалення усного мовлення та його комунікативної функції ставить своєю метою підвищення рівня загального розвитку учнів. Велике значення має формування у розумово відсталих дітей вміння запитувати, відповідати, слухати роз'яснення, вказівки, поради. Головним напрямком зусиль при цьому повинно бути створення в учнів необхідності у спілкуванні, спонуканні до обміну думками та висловлюваннями на основі різного роду діяльності, яка поступово ускладнюється.

Ефективність рішення завдань з розвитку мовлення учнів залежить від певних умов, які впливають на створення мовленнєвої комунікації. Основними умовами є зміст висловлювання та бажання говорити. В разі відсутності цих умов формування мовлення стає фактично неможливим.

Дослідивши специфічний компонент змісту мовної освіти, Л. Вавіна вказує на його зумовленість необхідністю здійснювати у процесі навчання дітей з обмеженими можливостями рідної мови корекцію вторинних порушень, розвиток усіх психічних функцій і сфер особистості, соціально – психологічну реабілітацію та підготовку до інтеграції у суспільство.

З огляду на це на уроках рідної мови в спеціальній (корекційній) школі необхідно розвивати: адекватні уявлення про довкілля на основі вдосконалення почуттєвого пізнання та предметно – практичної діяльності; слухове і зорове сприймання, просторовий праксис; дрібну моторику пальців обох рук та рухову сферу дітей в цілому; фонетичний і лексико-семантичний бік мовлення, імпресивне та експресивне мовлення; словесно-логічне мислення на основі удосконалення наочно-предметного та наочно-образного мислення; усне і писемне зв'язне мовлення.

Завданнями навчання української мови молодших школярів є: навчання письма, усного і писемного мовлення, формування умінь стосовно усіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювальних (слухання-розуміння чужого мовлення), говоріння, читання і письма, спілкування з однолітками і дорослими в різноманітних життєвих ситуаціях; виховання національно свідомих громадян України; розумовий розвиток учнів і корекція їхніх психофізичних недоліків.

Напрямок програми з рідної мови для 2 – 4 класів "Мовленнєвий розвиток" відображає зміни, яких мають досягти учні в мовленнєвому розвитку завдяки цілеспрямованій корекційно-розвивальній діяльності вчителя щодо їхнього мовленнєвого розвитку.

Програма передбачає набуття учнями знань про мовлення: усне і писемне, діалог і монолог, про особливості висловлювань, про ситуацію спілкування. Головна увага приділяється формуванню вмінь щодо виконання всіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювання (слухання - розуміння), говоріння, читання і письма. Особлива увага звертається на аудіювання, оскільки в основі розвитку і формування вмінь мовленнєвої діяльності лежить вміння слухати і розуміти усне мовлення. Вчитель навчає учнів розуміти прослухане, вчить їх швидко й правильно сприймати усне мовлення, зосереджувати увагу на прослуховуванні. У зв'язку з цим навчає їх помічати в тексті слова, які є важливими для розуміння змісту висловлювання[5] .

Слухання і розуміння, розпізнавання в мовленнєвому потоці одиниць певних мовних рівнів (звуків, складів, слів, словосполучень, речень) сприяють формуванню мовних умінь і знань стосовно мовлення, корекції уваги, сприймання, пам'яті, умінь самостійної навчальної діяльності. Для аудіювання вчитель використовує фронтальні види роботи, які вимагають від учнів усних висловлювань. Особлива увага приділяється роботі з усними діалогічними і монологічними висловлюваннями. Учні навчаються переказувати готові тексти (прослухані, прочитані твори, переглянуті діафільми, випадки із особистого життя) і на їх основі будувати аналогічні висловлювання. Водночас учитель навчає їх складати усні і письмові висловлювання, що мають комунікативну мету (записку, вітання, лист). Цю роботу спочатку вони виконують під керівництвом учителя, а потім – з використанням різноманітних опор (малюнки, ілюстрації, план, ключові речення і т. ін.)[5].

Учитель створює на уроках такі мовленнєві ситуації, які спонукають учнів до спілкування, до побудови особистих висловлювань. Обов'язково ознайомлює школярів із культурою спілкування, вчить доречно використовувати формули мовленнєвого етикету, уважно слухати та вислуховувати співрозмовника, формує вміння добирати слова для відповіді йому.

Навчаючи учнів писемного мовлення, вчитель вчить їх писати про те, що схвилювало, записувати враження від побаченого, прочитаного або почутого. Він заохочує до ведення записів, водночас навчає виправляти помилки, організовувати групову перевірку робіт, спонукає учнів до активного обговорення того, що написали однокласники, до виправлення їхніх помилок.

Завдання роботи з розвитку мовлення: 1. Вивчення мовленнєвого розвитку учнів. 2. Виправлення вад мовлення та відпрацювання навичок вимови. 3. Уточнення, збагачення та активізація словникового запасу. 4. Розвиток вміння граматично вірно будувати речення. 5. Корекція недоліків та розвиток діалогічного та монологічного мовлення. 6. Формування вмінь зв'язно та логічно викладати свої думки у письмовій формі.

Усі завдання взаємообумовлені та вирішуються комплексно.

Ефективність рішення завдань з розвитку мовлення залежить від певних умов. Основними умовами є зміст висловлювань та бажання говорити.

Методичні умови формування мовлення: уточнення та збагачення уявлень учнів про предмети та явища довкілля; підвищення зацікавленості дитини у мовленнєвому висловлюванні (наочність, запитання вчителя, цікаві ситуації, заохочення та ін.); забезпечення висловлювань учнів необхідними мовними засобами (обов'язкова підготовча робота зі складання слів, словосполучень, речень).

Розвиток мовлення відбувається на уроках читання і граматики. Основним видом вправ є бесіда вчителя з учнями. Темі бесід з учнями можуть бути різноманітними: домашній побут, шкільне життя, явища природи, цікаві випадки з особистого та суспільного життя. Види роботи можуть бути наступними: опис предметів; знаходження предмета за описом вчителя; порівняння предметів; співставлення речень; складання більш складних речень; складання оповідань (Вчитель показує дітям декілька фігурок: бабуся, дівчинка, курочка, кішка. Учні повинні придумати, яку казку можна скласти з цими фігурками; діти складають та розповідають).

Одним з найчастіших видів роботи з розвитку мовлення є розповідь по картинках.

Послідовність роботи: предметні картинки; сюжетні картинки ("Зимові розваги", "Родина", "Наша вулиця" і ін.); серії картинок, які об'єднані однією темою (казки "Колобок", "Ріпка" та ін.).

Разом з розповіддю по картинках слід відмітити таку роботу, як переказ прочитаного. Прийоми: підбір картинок або малюнки учнів до прочитаного тексту, переказ певної частини прочитаного у відповідності до підбраної ілюстрації; короткий переказ за планом; поширений переказ; реконструйований переказ, коли зміст прочитаного переказується у змінній послідовності відповідно до завдання вчителя.

Цінним видом роботи для розвитку усного мовлення є розповіді дітей на задану тему. Види розповіді:

1. 1-2 класи – розповіді учнів, як вони виконують ту чи іншу дію (Збирається до школи);
2. Колективні розповіді (першу частину розповідає вчитель, другу хтось з учнів, третю інший учень і ін.);
3. Розповідь за даним початком, кінцем або серединою оповідання;
4. Вільна розповідь за своїм вибором казок або цікавих випадків з життя.

Писемна форма мовлення, як і усна, є важливим засобом комунікації. Її розвиток здійснюється з опорою на усне мовлення. Учні молодших класів допоміжної школи по суті засвоюють тільки елементи писемного мовлення. Можливості переказу своїх думок в письмовій формі в них обмежені. В більшості учнів в процесі навчання виробляється вміння формулювати відповіді на запитання у вигляді закінчених та правильно побудованих речень. Запитання, на які учні повинні навчитися

відповідати, поступово ускладнюються та подаються у наступному порядку:

- запитання, які потребують простого називання предмету(Що це ?- Це ліжко. Хто це ? – Це дідусь .)

- запитання, які потребують опису окремого факту (Що робить дівчинка?

- Дівчинка збирає гриби);

- запитання , які потребують співставлення (Якого кольору крейда та вугілля ? – Крейда біла ,а вугілля чорне.);

- запитання, які потребують відповіді з 2-3 речень (Що роблять діти ?

- Сергійко читає. Соня пише. Оленка грає з лялькою.).

Таким чином, слід відзначити, що завдання мовленнєвого розвитку успішно вирішуються тільки у тому випадку, якщо весь процес навчання та виховання буде направлений на їх реалізацію.

Отже, включення у діяльність – основна умова компенсації та реабілітації осіб з психосенсорними порушеннями, той необхідний фон, на якому виявляються і стають дієвими численні психологічні та соціальні фактори їхньої адаптації до умов життєдіяльності [2].

Список використаних джерел:

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. – М.: ВЛАДОС, – 2002. – 316 с.
2. Вавіна Л.С. Концептуальні підходи до мовної освіти учнів спеціальних шкіл // Дефектологія. – №3 – 2001. – С. 7-11 .
3. Ильина С.Ю. Формирование текстовой деятельности учащихся 5 – 9 классов с интеллектуальным недоразвитием. – СПб. – КАРО, – 2006. -123 с.
4. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. – М.: Педагогика, 1977. – 102 с.
5. Програми для 2 – 4 класів загальноосвітніх закладів для розумово відсталих дітей: Українська мова. – Ч.1. – К.: ВД "Неопалима купина", 2006. – 77 с.

The article deals with the problem of speech development of mentally retarded children at the present stage. Based on the study of psychopedagogical and methodical literature, the author provides an analysis of the development of speech at the school. The analysis aims to find the most effective ways of speech development of mentally retarded students, teaching students the basic types of speech activity. The article also includes some material from the experience of the teachers of special schools, which can be used in the practice of teachers-speech development defects in junior classes.

Keywords: speech, speech activity, communication skills, correction, adaptation.

Отримано 16.9.2013

УДК 376.016-056.36:811.161.2

І.В. Дмитрієва

ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ ДІЄСЛІВНИМИ ФОРМАМИ

У даній статті розглянуто проблему збагачення в учнів старших класів допоміжної школи словникового запасу дієслівними формами; запропоновано систему вправ, спрямованих на збагачення словникового складу школярів; визначено основні педагогічні умови, за яких така робота відбуватиметься більш ефективно.

Ключові слова: розумово відсталі учні, словниковий запас, дієслівні форми.

В данной статье рассматривается проблема обогащения словарного запаса учащихся старших классов вспомогательной школы глагольными формами; предложена система упражнений, направленных на обогащение словарного запаса учеников; определены педагогические условия, при которых такая работа осуществляется эффективнее.

Ключевые слова: умственно отсталые учащиеся, словарный запас, глагольные формы.

Методика викладання української мови в допоміжній школі як наука прагне віднайти шляхи найбільш результативного навчання, зокрема визначити мету викладання мови, обґрунтувати загальнодидактичні та методичні принципи навчання з урахуванням закономірностей засвоєння розумово відсталими учнями фонетики, лексики, граматики, правопису, вмотивувати найефективніші спеціальні методи й прийоми активізації, упорядкування, спрямування та підкріплення пізнавальної діяльності школярів, виявити недоліки у викладанні і долати їх. Підвищення наукового рівня шкільного курсу рідної мови сприяє встановленню оптимального співвідношення між теорією і практичним засвоєнням учнями з вадами розумового розвитку програмового матеріалу, формуванням умінь і навичок усного й писемного мовлення. "Українська мова – це державна мова України, основний засіб спілкування її народу. Як навчальний предмет, вона виконує функції пізнання і слугує об'єктом пізнання, засобу корекції та розвитку особистості, її самовираження" - зазначається в "Програмі "Українська мова" для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей" [6, С. 3].

Вивчення мови, невіддільне від розвитку усного і писемного

мовлення учнів, передбачає активізацію й збагачення їхнього словникового запасу, оволодіння нормами літературної мови на всіх рівнях, формування в школярів умінь і навичок зв'язного викладу думок. На уроках рідної мови учні оволодівають мовними засобами, а саме, словами та їх формами, вчаться розуміти семантику слів, використовувати лексичні одиниці якомога точно і доречно в мовленнєвій практиці, як у школі, так і в повсякденному спілкуванні. Саме тому провідними методичними принципами навчання виступають взаємозв'язок усної та писемної форм мовлення в процесі їх розвитку, обов'язкова мотивація мовної та мовленнєвої діяльності учнів, формування почуття мови та опора на нього в навчальній діяльності дітей, комунікативна спрямованість навчання, єдність в реалізації двох напрямків роботи: розвитку мовлення та мислення.

Розвинене мовлення людини – не тільки форма думки, а й сама думка, супутник мислення, свідомості, джерело пам'яті. В. Бадер вказує, що саме "мовна поведінка як частина загальної поведінки людини свідчить як про рівень розумового розвитку, так і про рівень її виховання, вона репрезентує людину в цілому" [2, С.31]. Створені за допомогою мови образи, описи подій, якостей, властивостей найрізноманітніших виявів життя людей є дійовим показником розвитку пізнавальної діяльності людини. Ознайомлення із словниковим багатством української мови, своєрідністю її звукової та інтонаційної системи, словотворчими властивостями, особливостями граматичної будови, художньо-зображувальними засобами розкриває учням духовне багатство нашого народу, сприяє вихованню національної свідомості.

У програмі з української мови (укладач – Кравець Н.П.) вказується, що комунікативна лінія змісту програми передбачає формування у школярів чотирьох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання, письма [6]. Основним завданням таких занять є "формування вмінь сприймати усне та писемне мовлення, відтворювати його, працювати з усними і письмовими висловлюваннями різних типів, стилів і жанрів мовлення, з якими учні щоденно стикатимуться як у процесі навчальної діяльності, так і в подальшій майбутній діяльності" [6, С. 4]. Отже, робота спрямовується на активне і цілеспрямоване збагачення і удосконалення мовлення учнів, безпосередню підготовку до складання учнями різних типів текстів, розвиток логічного мислення, розширення кругозору учнів, виховання потреби учнів у спілкуванні. Крім цього, в процесі роботи над формуванням власної мовленнєвої діяльності учні оволодівають і контекстовими вміннями, тобто вчаться висловлюватись на тему, підпорядковуючи висловлювання основній думці вихідного тексту, відбирати матеріал, визначаючи в ньому головне і другорядне, використовувати відібраний матеріал у потрібному порядку.

Слід зазначити, що у процесі розвитку зв'язного мовлення в учнів

допоміжної школи важливу роль відіграє словотворча робота з дієсловами та вміння оперувати цими словами відповідно до завдань мовного і мовленнєвого характеру, а також у повсякденній комунікативній практиці. Встановлення словотворчих зв'язків дієслова із спорідненими словами та свідоме засвоєння їх семантики слугує базисом для закріплення у свідомості учнів понять, що позначають похідні лексеми. Важливість та актуальність цього завдання обумовлюється тим, що дієслово є одним із основних компонентів речення, яке забезпечує більш вдале оформлення висловлювання та сприяє вираженню значення його головної ідеї.

Аналіз досліджень і публікацій з вищезначеної проблеми. Основні теоретичні положення щодо розв'язання проблеми збагачення словникового запасу учнів допоміжної школи ґрунтується на наукових концепціях Л. Виготського, О.Леонтьєва, В. Петрової, Ж.Шиф та ін., що розкривають взаємозв'язок мовленнєвого та мисленнєвого розвитку школярів. Формування мовленнєвих навичок розумово відсталих учнів, а саме, збагачення їхнього словникового запасу, здійснюється за умов цілеспрямованої реалізації корекційно-розвивальної функції навчання рідної мови.

Для нашого дослідження цінними є наукові праці Д.Ельконіна, Л. Занкова, В.Репкіна та ін., де визначено основні напрямки інтелектуально-мовленнєвого розвитку дітей, які розвиваються нормально, у процесі активного засвоєння похідної лексики (оволодіння операціями аналізу та синтезу, абстрагування та конкретизації, порівняння, узагальнення і переносу тощо). Науковці стверджують, що розвивальна спрямованість процесу збагачення словника у дітей на словотворчій основі передбачає опору на діяльність механізмів їхньої пам'яті, а саме, на асоціативне запам'ятовування лексичного матеріалу.

Вважаємо за необхідне вказати, що у комплексі завдань з розвитку зв'язного мовлення у дітей, які розвиваються нормально, ученими виокремлюється робота, що націлена на формування вміння добирати найбільш точні слова для вираження власних почуттів і думок у зв'язній формі. Так, А. Богуш, В.Бадер, М. Львов, Р.Пархоменко, О. Хорошковська та ін. вважають що, головним у вирішенні проблеми лексичного складу є не кількісні показники запам'ятовування дітьми похідних слів, а глибина усвідомлення ними смислової сторони лексичних одиниць, активне оперування ними у процесі мовленнєвого спілкування.

Вивчення лінгвістичної літератури (В.Виноградов, В. Кодухов, М.Шанський та ін.) допомогло нам визначити значимість морфеми як мовної одиниці, сутність словотворчого аналізу, словотвірне значення дієслівних афіксів як компоненту лексичного значення похідного слова і семантичного виразника відношень між мотивуючим і похідним словами.

У корекційній психопедагогіці питанням розвитку зв'язного мовлення розумово відсталих школярів та збагачення їхнього словникового запасу також постійно приділяється багато уваги. Науковцями (А.Аксьонова, Л.Вавіна, В.Воронкова, М.Гнезділов, Н.Кравець, В.Петрова, Г.Піонтківська, Н.Тарасенко та ін.) визначено основні механізми оволодіння даною категорією дітей основами словотворення та з'ясовано педагогічні умови його формування.

Досягнення лінгвістики, лінгводидактики, загальної та спеціальної психології та педагогіки з проблеми словотворення дозволяють нам визначити основні напрями роботи з удосконалення словникового складу учнів допоміжної школи, зокрема засобами дієслів афіксального словотворення.

Мета статті – розкрити основні шляхи підвищення ефективності роботи зі збагачення словникового запасу учнів допоміжної школи дієслівними формами.

Виклад основного матеріалу. За результатами аналізу наукових праць нами визначено, що головним у вирішенні проблеми лексичного складу розумово відсталих школярів є усвідомлення ними смислової сторони лексичних одиниць та активно мотивоване оперування ними у процесі мовленнєвого спілкування.

Аналіз практики роботи на уроках української мови в допоміжній школі засвідчив, що вчителями надається перевага засвоєнню та активізації інших лексичних одиниць у мовленні розумово відсталих учнів, аніж дієслівних форм, спостерігається недостатня орієнтація на усвідомлення школярами взаємодії семантичного відтінку афікса та похідного слова, в роботі практиками застосовуються здебільшого одноманітні форми та прийоми роботи.

З'ясування словотворчих умінь, активного і пасивного словника щодо вживання, розуміння значень дієслівних форм учнями допоміжної школи засвідчив недостатню увагу до словотворчої роботи в навчальному курсі української мови, а також наявність значного числа відхилень від словотворчої норми у процесі конструювання похідних лексем із заданим значенням за допомогою афіксів. Робота щодо ознайомлення розумово відсталих учнів із утворенням дієслів за допомогою різноманітних словотворчих засобів проводиться не завжди послідовно і цілеспрямовано.

Нами було виявлено типові помилки в засвоєнні афіксальних дієслів учнями старших класів допоміжної школи, це: неточність вживання в мовленні дієслівних форм, недостатня кількість дієслівних афіксів, якими користуються учні під час утворення похідного слова чи словоформи, семантичні заміни одного афікса іншими, невідповідність нормі вживання дієслівної форми в контексті, змішування значення дієслів різних семантичних груп (дієслів руху, дії, стану).

Основними педагогічними умовами збагачення словникового запасу

учнів допоміжної школи дієслівними формами нами було визначено наступні:

- позитивна мотивація збагачення словникового запасу учнів новими дієсловами;
- раціональне поєднання різних типів і видів вправ мовного і мовленнєвого характеру, їх максимальна насиченість лексичним матеріалом, що підлягає свідомому засвоєнню і активно мотивованому використанню;
- робота з тематичним словником;
- поетапність словникової роботи в різних видах діяльності;
- активізація вживання дієслівних форм відповідно запропонованої ситуації спілкування чи контексту;
- зовнішній контроль за свідомим, правильним та доцільним вживанням лексичних одиниць, що активізує та стимулює самоконтроль мовлення учнів.

Методику роботи зі збагачення словникового запасу учнів допоміжної школи дієслівними формами пропонуємо розділити на декілька етапів.

Мета першого етапу полягає в ознайомленні учнів із основними афіксальними засобами словотворення та формотворення дієслів дії, руху та стану, їх семантикою і функціями. Доцільним є розробка тематичного словника дієслів дії, руху, стану та системи вправ пояснювально-ілюстративного характеру, тобто інформаційно-рецептивних вправ (утворенням дієслів за допомогою префіксів і суфіксів). Вправи контрольно-оцінного характеру містять такі завдання, як-то:

- утворення дієслів за допомогою префіксів від поданих слів;
- складання і запис речень із поданими словами, виділення префіксів;
- робота з тематичним словником: учням пропонується виписати слова з префіксом (наприклад, від-) та дібрати до них слова із протилежним значенням і т. ін.

Метою другого етапу є практичне закріплення словотвірних моделей за допомогою серії лексичних вправ мовного характеру, (некомунікативних), в яких учням пропонується виконувати дії з мовним матеріалом поза ситуацією мовлення, зосереджуючи увагу лише на формі. Наприклад:

- запиши парами спільнокореневі слова з протилежним значенням, виділи префікси, поясни значення слів;
- згрупуй дієслова з однаковими префіксами і запиши їх, в отриманих групах слів визнач відтінки в їх значенні і т. ін.).

Доцільно запропонувати вправи репродуктивно-продуктивного характеру з метою активізації дієслівних форм у мовленні учнів і більш

свідомого засвоєння ними зміни семантики дієслів. Наприклад:

- склади слова за поданими схемами;
- з наведених слів за допомогою суфіксів утвори нові дієслова;
- згрупуй слова з префіксами, що означають приєднання і т. ін.

Учні на прикладах пояснюють зміну семантики дієслів, що відбувається за допомогою зміни або додавання того чи іншого афікса.

Метою третього етапу є активізація лексичних навичок у мовленні. Учні доцільно запропонувати виконати шляхом пошукової та дослідницької діяльності умовно-мовленнєві лексичні вправи, такі як:

- дати відповіді на запитання, вживаючи подані у дужках дієслова;
- вибрати з ряду дієслів одне, що відповідає запропонованій ситуації;

- відгадати слова за поданою характеристикою (наприклад, слово відповідає на запитання "Що зробив", спільнокореневе з ним "малював");

- за визначений час записати якомога більше дієслів, утворених такими способами: префіксальним за допомогою префіксів: в-, уві-, ви-, від-, до-, з- та інших; суфіксальним за допомогою суфіксів: -а-, -я-, -и- та інших; префіксально-суфіксальним за допомогою префіксів та суфіксів: в-, -ся; ви-, -ся; від-, -ся;

- запропоновані вчителем дієслова розібрати за будовою і пояснити, за допомогою яких афіксів утворилося нове слово і т. ін.

Мета четвертого етапу полягає у закріпленні дієслівної лексики в мовленні школярів шляхом застосування дієслівних форм у повсякденній мовленнєвій практиці. Задля цього учням можна запропонувати вправи типу:

- записати дієслово, що найбільш точно відповідає поданій ситуації, користуючись тематичним словником, добрати до нього синоніми;
- записати якомога більше дієслів, що відповідають даній моделі, або утворити дієслово за допомогою поданої схеми;
- зробити усний (або письмовий) опис малюнка (картини);
- закінчити оповідання за поданим початком;
- придумати початок оповідання за поданим кінцем і т.ін.

Апробація на практиці означеної методики дозволила нам простежити певні позитивні тенденції збагачення словникового запасу учнів старших класів допоміжної школи дієслівними формами, з-поміж них:

- усвідомлення семантики дієслівної лексики і семантичних відтінків, що надають дієсловам афікси, залежить від розуміння учнями словотворчої ролі афіксів у слові;

- частотність вживання афіксальної дієслівної лексики та її різноманітність у мовленні учнів визначається якістю розуміння та розмежування учнями семантики дієслів;

- якість використання лексичного матеріалу залежить від раціонального поєднання системи вправ мовного та мовленнєвого характеру, їх максимальною насиченістю матеріалом, що підлягає свідомому засвоєнню;

- активізація засвоєних дієслівних форм у мовленні учнів визначається адекватною мотивацією щодо ситуації спілкування.

Висновки. Отже, у системі навчання української мови учнів допоміжної школи особливе місце посідає збагачення їхнього словникового запасу як один із основних напрямків у роботі з розвитку мовлення. Вивчення рідної мови передбачає оволодіння мовленнєвими засобами, а саме, словами та їх формами, розуміння їх значень і вміння використовувати лексичні одиниці якомога точніше і доречніше в навчальній діяльності та повсякденному спілкуванні. Дієслово, як один з головних компонентів речення, сприяє вираженню значення головної ідеї висловлювання, а також забезпечує найбільш точне і вдале його оформлення. Використання запропонованої у статті методики роботи зі збагачення словникового запасу учнів старших класів допоміжної школи дієслівними формами допоможе розширити потенційні можливості школярів щодо свідомого та активного вживання ними дієслів як у писемному, так і в усному мовленні.

Список використаних джерел

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе [учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов] / Алевтина Аксенова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 320 с.
2. Бадер В.І. Удосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів / Валентина Бадер // Педагогіка і психологія. – 1998. – №4. – С. 31-36.
3. Вавіна Л.С. Розвиток зв'язного мовлення учнів 5–х – 9–х класів допоміжної школи: науково–методичний посібник / Людмила Вавіна. – К.: 2001. – 144 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь / Лев Выготский. – М.: Издательство "Лабиринт", 2008. – 358 с.
5. Варзацька Л.О. Активізація мовленнєвої діяльності учнів / Л. Варзацька // Початкова школа. – 1991. – №2. – С. 28–31.
6. Державний стандарт спеціальної освіти. – К., 2004. – 361 с.
7. Кравець Н.П. Концепція мовної та читацької освіти учнів допоміжної школи / Ніна Кравець // Дефектологія. – 2001. – №2. – С.35–41.
8. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / Алексей Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
9. Програми для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Українська мова 5–9 класи /

Укладач – Н.П.Кравець. – Київ: Інкунабула, 2008. – 140 с.

10. Хорошковська О. Розвиток українського мовлення молодших школярів / Олена Хорошковська // Початкова школа. – 1997. – №8. – С. 14-16.

This article addresses the problem of enriching the vocabulary of high school students at a special school verbal forms, proposed a system of exercises designed to enrich the vocabulary of students, defined pedagogical conditions under which such work is carried out efficiently.

Keywords: children with deviations in intellectual sphere, vocabulary enlarging, verb forms.

Отримано 21.9.2013

УДК 376.1-056.34:792

К. О. Зелінська

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ДОЦІЛЬНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ АРТТЕРАПІЇ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ВАДАМИ

У статті розглядаються можливості використання засобів арттерапії у процесі розвитку комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами.

Ключові слова: розвиток, комунікативні уміння, діти з інтелектуальними вадами, засоби арттерапії, імаготерапія, театральна діяльність, пальчиковий театр, ляльковий театр.

В статье рассматриваются возможности использования средств арттерапии в процессе развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: развитие, коммуникативные умения, дети с интеллектуальными нарушениями, средства арттерапии, имаготерапия, театральная деятельность, пальчиковый театр, кукольный театр.

Сучасний етап розвитку суспільства ставить перед освітою нові завдання, спрямовані на істотне посилення уваги до навчання, виховання й розвитку особистості. Завдання покращення підготовки

вихованців до самостійного життя стоять і перед допоміжною школою. Однією з умов їх вирішення є посилення корекційно-розвиваючої ролі навчання й виховання дітей з інтелектуальними порушеннями. Таким чином навчання забезпечуватиме цим дітям можливість у майбутньому брати активну участь у трудовому та соціальному житті.

У допоміжній школі загальні завдання навчання й виховання вирішуються у поєднанні зі спеціальними, у число яких входить і корекція порушень комунікативного розвитку розумово відсталих учнів [1, с. 14].

Необхідною умовою формування соціально активної і духовно багатой особистості є оволодіння мовленням як засобом спілкування. За розумової відсталості, через загальний недорозвиток психіки, збагачення досвіду протікає уповільнено й спотворено. Аномально розвинені практична та пізнавальна діяльності не можуть сприяти швидкому накопиченню уявлень і не стимулюють появу нових інтересів та потреб. Дитина не потребує мовленнєвого спілкування з оточуючими.

Саме тому, одним з основних завдань спеціальної школи є підготовка учнів до життя у соціумі, що не обмежується лише оволодінням певними знаннями та навичками трудової діяльності, а й виховує уміння правильно, доцільно й коректно спілкуватися з оточуючими.

Дослідження в галузі спеціальної психології та педагогіки (О. К. Агавелян, В. М. Синьова, М. П. Матвєєвої, О. П. Хохліної, М. О. Супруна та ін.) показали, що наявність інтелектуального дефекту в розумово відсталих школярів негативно впливає на розвиток міжособистісного спілкування, призводить до значних недоліків у формуванні уявлень про оточуючих людей й у встановленні повноцінних контактів з ними.

Гуманістичний підхід в освіті, на сучасному етапі розвитку суспільства, передбачає переоцінку цінностей у напрямку міжособистісного спілкування, усвідомлення комунікативних проблем. Національна освіта в умовах сьогодення, переживає період реформування, що висуває нові завдання та вимоги до усіх її ланок [6, с.14]. В основу сучасного виховання й навчання учнів закладів освіти різних типів покладено принцип дитиноцентризму, що ґрунтується на дотриманні істинних загальнолюдських цінностей.

У процесі міжособистісної комунікації в дітей з порушенням інтелекту існують певні відхилення у комунікативній поведінці від загальноновизнаних норм і правил, що негативно впливає на перебіг самого процесу та на його результативність.

Виходячи з положення Л. С. Виготського про наявність загальних закономірностей нормального й аномального розвитку, вважаємо, що формування навичок спілкування із оточуючими людьми у розумово відсталих школярів проходить за тими ж законами, що й у здорової дитини. Порушення інтелекту, особливості поведінки та розвитку дитини з особливими потребами визначають якісну своєрідність

протікання цього процесу й необхідність його спеціальної організації.

Специфіка порушень спілкування молодших школярів корекційних освітніх установ VIII виду обумовлена труднощами в поведінці, недорозвиненням смислової сторони мовлення, що є основним засобом спілкування, особливостями самосприйняття, самооцінки, сприйняття і розуміння особистості інших людей [6, с. 21].

Негативну роль в процесі спілкування дітей з інтелектуальними вадами грає конфліктність. Без втручання дорослого діти не можуть знайти вихід з конфліктної ситуації. Ігрові конфлікти розумово відсталих мають свої специфічні особливості, які виражаються звуженням кола причин. З кола основних причин ігрових конфліктів, характерних для нормальних дітей, випадають конфлікти через вибір теми гри, дотримання правил гри і розробки сюжетних ліній гри. Це відбувається в результаті недостатньої сформованості у дітей даної категорії основних компонентів ігрової діяльності. Найбільша кількість конфліктів виникає через іграшки або атрибути гри. Це є результатом відсутності у молодших школярів з порушеннями інтелекту навичок і вмінь ділового спілкування, а саме: переконувати своїх однокласників, домовлятися з ними в процесі спільної ігрової діяльності, здійснювати процедури спільного планування гри [1, с. 16].

Під час корекційної роботи з розвитку комунікативних умінь дітей з інтелектуальними вадами, на нашу думку, доцільно використовувати засоби арттерапії. Практика показує, що використання даного методу в різних його формах для дітей із порушеннями розвитку дозволяє стабілізувати їх емоційний стан, розвиває комунікативні навички, сприяє формуванню соціально прийнятних форм подолання негативних емоцій.

Сучасна вітчизняна спеціальна педагогіка в пошуках ефективних засобів корекції різних порушень все більше орієнтується на використання мистецтва в процесі навчання й виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку, значну частину яких становлять діти з порушеннями інтелектуального розвитку.

Терапія за допомогою мистецтва, як окрема галузь теоретичного і практичного знання, що знаходилася між мистецтвом і наукою, з'явилася в 30-х роках ХХ століття. Трохи пізніше в професійному лексиконі психологів Західної Європи почав вживатися термін "арттерапія" [3].

Вперше термін "арттерапія" (art-therapy) – (буквально: терапія мистецтвом) був використаний у 1938 році англійським лікарем Андріаном Хіллом під час опису своєї роботи з туберкульозними хворими в санаторіях. Це словосполучення використовувалося по відношенню до всіх видів занять мистецтвом, які проводилися в лікарнях і центрах психічного здоров'я.

Вже в другій половині ХХ століття на основі прогресивних ідей учених починається бурхливий розвиток арттерапії. Основною ознакою прогресування даного методу є відкриття перших професійних

об'єднань арттерапевтів (у 1963 році була розпочата діяльність Британської та Американської асоціації арттерапевтів). У 70-ті роки починається підготовка фахівців-арттерапевтів у США і Великобританії. А у 1980-1990 роках характерним для арттерапевтичної практики всіх країн стало підвищення її ролі й значення в освіті, особливо, спеціальної.

У вітчизняній науці позитивний вплив мистецтва на розвиток дитини відзначав Л. С. Виготський, який підкреслював особливу роль художньої діяльності як у розвитку психічних функцій, так і в активізації творчих проявів дітей з особливими освітніми потребами у різних видах мистецтва (музики, живопису, театру, художнього слова) [3].

Важливе місце у розмаїтті засобів впливу мистецтва на формування особистості дитини з особливими потребами посідає театр. Цей особливий синтетичний вид мистецтва органічно поєднує в собі художнє слово, драматичну дію, поезику, живопис, музику та літературу. Він допомагає дитині глибше пізнати себе, внутрішній світ, спонукає її до самовдосконалення, викликаючи естетичні почуття та емоції в ході театралізованого дійства.

Ще в першій половині XIX століття піднімалося питання про використання театрального мистецтва у шкільній освіті. Відома суперечка, що виникла навколо статті Н. І. Пирогова "Бути і здаватися", в якій автор виступає проти використання театральної діяльності у виховних цілях, але вважає, що "можна ... і навіть треба дозволяти дітям вивчати обрані ролі з різних п'єс ... з метою вправлення мовлення та виховання здатності чітко виражати думки". Стаття Пирогова мала великий суспільний резонанс. Обговорення цієї проблеми тривало в періодичній пресі аж до початку XX століття. У полеміці брали участь видатні педагоги Н. Ф. Букатов, К. Д. Ушинський, М. М. Бахтін, які доводили можливість і доцільність проведення театральних занять у загальноосвітній школі, вважаючи їх засобом поглиблення знань учнів і підвищення їх культурного рівня.

Багато видатних вітчизняних педагогів використовували засоби театрального мистецтва у своїй професійній діяльності. Вагоме місце займають вони в теоретичній спадщині В. А. Сухомлинського та С. Т. Шацького.

С. Т. Шацький і його співробітники одними з перших (ще в 1905 році) використовували спектакль у педагогічному процесі, а потім продовжили свою діяльність у радянських освітніх установах, прагнучи розбудити творчу фантазію, уяву дітей, надати їм самостійність у виборі форми вираження своєї особистості через гру, пісні, імпровізації й уважали, що виховання неможливе без використання мистецтва, адже саме воно дає можливість розвивати естетичні смаки дітей, потреби й творчі якості особистості.

До наших днів цінними залишаються методичні розробки Г.Л. Рошала. Його програма з "Тео-предмету" для школярів молодшого

віку також базується на теорії ігор [4, с. 359]. Педагог вважає дитячу гру першим проявом театрального почуття. Вся складність навколишнього середовища спочатку долається дитиною в символі – іграшки й гри, причому Г. Л. Рошаль розглядає іграшку як першу бутафорію.

У наш час театральна діяльність являється одним із компонентів імаготерапії.

Латинське слово "Імаго" означає образ, зображення, картину. Це також назва терапевтичного напрямку в галузі психології відносин. Основи Імаго були закладені американськими психологами Харвіллом Хендріксом (Harville Handrix) і Хеленою Келлі Хант (Helen Kelly Hant). Сьогодні Імаго визнано однією з найбільш дієвих (ефективних) форм терапії, що набула поширення в багатьох країнах світу [2].

Імаготерапія (Лат. *imago* – образ) – психотерапевтичний метод тренування хворого у відтворенні певного комплексу характерних образів з лікувальною метою. Метод запропонований в 1966 р. І.Є. Вольпертом. Належить до групи методів ігрової психотерапії, в більш широкому сенсі – варіант поведінкової психотерапії, в основі якого лежить навчання адекватно реагувати у важких життєвих ситуаціях, розширення комунікативних можливостей, розвиток здатності до відтворення "лікувального" образу, до мобілізації власного життєвого досвіду [2].

Видатними вітчизняними педагогами були сформульовані принципи театральної роботи з дітьми, які безперечно можна застосувати і в роботі з учнями, що мають проблеми інтелектуального розвитку:

- доступність драматичного матеріалу і сценічного вираження, що передбачає врахування вікових та індивідуальних особливостей та інтересів дітей;
- послідовне та доцільне накопичення художніх вражень;
- єдність аналізу театральної постанови та вивчення літературних першоджерел;
- опора на ігрову діяльність дитини, що відповідає її психічним особливостям;
- синтезування різних видів мистецтва в ході театральної роботи;
- правдиве дієве виконання;
- домінування художньо-драматичної діяльності школярів.

Ці принципи не втратили своєї значущості й на сьогодні [4, с. 359].

Мистецтво не тільки поглиблює розуміння реального людського спілкування, але й значно урізноманітнює його сферу. Особливість мистецтва полягає в тому, що, представляючи, чужий чуттєвий і розумовий досвід, воно стає складовою особистого досвіду, збагачує внутрішній світ дитини безпосередністю, наочністю, конкретністю. Проживаючи і переживаючи разом з героями різні ситуації, недоступні в реальному житті, дитина пізнає нові форми та стилі спілкування, долучається до культури взаємовідносин і виробляє часткове їх

перенесення в повсякденну дійсність.

Надзвичайно важливим є розгляд спілкування в мистецтві не тільки з позицій міжособистісної взаємодії, але й з точки зору міжсуб'єктного її характеру. Мистецтво має здатність перетворювати об'єкти в суб'єкти шляхом натхнення всього, що оточує людину (світ природи та предметний світ). Особливо яскраві приклади суб'єктивних об'єктів ми можемо спостерігати в казках, де тварини, рослини, природні явища наділені людськими рисами й якостями [5, с. 39].

Мистецтво є важливим, виробленим історією культури способом моделювання самого спілкування. Оскільки художній образ за своєю сутністю виступає моделлю людини як суб'єкта, а твори мистецтва представляють собою систему образів, що знаходяться у взаємозв'язку й вступають у взаємини, то необхідно розглядати ці самі взаємини як процес спілкування.

Комунікативні дії в театральній грі опосередковані через ігрову діяльність. Саме гра надає значний вплив на розвиток дитини, перш за все тому, що в грі діти навчаються повноцінному спілкуванню. Ігрова роль – це та зовнішня опора, яка допомагає дитині керувати своєю поведінкою. Роль може розкрити в дитині потенційний комунікативний ресурс. За словами К. С. Станіславського, "природа театру і його мистецтва суцільно заснована на спілкуванні дійових осіб між собою і кожного з самим собою" [5, с. 41].

У роботі з молодшими школярами, що мають розумову відсталість, доцільно використовувати пальчиковий та ляльковий театри. За допомогою цих імаготерапевтичних засобів у дітей формуються не тільки театральні уміння, а й розвиваються такі важливі пізнавальні процеси, як: увага, пам'ять, уява та мислення. Крім того, під час занять пальчиковим та ляльковим театром не обійтися без участі дрібної моторики, розвиток якої безпосередньо пов'язаний із розвитком мовлення, а отже й комунікативних умінь.

Заняття пальчиковим та ляльковим театром не потребують великих зусиль, їх можна використовувати як для розваги, так і для навчання. Діти залюбки граються з іграшками означених видів театральної діяльності й вивчають потрібний для цього літературний матеріал, що збагачує їх словниковий запас, містить елементи моралі, вчить нормам і правилам поведінки у соціумі та привчає до колективної діяльності.

Враховуючи, що основою театральної (образної) гри є уявлювана ситуація, очевидним стає також зв'язок уяви та емоцій, що є найважливішою складовою у навчанні та вихованні дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями. Не викликає сумніву, що розвиток емоцій і становлення їх довільності тісно пов'язані з розвитком уяви і включенням її в структуру емоційного процесу.

Разом з героями ігор-драматизацій діти реально, суб'єктивно переживають емоційні стани різних модальностей, змінюючи їх за допомогою вербальних і невербальних (експресивних) засобів. Це робить

театральну гру школою емоцій. Крім того, сам процес спілкування з театром дає дитині сильний позитивно забарвлений емоційний заряд.

На думку С. Т. Шацького, індивідуальний емоційний досвід фіксує заборони та бажані форми контакту з навколишнім світом через соціально-етичні норми, що відображають досвід інших людей, присутній в будь-якому театральному сценарії. Поведінка дитини організовується за складним кодексом комунікативних правил контакту.

Театральна гра забезпечує новий крок у поглибленні та активізації комунікативної взаємодії з навколишнім світом. Конкретним пристосувальним сенсом гри є налагодження емоційної взаємодії з іншими дітьми: розробка способів орієнтування в їх переживаннях, формування правил і норм, взаємодії з ними. Колективна театральна гра забезпечує контроль спільноти над індивідуальним афективним життям дитини, приводячи її у відповідність до вимог і потреб оточуючих у конкретній комунікативній ситуації.

Основні мотиви, які спонукають дитину до комунікації, пов'язані з трьома головними потребами: у нових враженнях, в активній діяльності, у визнанні та підтримці.

У процесі театралізованої діяльності дитина з обмеженими можливостями має можливість використовувати всі засоби, що дозволяють їй реалізувати свої комунікативні потреби: експресивно-мімічні (погляд, посмішка, міміка, виразні вокалізації, виразні рухи тіла), предметно-дієві (локомоторні та предметні рухи, пози, що використовуються у цілях спілкування). Робота над образом включає в себе використання всіх цих виразних і образотворчих засобів в різних варіаціях й інтерпретаціях, а також у життєвих ситуаціях.

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 мовленнєвому спілкуванні [4, с. 360].

Отже, використання засобів арттерапії (зокрема театральної діяльності) під час корекційної роботи з дітьми, що мають вади інтелектуального розвитку, на нашу думку, є досить актуальним і дієвим, особливо з позиції розвитку комунікативних умінь дітей означеної категорії.

Список використаних джерел

1. Агавелян О. К. Общение детей с нарушениями умственного развития: автореф. дис. ... д-ра психол. Наук / О. К. Агавелян – М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1989. – 34 с.
2. Вачков И. В. Методы имаготерапии при оказании помощи в экстремальных ситуациях // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 3. – С. 5-9.

3. Копытин А. И. Исходные арт-терапевтические понятия / А. И. Копытин // Практикум по арт-терапии / Под ред. А. И. Копытина. – СПб.: Речь, 2000. – С. 20-65.
4. Революция – искусство – дети: Из истории эстет. воспитания в сов. шк.: материалы и документы: кн. для учителя: В 2 ч. / Сост. Н. П. Старосельцева. – М.: Просвещение, 1987 – С. 358-361.
5. Романець В. А. Психологія творчості: навч. посібник / В.А. Романець. – К.: Либідь, 2001. – 288с.
6. Супрун Микола Олексійович. Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина ХІХ – перша половина ХХ століття): автореф. дис... д-ра наук: 13.00.03 / Микола Олексійович Супрун. – К.: Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, 2008. – 28с.

Possibility of using art therapy in the development of communicative skills of primary school children with intellectual disabilities are described in the article.

Keywords: development, communication skills, children of primary school with intellectual disabilities, means of art therapy, image therapy, theatrical activity, finger-play, a puppet-play.

Отримано 19.9.2013

УДК [376.015.31-056.36]+[159.923.2-056.36:316.36]

А.С. Іваненко

СТАТЕВО-РОЛЬОВА ІДЕНТИФІКАЦІЯ ЯК МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ УЯВЛЕНЬ ПРО МАЙБУТНЮ СІМ'Ю

У статті проведено аналіз теоретичних підходів з проблеми статево-рольової ідентифікації та її впливу на формування власної сім'ї особами з вадами розумового розвитку. Ідентифікація трактується, як несвідоме ототожнення суб'єктом себе з іншим суб'єктом, групою, процесом або ідеалом. Психологічний механізм цього процесу полягає у тому, що людина засвоює шляхом несвідомого наслідування поведінку людей стосовно один одного, і лише тих, які значущі для неї.

Дослідження ідентифікації, розглянуті у статті, стосуються аспектів проблеми соціалізації розумово відсталих учнів, а саме детально

розглянута ідентифікація дітей з батьками. В процесі активної взаємодії батьків з дітьми, завдяки властивості людської психіки - наслідуванню, діти засвоюють і відтворюють моделі статевої поведінки батьків. Вченими доведено наявність тенденції неусвідомлюваного перенесення молодими подружжями моделей взаємин своїх батьків у власні сім'ї.

Аналіз психологічної літератури з проблем сім'ї показав, що процес ідентифікації – є одним із головних механізмів формування уявлень про майбутню сім'ю.

Ключові слова: ідентифікація, учні з вадами розумового розвитку, статево-рольові уявлення, модель сім'ї, сім'я.

В статті проведено аналіз теоретических підходів по проблемі поло-ролевой ідентифікації и ее влияния на формирование собственной семьи лицами с недостатками умственного развития. Идентифікація трактується як бессознательное отождествление субъектом себя с другим субъектом, группой, процессом или идеалом. Психологический механизм этого процесса заключается в том, что человек усваивает путем бессознательного подражания поведение людей в отношении друг друга, и только тех, которые значимы для нее.

Исследование идентифікації, рассмотренные в статье, касаются аспектов проблемы социализации умственно отсталых учащихся, а именно подробно рассмотрена ідентифікація дітей с родителями. В процессе активного взаимодействия родителей с детьми, благодаря свойству человеческой психіки - подражанию, дети усваивают и воспроизводят модели поло-ролевого поведения родителей. Ученными доказано наличие тенденции неосознанного переноса молодыми супругами моделей взаимоотношений родителей в собственные семьи.

Аналіз психологической литературы по проблемам семьи показал, что процесс ідентифікації - один из главных механизмов формирования представлений о будущей семье.

Ключевые слова: ідентифікація, ученики с нарушениями умственного развития, поло-ролевые представления, модель семьи, семья.

Забезпечення оптимальної інтеграції в сучасні умови життєдіяльності дітей з особливими потребами є головним завданням спеціальної психології (В.Бондар, Л.Вавіна, І.Дмитрієва, В.Засенко, А.Колупаєва, С.Конопляста, Г.Мерсіянова, С.Миронова, В.Синьов, Т.Скрипник, В.Тарасун, Л.Фомічова, О.Хохліна, А.Шевцов, М.Шеремет, Д.Шульженко та ін.).

Створення власної сім'ї та задоволеність шлюбом є одними з компонентів соціальної адаптації осіб з особливими потребами. Перші дослідження присвячені вивченню подальшої долі вихованців

допоміжних шкіл, зокрема проблемі побудови сімейних стосунків були зроблені такими науковцями, як А. Асафова (1963, 1967); А.Іваніцький (1986); Ю. Карвяліс (1975, 1988); М.Шалімов (1970); Г. Шаумаров (1990) та інші. Науковцями було виявлено велику кількість проблем з якими стикаються в своїх власних сім'ях колишні випускники допоміжних шкіл.

Серед основних проблем, з якими стикаються в своїх особистих сім'ях колишні випускники допоміжних шкіл Г.Шаумаров виділяє наступні: негативний досвід отриманий до шлюбу, несприятливий приклад батьківської сім'ї; велика кількість дошлюбної вагітності; істотна різниця у віці - від 10-25 років; повне підкорення іншому партнеру, який не має інтелектуальних вад; багатодітність; великий відсоток народження дітей з різними відхиленнями у розвитку; психологічна та соціальна неготовність до сімейного життя; нестача знань з організації сімейного господарства; високий рівень конфліктності між подружжям, неузгодженість сімейних цінностей; проблеми в сексуальних відносинах [6].

О.Денисова, О.Морщинуна, Г.Шаумаров виділяють наступні причини, які спричиняють виникнення проблем у майбутній сім'ї у людей з вадами розвитку: не достатньо серйозне ставлення до вибору чоловіка, відсутність відповідальності та необхідної психологічної та моральної зрілості; невміння жити в одному сімейному колективі, егоїстичне відношення до інших членів сім'ї та не зацікавленість їх життям; бракування культури в сфері духовних, психологічних та сексуальних відносин [6].

Г.Шаумаров серед основних причин виділяє низький освітній та культурний рівень випускників допоміжних шкіл та не благополучність, деструктурірованість батьківських сімей, їх низький рівень педагогічної культури та невисокий виховний потенціал.

Чеський демограф і соціолог К. Вітек підкреслював значення особистого прикладу батьків для власних дітей та якості виховання ними підростаючого покоління. Атмосфера батьківської сім'ї, на думку вченого, в майбутньому впливає на долю молодого подружжя та на їх сімейне благополуччя. Розлучення батьків, виховання дитини в неповній родині, не благополучність і конфліктність батьківської родини ускладнює процес формування в майбутньому гармонійної сім'ї.

Психотерапевт С.Кратохвіл вбачає безпосередній зв'язок між благополучним сімейним життям подружжя та схожістю моделей сімей, з яких походять чоловік та дружина. Гармонійно подружні стосунки можуть реалізуватися лише з партнером, який своєю внутрішньою програмою нагадує батьків протилежної статі. Розбіжність уявлень про модель сім'ї створює основу для конфліктів, боротьбу за владу, непорозуміння, розлучення та ін. [5].

Вченими доведено наявність тенденції неусвідомлюваного перенесення молодими подружжями моделей взаємин своїх батьків у

власні сім'ї. Психологічний механізм цього процесу полягає у тому, що людина засвоює шляхом несвідомого наслідування поведінку людей стосовно один одного, і лише тих, які значущі для неї. Завдяки властивості людської психіки - наслідуванню, яке проявляється в процесі активної взаємодії батьків з дітьми, діти засвоюють і відтворюють моделі статевої поведінки батьків.

Першими детально описали процес ідентифікації засновники психоаналітичного напрямку З. Фрейд та А. Фрейд. Вченими було досліджено тенденцію перенесення батьківської моделі сім'ї у власну сім'ю, неусвідомлене наслідування поведінки батька чи матері, вплив образу батька протилежної статі на вибір партнера.

Феномен ідентифікації активно вивчався багатьма дитячими та медичними психологами, персонологами, соціальними психологами та трактувався по-різному: "відтворення батьківських відносин" (К. Юнг), "наслідування, копіювання досвіду батьківської сім'ї" (В. Чередниченко), "неусвідомлені тенденції до повторення моделі сім'ї своїх батьків" (З. Цельмер; М. Вовчик – Блакитна; А. Волкова).

Дослідження З.Цельмер свідчать про те, що навчаючись в дитячі роки своїй майбутній подружній ролі, дитина ототожнює себе з батьком тієї ж статі. Особа батька грає особливе місце у розвитку особистості хлопчика починаючи з самого його народження: він відіграє роль моделі при ранній ідентифікації та стає першим зовнішнім прикладом для наслідування та засвоєння дитиною форм поведінки та спілкування. Для хлопчика велике значення має досвід спілкування з батьком і досвід спостереження за взаємовідносинами батька та матері. Дівчинці, в свою чергу, важливий досвід спостереження за поведінкою матері стосовно батька, дівчинка засвоює ці способи поведінки. [10].

Як показують матеріали дослідження Т.Юферевої, у підлітків з дитинства під впливом батька і матері створюється образ майбутнього чоловіка та майбутньої дружини. Поведінка батьків, їх сумісне життя впливають на уявлення про шлюб і на відносини до іншої статі.

Важливого значення для формування статево-рольової вихованості дитини набуває питання складу сім'ї (наявність обох батьків, відсутність когось з них, проживання з бабусями, дідусями, наявність братів, сестер). Часто труднощі виховання дітей у неповних сім'ях пов'язують з відсутністю статево-рольового взірця для них, а також з тим, що розлученим батькам часто доводиться виконувати дві різні статево-типізовані ролі.

Про значну роль сім'ї у питаннях формування в дітей адекватних знань про гендерні ролі дорослих свідчив М. Боришевський. Він підкреслював, що в сім'ї реалізуються процеси ідентифікації та наслідування статевої поведінки дорослих. Закликав педагогів у разі необхідності надавати допомогу батькам у справі статево-рольового виховання [2].

Саме завдяки механізму ідентифікації хлопчиків і дівчаток з

батьками в сім'ї, як стверджують дослідження Н. Обозова і А.Обозової, формуються образи чоловіка і дружини, зразками при цьому, виступають мати і батько. У виборі дружини і в подальших відносинах значну роль грає факт збігу образу матері і уявлення про жінку - дружину. Результати показують, що 94% чоловіків, що мають дружин, схожих по фізичних особливостях і темпераменту з їх матерями, були щасливі в шлюбі. В той же час тільки 33% чоловіків щасливі з дружинами, не схожими їх матерів. Жінки, на відміну від чоловіків, уявляють собі майбутнього чоловіка більш схожим на знайомих їм чоловіків, чим на батька [8].

І.Клемантович вважає, що дитина ідентифікується з батьківською родиною, засвоює прийняті в ній погляди, установки, звичаї, образи поведінки і спілкування.

На думку І.Чередниченко значною проблемою з якою стикаються молоді сім'ї, є "сліпе наслідування, копіювання досвіду сім'ї своїх батьків".

У молодого подружжя, як свідчать дослідження М.Вовчик-Блакитної та Н. Волкової, наявна тенденція до повторення моделі батьківської сім'ї. Це оказує великий вплив на стосунки між подружжям і може служити основою для конфліктів, адже не завжди моделі сім'ї чоловіка співпадають з моделями сім'ї дружини [2].

Свої сімейні відносини обидва члена подружжя намагаються пристосувати до своїх внутрішніх схем, які закладені в чоловіка та жінці. Гармонійні сімейні відносини можуть скластися лише при схожості уявлень обох партнерів про те, якою має бути сім'я.

Аналіз психологічної літератури з проблем сім'ї показав, що процес ідентифікації – є одним із головних механізмів формування уявлень про майбутню сім'ю. Батьківська сім'я стає еталоном та виступає основним джерелом з накопичення знань та уявлень про те якою має бути сім'я, батьки виступають для дітей головним прикладом того, якими мають бути чоловік і жінка, яка їх роль та функції в сім'ї, які їм притаманні форми поведінки по відношенню один до одного та до дітей.

Від батьків, від успіху або неуспіху їх власного шлюбу багато в чому залежить, яким буде відношення до майбутнього шлюбу їх дітей. Соціологічні дослідження за даними Т. Буленко фіксують, що благополуччя в батьківських сім'ях сприяє створенню щасливих шлюбів у дітей. Проте, на жаль, далеко не у всіх сім'ях панує благополуччя та гармонія. Тому, на думку вченого, особливо важливі зусилля педагогів, психологів і батьків, направлені на те, щоб молода людина дістала широкі можливості вибору прикладу для майбутнього сімейного життя [1].

Дисгармонійні стосунки та несприятливий психологічний клімат в батьківській родині накладають негативний відбиток на майбутнє сімейне життя дитини. А.Раку стверджує, що дитина з певними вадами в розвитку схильна копіювати модель сім'ї батьків у власну сім'ю [9].

Г.Грибанова, В. Карвяліс, Є.Мастюкова, С. Міронова, М.Райська та інші науковці підкреслюють, що розумово відсталі діти, зазвичай, виховуються у неблагополучних сім'ях, з несприятливою атмосферою для виховання майбутнього сім'янина. Тому не маючи іншого приклада, дівчата та юнаки з інтелектуальними вадами, переносять негативний досвід своїх батьків у власну майбутню родину.

Соціологічне вивчення батьківських сімей учнів з вадами розумового розвитку, проведене Н.Галімовою, показало, що більшість розумово відсталих учнів виховуються в неповних сім'ях. Великий відсоток старшокласників складають діти з соціально-неблагополучних сімей, що проявляється в алкоголізації батьків, їх асоціальному способу життя, аморальній поведінці матерів, побутовому хуліганстві [3].

С.Миронова та М.Матвєєва, розглядаючи питання статевого виховання та підготовки учнів допоміжної школи до сімейного життя, зазначають, що залежно від мікроклімату в сім'ї у дитини формуються установки на сімейне життя, ціннісні орієнтації, стереотипи поведінки. Але для багатьох учнів допоміжної школи сім'я не може виступати позитивним адекватним прикладом, а сам склад батьків є неоднорідним за освітнім та культурним рівнем. Тому важливою є органічна співпраця допоміжної школи та сім'ї у справі виховання дітей з порушеним інтелектом [7].

Н.Заїраєвою було проведено ряд досліджень з метою встановлення зв'язку статево-рольових уявлень підлітків з інтелектуальною недостатністю з батьківськими. Базуючись на тому, що одним з провідних механізмів передачі статево-рольових уявлень в дитячому віці є наслідування, були проведені зіставлення цих уявлень у матерів і їхніх дітей. На підставі аналізу результатів досліджень, можна стверджувати, що специфіка статево-рольових уявлень у розумово відсталих підлітків визначається впливом не тільки патобіологічних, а й соціальних факторів. Якщо дитина росте в неблагополучній сім'ї, це перешкоджає формуванню адекватних статево-рольових уявлень. Отже, достовірно було встановлено, що на характер досліджуваних уявлень і їх емоційну забарвленість в більшій мірі впливають тип сім'ї та якість сімейної соціалізації. Ступінь інтелектуального недорозвинення впливає на якісні характеристики уявлень [4].

Сім'я є першим, основним та авторитетним для дитини вихователем. Виховання дає дитині уявлення про те, що таке сім'я, як вона функціонує, як себе слід поводити в ній та за її межами. На жаль, часто в сім'ях закріплюються та існують неправильні установки, які є проекцією неадекватних стосунків членів сім'ї або перенесенням моделей статевого виховання сприйнятих у батьківській сім'ї у власну сім'ю, а також розподілом ролей чи функцій батьків за стереотипією статево-рольової диспозиції обов'язків, закріплених у свідомості людей, що вже суперечить реаліям сьогодення.

Збільшення останніми роками в Україні кількості розлучень,

скорочення народжуваності, низький рівень знань, уявлень про сімейне життя висунули проблему підготовки учнів, і особливо старшокласників до майбутнього відповідального шлюбу як одну з основних проблем суспільства. Поліпшення знань молодого покоління про соціально-психологічні процеси, що відбуваються при становленні і розвитку сім'ї, є однією з форм зміцнення майбутньої сім'ї.

Основними джерелами статево-рольового виховання особистості є сім'я, школа, однолітки, твори художньої літератури та мистецтва, засоби масової інформації. Вплив цих джерел не є рівнозначним, та відповідно ускладнений певними недоліками. А саме: часто ситуація в сім'ях, де виховуються діти з порушеним інтелектом, є педагогічно складною; спеціальні школи є переважно заходами інтернатного типу, що збіднює знання дітей з кола питань статево-рольової взаємодії; інформація, що надходить від однолітків базується на міфах та суттєво залежить від складу референтної групи, мікроклімату в ній; засоби масової інформації пропагують неадекватні взірці статево-рольової поведінки тощо. Саме тому основним координаційним джерелом реалізації завдань статево-рольового виховання щодо дітей з порушеним інтелектом розглядається допоміжна школа, а основними методами впливу – методи позакласної виховної роботи [6].

В зв'язку з вищеназваними проблемами чималої актуальності набуває проблема підготовки до майбутнього сімейного життя учнів старших класів спеціальної школи, зокрема учнів з вадами розумового розвитку.

Список використаних джерел

1. Бурлачук Л.Ф., Коростылева Л.А. Психологические особенности лиц, испытывающих затруднения при вступлении в брак // Психологический журнал. – Т. 16. - №3. - 1995. – С. 137- 145.
2. Вовчик-Блакитна М.В. Підготовка молоді до сімейного життя. - К.: Знання УРСР., 1984. – 48 с.
3. Галимова Н. М. Подготовка умственно отсталых старшеклассников к будущей семейной жизни: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2000. – 25 с.
4. Заиграева Н. В. Генезис и особенности полоролевых представлений у подростков с интеллектуальной недостаточностью: Автореф. дис. канд. псих. наук. – Иркутск, 2006. – 26 с.
5. Кратохвил С. Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний. - М.: Медицина, 1991. – 336 с.
6. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. Москва: ВЛАДОС, 2004. – 398 с.
7. Миронова С.П., Матеева М.П. Статеве виховання у допоміжній школі: Посібн. для вчит. – Кам'янець-Подільський: 1996. – 30 с.
8. Обозов Н.Н., Обозова А.Н. Диагностика супружеских затруднений // Психологический журнал. – 1989. – Т.3.- №2. – С.31-39.

9. Раку А. И. Взаимодействие вспомогательной школы и семьи в социальной адаптации учащихся. – Кишинев: 1982. – 143 с.
10. Цельмер З. На всю жизнь. Психология семейной жизни. – М.: Шанс, 1992 . – 124 с.

This article provides an analysis of theoretical approaches to the problem of sex- role identification and its impact on the formation of their own family persons with intellectual disabilities. Identification interpreted as unconscious identification of the subject itself with another entity, group, process or ideal. The psychological mechanism of this process is that a person learns through unconscious imitation behavior towards one another, and only those that are important to her.

Study identification, discussed in the article relating to aspects of socialization of mentally retarded students in particular detail the identification of children with their parents. During the active cooperation of parents with children, thanks to the properties of the human mind - imitation, children learn and reproduce sex-role model of parents. Scientists have proved tendency unconscious transference young couple models of the relationship of their parents in their own family.

Analysis of the psychological literature on family showed that the identification process - is one of the main mechanisms for the formation of ideas about future family.

Keywords: identification, students with intellectual disabilities, sex-role representation model family, family.

Отримано 20.9.2013

УДК 376 – 056.36

І. І. Ковальчук

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто теоретичні положення розвитку дидактичної гри у розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку, зокрема, звернено увагу на проблему корекції недоліків інтелектуальної сфери засобами навчальної гри.

Ключові слова: дидактична гра, розумова відсталість, старший дошкільний вік.

В статті розглянуті теоретичні положення розвитку дидактичної гри умовно відсталих дітей старшого дошкільного віку, сконцентровано увагу на проблемі корекції їх інтелектуального розвитку за допомогою навчальних ігор.

Ключові слова: дидактична гра, умовна відсталість, старший дошкільний вік.

У період активних перетворень у дошкільній корекційній педагогіці, пошуку шляхів гуманізації спеціальної освітньо-виховної роботи з умовно відсталими дітьми та побудови нових моделей взаємодії дорослого і дитини, увага вчених і практиків до ігрової діяльності не втрачає актуальності. Кожен період життя і розвитку дитини характеризується певним провідним видом діяльності.

Цю проблематику окреслено в сучасних документах дошкільної освіти. Так, у Концепції дошкільного виховання в Україні записано: „Роль гри в педагогічному процесі зумовлена її функцією – творчою інтеріоризацією дітьми власного досвіду пізнання навколишнього середовища... Крім того, гра – найлегший ступінь для усвідомленого оволодіння надбанням культури, досвідом людських взаємин, знаннями, способами діяльності тощо” [2].

Педагогіка розглядає гру як важливий засіб розвитку та виховання особистості дитини: через гру здійснюється соціальна обумовленість психічного розвитку дитини (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтєв, С. Рубінштейн); у грі відбувається орієнтація дитини у сенсі людської діяльності; виховні можливості дидактичної гри сприяють введенню дитини в різні сфери людського життя; ігри знайомлять дітей з реальністю, забезпечують засвоєння соціального досвіду у вигляді знань, умінь, навичок, моральних норм і правил поведінки.

Обґрунтування вибору дидактичної гри як засобу корекції інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку з умовною відсталістю забезпечується розумінням гри, по-перше, - як провідного виду діяльності дітей дошкільного віку (О. Леонтєв); по-друге, - як ефективного розвивального середовища (С. Рубінштейн); по-третє, - як способу включення дитини в соціальні відносини (Л. Виготський, Д. Ельконін, О.Усова).

Із розвитком української державності, відродженням національної самобутності, проголошенням курсу на інтеграцію до Європейського освітнього простору виникає необхідність глибокого переосмислення спадщини педагогів минулого, визнаних класиками світової педагогіки, з метою неупередженої, об'єктивної оцінки їхніх педагогічних надбань, поглядів, переконань та використання їх у сучасній спеціальній педагогіці.

Проблема застосування дидактичної гри не нова, але актуальна. Для сучасної педагогічної науки характерною є тенденція до розробки

новітніх технологій інтелектуального розвитку дітей з розумовою відсталістю старшого дошкільного віку засобами дидактичної гри на основі вивчення і використання класичної спадщини видатних педагогів (О. Декролі, М. Монтесорі, Ж. Піаже та ін.).

О. Декролі розробив різноманітні серії дидактичних ігор для розумово відсталих дітей, які сприяють розвитку елементарних уявлень: „...подоланню психічної сліпоти і глухоти”, яка властива розумовій відсталості. Ці ігри містили „життєвий” дидактичний матеріал, який педагог підбирав із найближчого оточення дитини. На відміну від Ф. Фребеля і М. Монтесорі, він використовував у дидактичних іграх не геометричні тіла, а предмети навколишнього світу, що дало змогу розглядати їх одним із способів класифікації, повторення і закріплення отриманих вражень, знань, умінь, наблизити їх до життєвого досвіду дітей. Саме О. Декролі розробив ігри на розподіл предметів, на складання картинок з кольорових кубиків за допомогою окремих фігурок. Виконання карткових завдань спонукає дітей до самостійного спостереження за змінами у природі, стимулює їх дослідницьку роботу, сприяє повторенню вивченого матеріалу, закріпленню навичок самообслуговування.

М. Монтесорі особливої уваги надавала розширеному використанню дидактичних матеріалів. Їх можна застосовувати як у роботі з дітьми з порушенням інтелектуального розвитку, так і з дітьми, які розвиваються нормально. На думку педагога, різниця полягає в тому, що у роботі з розумово відсталими дітьми дидактичні матеріали дають можливість виховувати, а з нормальними – дають поштовх до самовиховання. Не всі предмети у плані розвитку, зазначала М. Монтесорі, можуть бути корисними для дітей. Дидактичні матеріали мають допомагати їм впорядковувати уявлення про оточуючий світ, отримувати знання та практичні навички, задовольняти власні потреби. Тому слід навчити дітей підбирати для роботи такий матеріал, який би відповідав їх віку, розвитку, інтересам. Після того, як дитина засвоїла зразок раціональної діяльності з дидактичним матеріалом, властивості предмета, способу дії з ним, вона закріплює знання, виконуючи ряд вправ на застосування у реальному житті: під час екскурсій на природу, трудового виховання, працюючи з підручниками у початковому закладі та вдома. Розумово відсталі діти потребують створення особливих умов навчання і виховання, тому, з нашого погляду, наукові ідеї М. Монтесорі залишаються актуальними у вирішенні сучасних проблем спеціальної освіти, а у системі М. Монтесорі дійсно створюються відповідні умови для інтелектуального розвитку.

Ж. Піаже, підтримуючи ранні роботи М. Монтесорі, акцентував на важливості використання конкретних матеріалів, які суттєво прискорюють інтелектуальний розвиток дитини. Пізніше Ж. Піаже критикував послідовників М. Монтесорі за те, що вони використовували матеріали в невідступному порядку: він був впевнений,

що дитина повинна вільно експериментувати з матеріалом [4].

Виховні ігри О.Декролі варто зіставити з дидактичним матеріалом М.Монтессорі і виділити такі спільні риси двох систем: цільова установка на чуттєвий розвиток дитини і активізація самовиховання маленької особи засобами ігрового дидактичного матеріалу.

Проте існують і розбіжності. Так, наприклад, М.Монтессорі оперує, головним чином, абстрактними геометричними фігурами і тілами, а О. Декролі намагається використовувати природний матеріал, близький до життя і середовища дитини.

На думку провідних спеціалістів, найзавершенішою є концепція гри Ж. Піаже. Ігри в ній розглядаються як форми поведінки, серед яких переважає асиміляція (уподібнення) за різними схемами. Гра, у розумінні Піаже, - це, насамперед, проста асиміляція, функціональна або відтворююча. Якщо інтелект, уточнює свою думку Піаже, призводить до рівноваги між асиміляцією і акомодациєю, а наслідування продовжує акомодацию, то гра є, по суті, асиміляція або асиміляція, яка домінує над акомодациєю [4].

Закордонні дослідники проблеми соціально-педагогічної реабілітації дітей (Г. Доман, Д. Фітцпатрік) підкреслюють значення широкого інтелектуального розвитку для подолання неповноцінності.

Д. Фітцпатрік вважає, що інтелект вміщує візуальні, слухові і мовленнєві аспекти пізнання. Г. Доман визначав інтелект як результат мислення. Він досліджував психологію розумового розвитку дітей, мета його технології навчання – ранній максимальний розвиток інтелектуального потенціалу дитини, основний постулат: будь-який розвиток найбільш успішний у період росту людського мозку, тобто до семи років. За переконанням американського вченого, основи інтелекту, загалом, закладаються у перші дитячі роки дитини, і вона вже не зможе перевершити потенціал, закладений до 7 років.

У радянський період систему дидактичних ігор було створено у 60-ті роки, коли розроблялися теорії сенсорного виховання. Її авторами є відомі педагоги та психологи (Л. Венгер, О. Усова, В. Аванесова та ін.).

Пошуки вчених спрямовані на створення серії ігор для повноцінного розвитку дитячого інтелекту (З. Богуславська, О. Дяченко, М. Веракса, О. Смирнова, А. Бондаренко, М. Михаленко, Н. Короткова та ін.).

Основним стимулом, мотивом виконання дидактичного завдання стає не пряма вказівка вихователя, а бажання досягти ігрової мети – саме це, як зазначає З. Богуславська, спонукає дітей до розумової активності.

Структуру дидактичної гри утворюють основні та додаткові компоненти. До основних компонентів А. Бондаренко відносить: дидактичну задачу, ігрові правила, результат та дидактичний матеріал; до додаткових – сюжет і роль (не обов'язкові і можуть бути відсутніми).

При керівництві дидактичними іграми необхідно враховувати принципи формування ігрової діяльності у дітей старшого дошкільного віку, запропоновані Н. Михаленко, Н. Коротковою, для того, щоб діти

оволоділи ігровими вміннями; дорослому слід грати разом з ними. Прийоми керівництва грою можуть бути прямими і непрямими: пряме керівництво припускає безпосереднє втручання дорослого у гру дітей, непряме керівництво дидактичною грою особливо плідно в роботі з дітьми старшого дошкільного віку. Свої судження в процесі гри з дітьми педагог висловлює виключно у формі рад, не вимагаючи жорсткого підпорядкування.

О. Смирнова працює над проблемою впливу використання іграшок під час дидактичної гри.

Сучасні дослідники дошкільної корекційної педагогіки О. Катаєва, О. Стребелева визначають, що розумовий розвиток потрібно розглядати не лише як оволодіння знаннями и способами мислення, але й як формування окремих емоційно-моральних та мотиваційно-вольових якостей особистості. Це відбувається як в процесі спілкування з дорослими, в іграх з однолітками, так і в процесі систематичного навчання. Корекційно-виховна робота з розумового розвитку спрямовується на формування уваги, запам'ятовування, сприйняття, а також виховання окремих якостей особистості засобами дидактичної гри [1].

Предмети і явища об'єктивної дійсності існують не ізольовано один від одного, між ними є нерозривний зв'язок. Такі зв'язки між існуючими явищами неможливо сприймати безпосередньо, їх не видно. Про них можна дізнатися при умові багаторазового спостереження окремих фактів, зіставлення та порівняння їх між собою. Кожний існуючий об'єкт несе в собі властивості цілої категорії об'єктів. Щоб пізнати об'єктивну дійсність, набути певних знань і користуватись ними, треба відобразити саме ці загальні властивості, що існують у предметах і явищах. Такі властивості притаманні мисленню. Відображаючи загальні властивості, дитина мислить узагальнено. Не можна пізнати загальних властивостей цілого класу явищ, не ознайомившись з ними на конкретних прикладах представників цього класу. Це має особливо важливе значення там, де дитина знайомиться з явищем або об'єктом вперше.

Проблема застосування дидактичної гри сьогодні набуває особливої актуальності, і це пов'язано з тим, що у розумово відсталих дітей порушення інтелектуального розвитку позначається на формуванні узагальнених способів дій у процесі сприймання предметів та явищ, що її оточують. Узагальнюю чи певні властивості навколишньої дійсності, дитина пізнає їх. В основі узагальнення лежить виділення істотних, необхідних ознак, властивостей предметів та явищ. У розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку образи сприймання збіднені, недостатньо диференційовані; виникають труднощі під час узагальнення, класифікації предметів, виділення суттєвого, спільної ознаки. Порівнюючи об'єкти, розумово відсталі діти говорять лише про ті властивості, які сприймаються наочно, а про функціональні ж

властивості здебільшого не згадують зовсім. Особливістю є також те, що при завданні порівняти два предмети, порівнюють частини в межах одного з них. Порівнюючи схожі об'єкти, розумово відсталі діти фактично ототожнюють їх. Визначивши, що об'єкти схожі, діти не доводять цієї схожості або називають одну, дві ознаки на підтвердження сказаного. Виділення окремих частин, властивостей, ознак в об'єктах дає можливість порівняти їх між собою. Порівнюючи об'єкти, дитина встановлює їхні схожі та відмінні ознаки, властивості. Порівнюють об'єкти за певними ознаками (розміром, кольором, вагою, характером). Складність процесу порівняння залежить від складності об'єктів, що зіставляються. Особливої складності набуває цей процес тоді, коли йдеться про порівняння людей або історичних подій. Порівняння – дуже важлива мислиннева операція, оскільки ми пізнаємо об'єктивний світ не інакше, як через порівняння. Порівняння об'єктів розумово відсталими дітьми старшого дошкільного віку залежить від самих порівнюваних об'єктів і, насамперед, від їхньої складності. Чим складніші ці об'єкти, тим гірше порівнюють їх діти. Сприймаючи складні об'єкти, діти часто неспроможні виділити жодної відповідної частини, і тому аналізують один із порівнюваних предметів. Враховуючи важливість порівняння для пізнання об'єктивної дійсності, треба приділяти увагу розвитку цієї операції у розумово відсталих дітей [6].

Слід зазначити, що у дидактичній грі є виняткові можливості для діагностики та корекції інтелектуального розвитку дитини, виявлення та розв'язання значущих для неї проблем і труднощів. З огляду на це, гру широко застосовують у психолого-педагогічній науці в якості як діагностичного, так і корекційного методів. Кожна дидактична гра має специфічне дидактичне (навчальне) завдання, що відрізняє її від іншого виду ігор. Ці завдання обумовлені передбаченим програмою навчальним і виховним впливом педагога на дітей і можуть бути різноманітними. Наявність дидактичного завдання підкреслює спрямованість навчального змісту гри на пізнавальну діяльність дітей. Правила кожної дидактичної гри обумовлені її змістом та ігровим задумом, вони визначають характер і способи ігрових дій дитини, організують і спрямовують її стосунки з іншими дітьми. Завдяки ігровим діям і правилам, дидактичні ігри, що використовуються на заняттях, роблять навчання цікавішим, сприяють інтелектуальному розвитку, формуванню передумов для глибокого оволодіння змістом передбаченого програмою матеріалу.

Дошкільне дитинство є важливим періодом в інтелектуальному й особистісному розвитку дитини. В старшому дошкільному віці діти оволодівають достатньо широким колом загальних відомостей про навколишню дійсність. Ці знання включають уявлення про працю дорослих, сімейні відносини, події соціального життя. Важливе місце у житті відіграють соціальні, ігрові мотиви, пов'язані з бажанням до взаємодії із дорослими і однолітками, з'являється можливість підрядності мотивів самоствердження, що являється одним із

найважливіших новоутворювань в розвитку особистості. В інтелектуальній сфері готовність проявляється на певному рівні наочно-образного мислення, наявності елементів логічного мислення, образної та змістової пам'яті, довільної уваги, необхідний рівень розвитку перцептивної сфери та сприйняття. Відмічається необхідність сформованості основних пізнавальних процесів.

Кожен віковий період пов'язаний не тільки з подальшим розвитком, але і з істотною перебудовою пізнавальної діяльності, необхідної для його успішного переходу до нового соціального статусу - статусу школяра. Важливою передумовою шкільного навчання є загальні інтелектуальні вміння – усвідомлення мети діяльності, сформованої дорослими; умінням планувати методи її досягнення; контролювати себе під час занять, правильно оцінювати отримані результати. Вступ дитини до школи змінює соціальний статус її розвитку. Для того, щоб початок шкільного навчання став новим етапом розвитку, дитина повинна бути готова до нових форм співпраці з дорослими та ровесниками.

Своєчасна допомога під час спеціального навчально-виховного процесу засобами дидактичної гри в дитячому дошкільному закладі дають нам виключну можливість попередження виникнення вторинних і третинних порушень. Корекція інтелектуальних порушень дітей з розумовою відсталістю у старшому дошкільному віці надалі полегшує адаптацію їх до умов навчання в спеціалізованих школах, інтегрує до навчання в інклюзивних та інтегрованих класах при загальноосвітніх навчальних закладах, що дозволяє дітям відвідувати навчальний заклад у тій місцевості, у якій вони живуть, не відриваючи їх від сім'ї. Саме це дає змогу соціалізувати до самостійного життя, зокрема змінити негативну позицію, стереотипне ставлення оточуючих щодо статусу дитини з психофізичними вадами у відповідному колективі.

Головним завданням даного етапу роботи вважаємо цінність дидактичної гри як засобу корекції інтелектуального розвитку старших дошкільників із розумовою відсталістю старшого. Проведення теоретичних і практичних досліджень у цьому напрямку сьогодні є нагальною потребою.

Список використаних джерел

1. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учебник для студентов педагогических вузов. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1998. – 208 с.
2. Концепція дошкільного виховання в Україні. – К.: Освіта, 1993. – 16с.
3. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників / Авторський колектив: Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Борщевська Л.В., Обухівська А.Г. – Кам'янець-Подільський: видавництво "Абетка", 1998. –144 с.

4. Пиаже Жан. Речь и мышление ребенка: Пер. с фр. – М.: Педагогика, 1994. – 528 с.
5. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие: с прил. альбома "Нагляд. материал для обследования детей"/[Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова и др.]; под ред. Е.А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с. + Прил. (268. с. ил.). – ISBN 5-09-012040-4.
6. Стадненко Н.М., Матвеева М.П., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопсихології / За загальною редакцією Н.М. Стадненко. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. – 200 с.

This article presents the theoretical position of the intellectual development of ubnormal children, focused attention on the didactic games.

Keywords: didactic game, mental retardation, senior preschool age.

Отримано 19.9. 2013

УДК 376-056.36:377

О.В. Константи́нів

КАДРОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ В УКРАЇНІ (1955-1999)

У статті поданий аналіз нормативних документів, навчальних планів та інших джерел, щодо кадрового забезпечення процесу професійно-трудового навчання в спеціальній загальноосвітній школі для розумово відсталих дітей в Україні (друга половина ХХ століття).

Ключові слова: трудове навчання, професійно-трудова підготовка, педагогічні кадри, виробниче навчання, навчальний план, вчитель праці.

В статье представлен анализ нормативных документов, учебных планов и других источников, по кадровому обеспечению процесса профессионально-трудового обучения в специальной общеобразовательной школе для умственно отсталых детей в Украине (вторая половина ХХ века).

Ключевые слова: трудовое обучение, профессионально-трудова подготовка, педагогические кадры, производственное обучение, учебный план, учитель труда.

Передумовою професійної підготовки вчителів з трудового навчання стали зміни, які відбувались у системі шкільної освіти. А саме, впровадження нових навчальних планів і програм, згідно з яких у 1-4 класах вводяться уроки ручної праці, у 5-7 – практичні заняття в майстернях і на навчально-дослідних ділянках, у 8-10 класах – практикум. 13 вересня 1954 року Радою Міністрів Української РСР була прийнята постанова № 1430 "Про організацію підготовки спеціалістів і кваліфікованих робітників у середніх школах Української РСР". За цим документом у 26 середніх загальноосвітніх школах, як експеримент, розпочато підготовку спеціалістів середньої кваліфікації, використовуючи спеціалістів і матеріально-технічну базу технікумів. Даною постановою затверджувався і список шкіл, учні яких оволодівали спеціальностями кваліфікованого робітника. 23 вересня 1955 року Рада Міністрів Української РСР видала постанову № 1166 "Про поширення досвіду роботи шести загальноосвітніх шкіл по набуттю учнями спеціальностей кваліфікованого робітника", в якій підкреслювалось: "Враховуючи позитивний досвід роботи спеціалізованих класів шести загальноосвітніх шкіл республіки ..., а також пропозиції Міністерства освіти УРСР, Рада Міністрів Української РСР постановляє: Дозволити Міністерству освіти УРСР додатково організовувати в 1955/1956 навчальному році в 200 загальноосвітніх середніх школах республіки вивчення учнями старших класів спеціальностей кваліфікованого робітника" [3].

23 вересня 1955 року входить постанова Ради Міністрів Української РСР № 1167 "Про поширення досвіду роботи 26 загальноосвітніх середніх шкіл по підготовці спеціалістів середньої кваліфікації", яка зобов'язувала Міністерство освіти УРСР провести в 1955/1956 навчальному році набір у 8-мі спеціалізовані класи 26 загальноосвітніх середніх шкіл і додатково організувати класи для підготовки спеціалістів середньої кваліфікації на базі технікумів у 27 загальноосвітніх середніх школах.

У 1956 році постановою Ради Міністрів Української РСР № 280 кількість таких шкіл збільшується відповідно до 94 і 600. У третьому пункті цієї постанови вказано "створити в цих школах всі необхідні умови для успішного впровадження політехнічного навчання і трудового виховання учнів, починаючи з першого класу, обладнати робочі кімнати, майстерні, навчальні кабінети, організувати навчально-дослідні ділянки".

Такі зміни у системі шкільної освіти вимагали підготовки педагогічних кадрів, а саме підготовка вчителів з трудового навчання. 20 червня 1956 року Радою Міністрів Української РСР була видання

постанова № 664 "Про додаткові заходи по впорядкуванню підготовки вчительських кадрів в учбових закладах Української РСР, у четвертому пункті якої говориться: "З метою підготовки вчителів середніх шкіл з виробничим навчанням Міністерству освіти УРСР реорганізувати: природничі факультети Львівського, Мелітопольського та Уманського педагогічних інститутів – в агробіологічні факультети; фізико-математичні факультети Київського, харківського та Запорізького педагогічних інститутів – у фізико-технічні факультети.

Ця постанова вводить комплексні спеціальності та встановлює широкий профіль підготовки вчителів, запрошує п'ятирічний термін оволодіння даними спеціальностями. Так, згідно з постановою, на фізико-математичних факультетах почали готувати вчителів фізики, основ виробництва і креслення; на природничо-географічних факультетах – учителів біології та основ сільського господарства.

15 травня 1958 року були затверджені заходи Міністерства освіти Української РСР "З подальшого розвитку і вдосконалення виробничого навчання учнів 8-10 класів середніх шкіл Української РСР, рекомендовані науково-практичною конференцією з питань виробничого навчання" [3, с.16]. У першому пункті зазначалось: "Запровадити виробниче навчання у всіх сільських і міських середніх школах Української РСР, створивши для цього відповідну навчально-виробничу базу".

Не дивлячись на прийняті заходи, щодо підготовки вчителів з професійно-трудового навчання слід зауважити на низькій якості підготовки розумово відсталих учнів до самостійної праці. За даними М.М. Грищенко, з 188 класів допоміжних шкіл України повну успішність підтвердили тільки 45 [1]. Причинами такої неуспішності Бондар В.І. вважає низький рівень кваліфікованої підготовки кадрів допоміжної школи. Із 1603 педагогів і вихователів усіх типів спеціальних шкіл 161 працівник мав вищу спеціальну освіту, 190 – незакінчену педагогічну освіту, 827 – середню загальну, 70 – неповну середню. Решта 355 фахівців мали загальну педагогічну освіту.

Важливою подією у кадровому забезпеченні професійно-трудового навчання в допоміжній школі стає прийняття Радою Міністрів УРСР постанови "Про стан і заходи з поліпшення навчання, виховання та лікування дітей з дефектами розумового і фізичного розвитку в УРСР" (1962). За цією постановою Міністерства освіти, охорони здоров'я, соціального забезпечення та виконками обласних рад зобов'язувались поліпшити роботу навчання, виховання та професійної підготовки дітей з дефектами розумового і фізичного розвитку, вжити заходів щодо зміцнення керівних та педагогічних кадрів спеціальних шкіл-інтернатів фахівцями, які мають подвійну освіту, а також організувати роботу підвищення їхньої кваліфікації. Стосовно підготовки вчителів трудового навчання передбачалось: "Розробити профілі, план підготовки педагогічних кадрів з основ промислового та сільськогосподарського

виробництва. З метою поліпшення підготовки педагогічних кадрів з основ промислового і сільськогосподарського виробництва: у всіх педагогічних інститутах обладнати слюсарні, механічні, столярні майстерні." [3]

Підготовки вчителів трудового навчання для допоміжних шкіл в Україні здійснювалась у Київському державному педагогічному інституті ім. Горького. Кафедрою дефектології даного закладу був розроблений навчальний план, який передбачав підготовку вчителів праці в спеціальних школах. В 1964р. був зроблений перший набір студентів за цим профілем. Вперше на Україні почалась здійснюватися підготовка вчителів з професійно-трудового навчання з відривом від виробництва за трьома профілями: столярна, слюсарна та швейна справа.

З 1964-65 навчального року почали готувати олігофренопедагогів з кваліфікацією "вчитель професійного-трудового навчання", спеціалізація – "вчитель праці в спеціальній школі". Навчальний план був розрахований на 4 роки навчання і передбачав підготовку вчителів лише для спеціальних шкіл. Згідно цього плану значно посилилась спеціальна підготовка студентів, щодо роботи з розумово відсталими учнями – третина часу відводилась на дефектологічні дисципліни, суттєво збільшилась тривалість педагогічної практики. Окрім спеціальної педагогічної спеціальності студенти одержували і виробничу професію. Навчальним планом передбачалось проходження виробничої практика на заводах та фабриках. Практичні заняття зі спеціальної методики трудового навчання проводились у допоміжній школі.

Спеціалізація "Вчитель праці в спеціальній школі" здійснювалась за такими дисциплінами: загальна фізика (130 год.), електротехніка з практикумом (48 год.), креслення (54 год.), основи технічної безпеки (20 год.), основи машинознавства (40 год.), технологія матеріалів з практикумом в навчальних майстернях (спецшкіл) (410 год.), методика навчання в майстернях спецшкіл (48 год.).

Перед тим як аналізувати кількісні показники, характерні для окремих навчальних дисциплін, розглянемо процентне співвідношення.

Навчальний план 1964 року Вчитель праці в спеціальній школі: містив загальну кількість годин – 3624, з них 21% годин – дисципліни спеціального циклу; технічні дисципліни, що входять до спеціального циклу – 8%; методичний цикл – 17,8%; психолого-педагогічний цикл – 11,4%; загальноосвітній цикл – 3,9%.

Навчальним планом передбачалось Раді факультету право скорочувати кількість годин на лекції та змінювати порядок послідовності вивчення дисциплін в межах навчального року, крім циклу суспільних наук. Практичні заняття з предметів медичного циклу, спеціальної педагогіки, технічних засобів навчання і спецсемінари проводились по підгрупам в 12-15 чоловік. З ручної праці з методикою

студенти на кожному семестрі виконували по одній заліковій роботі, а з спеціальної методики праці у 7 семестрі розробляли проект обладнання майстерні у спеціальній школі, яких розроблявся у курсовій роботі. Роботи в навчальних майстернях повинні були закінчуватись складанням екзамену на вищий кваліфікаційний розряд. Виробнича практика проводилась на заводах і фабриках, яка завершувалась складанням екзамену на вищий розряд або на розряд з другої спеціальності.

Прийняті у 1972 р. Постанови "Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді та подальший розвиток загальноосвітньої школи", "Про заходи з подальшого удосконалення вищої освіти в країні" знаменують новий етап в розвитку вищої школи та народної освіти, свідчать про підняття питань удосконалення підготовки спеціалістів освіти. А саме, удосконалення організації, змісту та якості підготовки з урахуванням основних тенденцій розвитку науки і техніки. Відповідно поставлених завдань у радикального удосконалення потребує система підготовки вчителів-дефектологів.

В цей же час з'ясовується, до цього періоду більшість вчителів з трудового навчання у допоміжних школах не мали не тільки дефектологічної, а і педагогічної освіти. Це в свою чергу значно знижувало рівень професійно-трудової підготовки, корекційно-виховної роботи в допоміжній школі.

Міністерство освіти УРСР зобов'язувалось здійснити у 1975-80 рр. заходи, щодо забезпечення навчання у встановленому обсязі всіх дітей і працюючої молоді з дефектами розумового і фізичного розвитку, підвищення рівня освіти і якості навчання, трудового виховання та професійної орієнтації цих осіб, оснащення шкіл і дошкільних закладів, у яких вони навчаються, спеціальними технічними засобами, укомплектування кадрами дефектологів, а також підвищення рівня кваліфікації вчителів і вихователів зазначених шкіл. Планувалось також: переглянути плани прийому абітурієнтів для навчання на дефектологічному факультеті Київського та Слов'янського педагогічних інститутів відповідно до потреб шкіл-інтернатів для дітей з вадами розумового і фізичного розвитку; залучати до заочного навчання на відповідних факультетах педагогічних інститутів директорів, їх заступників з навчально-виховної роботи, а також вчителів, вихователів, які не мають спеціальної освіти.

Важливою подією в історії дефектологічної освіти була і Перша всесоюзна нарада викладачів дефектологічних факультетів педагогічних інститутів СРСР, яка відбулась у 1975 р. На нараді обговорювались актуальні проблеми удосконалення наукової, методичної, психолого-педагогічної підготовки студентів; було визнано необхідним створення системи підвищення кваліфікації працівників дефектологічних факультетів, обмін досвідом між викладачами.

Перехід допоміжних шкіл на нові навчальні програми зумовив

членів кафедри олігофренопедагогіки внести зміни у робочі плани спеціальних дисциплін, зокрема методики професійно-трудового навчання. Особливу увагу приділяли підготовці студентів щодо організації навчального процесу розумово відсталих учнів, планування навчального матеріалу, вивчення знань і можливостей дітей. Практичні заняття з профільюючих дисциплін продовжувались проводити на базі спеціальних шкіл. Значна увага приділялась організації самостійної роботи студентів. З метою здійснення зв'язку теорії з практикою кафедра олігофренопедагогіки КДПІ залучала практичних працівників допоміжних шкіл Києва та області до навчально-виховної роботи в інституті, до розв'язання цілого ряду наукових проблем. Кафедра залучала вчителів допоміжних шкіл і до керівництва педагогічною практикою, розробки наукових тем. Члени кафедри олігофренопедагогіки брали участь у педрадах і методичних об'єднаних спеціальних шкіл для розумово відсталих учнів, в семінарах підвищення кваліфікації вчителів не тільки України, а й Молдавії, Грузії, Азербайджану.

13 травня 1985 року Міністерством вищої і середньої освіти СРСР було затверджено новий навчальний план за спеціальністю 2141 – Дефектологія (олігофренопедагогіка з додатковою спеціальністю Праця). Кваліфікація спеціаліста – "Вчитель професійно-трудового навчання. Методист з виховної роботи в допоміжній школі". Термін навчання – 5 років

Навчальний план 1985 року для спеціальності "Вчитель професійно-трудового навчання. Методист з виховної роботи в допоміжній школі": містив загальну кількість годин – 4504, з них 72,4% годин – дисципліни спеціального циклу; технічні дисципліни, що входять до спеціального циклу – 13,5; методичний цикл – 15,9%; психолого-педагогічний цикл – 42,9%.

Спеціалізація "Вчитель професійно-трудового навчання. Методист з виховної роботи в допоміжній школі" здійснювалась за такими дисциплінами: Вимірювальна техніка та технічні засоби навчання (54 год.), введення у спеціальність (36 год.), праця і методика викладання (110 год.), фізика (72 год.), математика (96 год.), креслення (72 год.), технологія виробництва з матеріалознавством (102 год.), основи електротехніки і технологія вимірювання (26 год.), практикум в навчальних майстернях зі спеціальною методикою викладання (502 год.), машинознавство (100 год.), охорона праці (34 год.). Також у навчальному плані були передбачені дисципліни за вибором (120 год. у 3.9. 10 семестрах) та дисципліни у відповідності з особливостями республіки (100 год. у 9, 10 семестрах).

Радою інститут (факультету) надавалось право на зміну кількості годин з дисциплін навчального плану і послідовність їх вивчення в межах одного навчального року, крім суспільних дисциплін і фізичного виховання при умові, що студенти отримують об'єм знань, визначених

програмою, без перевищення 36-ти годинного тижневого навантаження. Встановлювати кількість та об'єм дисциплін за вибором, факультативних дисциплін, затверджувати їх. Змінювати календарні терміни проходження практики з урахуваннями місцевих умов; проходити педагогічну.

Починаючи з 60-х і до 80-х рр. можна говорити про період удосконалення спеціалізації і розширення системи підготовки фахівців для спеціальних закладів. С.П. Миронова зауважує, що на цьому етапі і у Київському педінституті кафедри працювали над подальшим поліпшенням теоретичної і практичної підготовки вчителів-дефектологів, озброєнням їх найновішими методиками навчання і виховання аномальних дітей. Оскільки допоміжні школи перейшли на навчання за новими програмами, то члени кафедри олігофренопедагогіки вносили зміни у робочі плани спеціальних дисциплін. Особливу увагу приділяли підготовці студентів до організації навчального процесу в допоміжній школі в умовах диференційованого навчання розумово відсталих дітей, планування навчального матеріалу, вивчення знань і можливостей дітей. Практичні заняття з профільюючих дисциплін продовжували проводити на базі спеціальних шкіл. Значна увага приділялась організації самостійної роботи студентів. З метою здійснення зв'язку теорії з практикою кафедра олігофренопедагогіки КДПІ залучала практичних працівників допоміжних шкіл Києва та області до навчально-виховної роботи в інституті, до розв'язання цілого ряду наукових проблем. Кафедра залучала вчителів допоміжних шкіл і до керівництва педпрактикою, розробки наукових тем. У співавторстві з працівниками шкіл викладачами КДПІ було написано в цей період багато підручників та методичних посібників. Члени кафедри олігофренопедагогіки брали участь у педрадах і методоб'єднаннях спеціальних шкіл, в семінарах з підвищення кваліфікації вчителів не тільки України, а й Молдавії, Грузії, Азербайджану. Вважаємо, що в досвіді цього періоду є багато цінного для сучасних ВНЗ. Це, зокрема, стосується організації самостійної роботи, практичних занять та педагогічної практики, співпраці з педагогічними колективами допоміжних шкіл [5, С. 14].

У 80-ті рр. удосконалювались профілі підготовки дефектологів. У цей період удосконалювались навчальні плани спеціальностей, створювались нові навчальні програми і підручники.

За період навчання було підготовлено біля шістсот вчителів професійно-трудового навчання з вищої дефектологічною освітою. Більшість з них отримали освіту на заочному відділенні. У більшості областей України була посилена робота курсової роботи з удосконалення та підвищення кваліфікації вчителів праці.

Новий етап розвитку підготовки вчителів з професійного навчання почався із створенням національної системи підготовки дефектологічних кадрів. Починаючи з 90-х років у вищій освіті відбувається перебудова у

сфері підготовки педагогічних кадрів відповідно до нових соціально-економічних умов. За словами С.П. Миронової, цей етап у розвитку дефектологічної освіти характеризується удосконаленням системи безперервної вищої педагогічної (дефектологічної) освіти; відкриттям у багатьох українських ВНЗ дефектологічних спеціальностей. Проте, підготовка вчителів з трудового навчання продовжує здійснюватися лише у одному вищому закладі, у Київському національному педагогічному університеті ім. М.П. Драгоманова.

28 лютого 1997 року було затверджено на засіданні Вченої ради КДПУ ім. М.П. Драгоманова новий навчальний план спеціальності 7.01.01.05 Дефектологія. Олігофренопедагогіка та трудове навчання. Кваліфікація спеціаліста – Вчитель професійно-трудового навчання, організатор виховної роботи в загальноосвітній допоміжній школі-інтернаті та дитячому будинку. Термін навчання 5 років. Це був останній навчальний план за яким здійснювалась підготовка вчителів з професійно-трудового навчання загальноосвітньої спеціальної школи для дітей з вадами інтелекту. На теперішній час в Україні жодний навчальний заклад не здійснює підготовку вчителів трудового навчання для спеціальних шкіл.

Отже, кадрове забезпечення процесу професійно-трудового навчання і виховання учнів заложило від політичного та економічного стану країни. На сучасному етапі розвитку освіти нашої країни актуальності набуває процес інклюзивного та інтегрованого навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями. Розв'язання цього завдання передбачає суттєві наукові дослідження, практичні розробки, які мають використати ефективний досвід та уникнути помилок на сучасному етапі.

Список використаних джерел

1. Бондар В.І., Золотоверх В.В. Історія олігофренопедагогіки. – К.: Знання, 2007. – 375с.
2. Бондар В.І. Основні етапи становлення системи підготовки вчителя допоміжної школи // Зб. наукових праць Кам'янець-Подільського держ. пед. унів. Серія соціо-педю Вип. 2 Соціальна робота у сфері освіти: проблеми професійної підготовки та діяльності (у 2-х томах). – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський держ. пед.унів., інф.-вид. відділ, 2000. – Том 1. – С. 10-14.
3. Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – К., 1966., – С. 16.
4. Навчальні плани педагогічного інституту на 1964 р., затверджені МО УРСР // ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 15 – СПР. 4162.
5. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: Монографія. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007, С. 14.

The article presents an analysis of regulations, curricula and other sources, staffing process, the vocational and employment training in a special secondary school for mentally retarded children in Ukraine (the second half of the twentieth century).

Keywords: work training, vocational and employment training, teaching staff, production training, curriculum, teacher work.

Отримано 16.9.2013

УДК 376.42:371.214

Ю. М. Косенко

СИСТЕМАТИЗАЦІЯ І УЗАГАЛЬНЕННЯ ЗНАНЬ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В ІГРОВИЙ СПОСІБ

У статті описується дидактична гра як метод узагальнення і систематизації знань з курсу історії в розумово відсталих школярів, висвітлюються особливості методу дидактичних ігор, подано характеристику комплексу дидактичних ігор орієнтованого на узагальнення і систематизацію вивченого історичного матеріалу.

Ключові слова: дидактична гра, історія, розумово відсталі діти.

В статье описывается дидактическая игра как метод обобщения и систематизации знаний по истории в умственно отсталых школьников, освещаются особенности метода дидактических игр, подана характеристика комплекса дидактических игр ориентированного на обобщение и систематизацию изученного исторического материала.

Ключевые слова: дидактическая игра, история, умственно отсталые дети.

Вивчення минулого українського народу, його "світлих і темних" сторінок історії сприяє розвитку і корекції у розумово відсталих школярів вербально-логічного мислення, пам'яті, уяви, формуванню вмінь визначати причинно-наслідкові зв'язки між історичними подіями, знаходженню спільних та відмінних рис між фактами минулого і сучасності, розвиває навички аналізу, узагальнення, виховує на прикладах відомих історичних діячів особистість, повноправного громадянина країни.

Водночас, навчальний матеріал шкільного курсу "Історія України" є складним для свідомого засвоєння розумово відсталими учнями, вміщуючи у собі велику кількість абстрактних понять, передбачаючи вивчення подій далеких від сучасного життя, не пов'язаних з власним досвідом дитини з розумовою відсталістю.

Для підвищення мотивації вивчення минулого України, ефективного засвоєння теоретичного матеріалу історичного змісту у розумово відсталих школярів і формування у них практичних навичок і вмінь роботи з підручником, атласом, сучасною та історичною мапами, контурними картами, хронологічним матеріалом, історичними документами, на нашу думку, необхідно активно залучати інноваційні технології, які останнім часом впроваджуються і в системі спеціальної освіти.

У основі інноваційного навчання лежить активізація пізнавальної діяльності, активні форми і методи навчання, серед яких провідне місце займають дидактичні ігри.

Низкою вчених і методистів (А. Аксьонова, В. Гладкая, Л. Демчук, С. Дубовський, В. Золотоверх, В. Патракеєв, Г. Плешканівська, Т. Пороцька, Т. Пулінець, В. Стратан, В. Суткова, Т. Ульянова, В. Харченко, Е. Якубовська) відмічалася універсальність дидактичних ігор і можливість їх ефективного використання у роботі з розумово відсталими учнями на різних етапах і типах занять у спеціальній школі.

Аналіз досліджень К. Ардобацької, Л. Вавіної, Г. Мерсіянової дають підстави стверджувати, що метод дидактичних ігор є ефективним способом закріплення, повторення, узагальнення і систематизації вивченого матеріалу в розумово відсталих учнів.

У роботах К.О.Баханова, О.І.Пометун, Г.О.Фреймана припускається формування, узагальнення і систематизація історичних знань у ігровий спосіб [1; 4].

На переконання Л. Мельника [3] для кращого усвідомлення суті певного історичного процесу, вивчення закономірностей та етапів його розвитку важливе місце відіграють уроки узагальнення і систематизації знань, умінь і навичок. Дослідник зазначав, що якщо на окремих уроках ті чи інші явища і процеси вивчаються ізольовано, частинами, то на уроках узагальнення і систематизації вони постають перед учнями як єдиний процес.

На думку О. Вагіна, І. Гіттіс, Г. Дружкової, С. Єжової, В. Карцова, І. Лебедевої і Н. Сперанської узагальнення і систематизація вивченого матеріалу є важливим чинником міцного засвоєння знань, умінь і навичок з історії [2; 5].

П. Лейбенгруб наголошував, що повторення, узагальнення і систематизація пройденого матеріалу підносить знання учнів на більш вищій щабель, підводить їх у ряді випадків до засвоєння нових понять та ідей. Автор підкреслював важливість уроків узагальнення і систематизації, зазначаючи, що вони сприяють не лише відтворенню

матеріалу, а його осмисленню з нових точок зору, розкриттю нових зв'язків між вивченими фактами.

За даними І. Єременка, В. Коркунова, М. Перової, Л. Петрової головним завданням уроків узагальнення та систематизації знань є перевірка та встановлення рівня оволодіння розумово відсталими учнями основних теоретичних знань і способів пізнавальної діяльності, поєднання вивченого матеріалу у єдиний логічний, взаємопов'язаний ланцюжок подій, більш глибоке осмислення навчального матеріалу.

Метою статті є дослідження можливостей застосування методу дидактичних ігор на уроках узагальнення і систематизації знань у спеціальній школі, розроблення найбільш ефективних дидактичних ігор для вказаного типу уроку історії та створення на їх базі комплексу навчальних ігор орієнтованих на узагальнення і систематизацію знань історичного змісту.

Виклад основного матеріалу. Дидактична гра, як метод навчання у словникових джерелах визначається як різновид спеціально створених дорослими чи успадкованих від попередніх поколінь ігор, що використовуються в навчальному процесі під безпосереднім керівництвом педагога.

У дослідженнях П. Рудика, М. Кларіна, Л. Борзової, В. Онищука, О. Савченко підкреслюється особливість дидактичних ігор, а саме:

а) штучність, яка передбачає спеціальне створення ігор педагогами з дидактичною метою, як у відношенні змісту, так і у відношенні методик та правил гри;

б) наявність чітко поставленої мети і відповідного їй педагогічного результату (під результатом вбачається не тільки передача нових знань, їх повторення чи закріплення, а й формування умінь спілкування, пошукової діяльності, які є для учнів емоційно та особистісно значущими);

в) умовність ситуації у навчальній діяльності (оскільки навчання – це цілеспрямований процес передачі суспільно-історичного досвіду, то дидактична гра – це умовна, цікава для суб'єкта діяльність, направлена на формування знань, умінь та навичок);

г) наявність правил, які встановлюють порядок, послідовність ігрових дій і взаємовідносин між дітьми. Вони є заданими, використовуючи їх педагог керує грою, процесами пізнавальної діяльності і поведінкою дітей [6].

Як бачимо, метод дидактичної гри має власні ознаки, зокрема, регламентацію дитячої діяльності педагогом через спеціально створені правила та умови гри, чітко сформульовану мету навчання і, відповідно до неї – очікуваний педагогічний результат, що характеризується навчально-пізнавальною і виховною спрямованістю.

Залежно від дидактичних цілей уроку і завдань гри, їх змістового наповнення, дидактичні ігри можуть успішно застосовуватися на уроках (етапах) закріплення вивченого матеріалу, заняттях з корекції і

контролю засвоєних знань, умінь і навичок, уроках узагальнення і систематизації знань. Тому, нами розроблявся комплекс ігор у яких змінним компонентом був зміст і обсяг навчального матеріалу, а також кількість ігор, залежно від дидактичних завдань і контингенту учнів.

Для прикладу візьмемо гру "Зашифровані слова", яка може ефективно застосовуватися у роботі з розумово відсталими учнями при закріпленні вивченого матеріалу, завдання якої будуть охоплювати вивчені на окремому уроці нові історичні поняття, імена героїв минулого, назви історико-географічних об'єктів, а під час перевірки рівня сформованості знань, умінь і навичок, ігрові завдання будуть більші за обсягом, вміщуватимуть матеріали декількох тем чи розділу. На етапі систематизації і узагальнення, дидактичні завдання передбачатимуть з'ясування власного відношення до проблеми, практичного використання засвоєних понять в інших навчальних ситуаціях, побудови відомих історичних фактів у логічні, хронологічні, причинно-наслідкові зв'язки.

Дидактична гра "Зашифровані слова".

Мета: закріпити вивчені загальноісторичні поняття, перевірити рівень сформованості знань з теми, розвивати вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між історичними подіями і явищами, корегувати не правильно засвоєні поняття.

Обладнання: картки із завданнями.

Ігрове завдання: учням пропонується допомогти Незнайці назвати одним поняттям вказані у завданні слова.

Правила гри: команди повинні якнайшвидше підібрати до поданої низки конкретно-історичних термінів узагальнююче поняття. Першими відповідають представники тієї команди, яка першою виконала завдання.

За правильне виконання завдання нараховується – 1 бал, за виправлення помилок іншої команди – 2 бали, за неправильну відповідь – 0 балів.

Учні додатково повідомляються про штрафи за списування, за спроби заважати гравцям іншої команди, за обзивання, за викрикування відповідей з місця, за перебивання виступаючих тощо.

Примітки: для учнів з низькими пізнавальними можливостями пропонується перелік загальноісторичних понять серед яких потрібно вибрати правильну відповідь.

Під час систематизації і узагальнення вивченого матеріалу, дидактичні ігри передбачають володіння розумово відсталими учнями основним навчальним матеріалом з теми (розділу) і спрямовані на поглиблення і систематизацію вивчених історичних понять, знаходження спільних і відмінних ознак між ними, застосування сформованих знань та відповідних вмінь і навичок на різному навчальному матеріалі.

Учні з розумовою відсталістю досить часто усвідомлюють історичні

поняття формально, не маючи їх цілісної картини. Для осмислення вивчених понять, перекомпонування і узагальнення матеріалу нами створені такі ігри, розв'язуючи які школярі виробляють навички об'єднання суттєвих ознак історичних понять, виділяють у них головне, відсіюють другорядні ознаки, що в комплексі сприяло розкриттю їх змісту, виявленню їх закономірностей, міцному і довготривалому засвоєнню тощо.

Даний тип ігор повинен мати проблемний і частково-пошуковий характер, середнього та достатнього рівнів складності, будуватися переважно за індуктивною та з елементами дедуктивної логік, проводитися індивідуально і колективно, залежно від пізнавальних можливостей учнів та їх міжособистісних стосунків у класі.

Тривалість ігор повинна залежати від їх місця у системі на уроках систематизації і узагальнення знань. Комплекс дидактичних ігор, який залучається на узагальнюючі заняття, розрахований на 30-35 хвилин і орієнтований переважно на практичні та комплексні ігрові завдання, хоч можливе використання і усних завдань, тому словесні дидактичні ігри на даному типі уроків також будуть доречними.

За сутнісною ознакою, запропоновані ігри, доречно використовувати у вигляді змагань між командами. Можливе, у окремих випадках, залучення імітаційних та комплексних ігор.

На нашу думку, з метою узагальнення і систематизації вивченого матеріалу історичного змісту у розумово відсталих школярів найкраще підходять дидактичні ігри "Виправ помилку", "Знайди пару", "Зашифровані слова", "Історичні промені", "Історія в датах", "Історія в особах", "Піраміда слів", "Послання предків", "Стародавнє місто", історичні та хронологічні кросворди, історичні задачі тощо.

У даних іграх правила гри спрямовувалися на самостійну участь розумово відсталих школярів у грі, а завдання вміщували найголовніші факти, основні поняття та найсуттєвіші зв'язки між ними. Саме базові поняття теми (розділу) міцно закріплені, систематизовані та чітко усвідомлені, стають опорою у формуванні системи історичних знань за весь курс.

Дидактичні ігри орієнтовані на систематизацію і узагальнення, на нашу думку, важливі тим, що збагачують словниковий запас розумово відсталих старшокласників новими словами і поняттями, сприяють їх введенню у активний словник дітей, формують уміння працювати з підручником, атласом, картою, іншим наочним матеріалом. Добре зарекомендувала себе у цьому аспекті дидактична гра "Історичні промені".

Дидактична гра "Історичні промені"

Мета: актуалізувати раніше вивчений матеріал з історії, сприяти усвідомленню логічних зв'язків між головними ознаками загальноісторичних понять, розвивати вміння працювати з підручником і використовувати засвоєні поняття на іншому матеріалі.

Обладнання: підручник (Плешканівська Г.М., Слюсаренко А.Г. Оповідання з історії України. 7 клас. – К.: Богдана, 2000. – 224с.), Атлас з історії України. 5 клас. Упорядники: О.В.Гісем, Д.В.Ісаєв, О.О.Мартинюк. – К.: Інститут передових технологій, 2011. – 24 с.

Ігрове завдання: користуючись підручником і атласом з історії, якнайшвидше виділіть основні ознаки державної політики певного історичного діяча, запишіть їх у зошит і охарактеризуйте.

Правила гри: команда, яка швидше за інших виконала завдання починає гру, виділяючи одну з ознак. Після відповіді виступаючих, хід гри передається іншій команді. Інші команди слідкують за відповідями суперників, доповнюють і виправляють у їх відповідях помилки. За правильну відповідь команда отримує – 3 бали. За суттєві виправлення і доповнення – 2 бали. За доповнення – 1 бал.

Учні попереджаються про систему штрафів за списування, за спроби заважати гравцям іншої команди, за обзивання тощо.

Примітки: для учнів з низькими пізнавальними можливостями пропонується спрощений варіант гри з використанням переліку різноманітних ознак, серед яких необхідно вибрати ті, які стосуються діяльності вказаного історичного діяча.

Курс історії у спеціальній школі пропонує вивчення життя і діяльності не великої кількості історичних постатей, але навіть й незначна їх кількість є складною для засвоєння розумово відсталими дітьми, учні доволі часто плутають імена, період діяльності, найвідоміші справи, хронологію правління тощо. З цією метою нами була розроблена дидактична гра "Історія в особах".

Дидактична гра "Історія в особах"

Мета: систематизувати та узагальнити історичні поняття, розвивати вміння співставляти діяльність діячів минулого з певною історичною епохою, конкретними історичними подіями.

Обладнання: набірне полотно на три відділення (дошка, крейда), портрети історичних героїв, картки із завданнями.

Ігрове завдання: Незнайко розсипав конверти з іменами, портретами, датами правління і досягненнями діячів минулого. Співставити ці дані у логічні ланцюжки у нього не виходить. Допоможіть Незнайці виконати завдання.

Правила гри: командам (учню) необхідно співставити запропоновані дані. Першою відповідає команда, яка виконала завдання швидше за всіх. Час виконання – не більше 5 хвилин. У випадку, якщо за цей час, жодна з команд не встигла виконати завдання, гра зупиняється і починає відповідь той колектив, на який вказав жереб. У разі виконання однакових завдань, команди мають право на виправлення помилок суперників.

За кожний правильно складений логічний ланцюжок нараховується – 1 бал, за виправлення помилок суперників – 2 бали, за неправильну відповідь – 0 балів.

Діти попереджаються про введення штрафів за списування, підглядування, перебивання виступаючого, викрикування з місця тощо.

Примітки: учням з низькими пізнавальними можливостями дозволяється користуватися зошитами, підручником, пропонуються картки з меншою кількістю завдань і ввідних даних.

З метою актуалізації та систематизації історичних знань, розвитку вмінь локалізації подій і явищ у часі, формування навичок співставлення фактів минулого з хронологічними даними нами використовувалися ігри "Історія в датах", хронологічні завдання тощо. Для прикладу візьмемо гру "Хронологічна задача".

Дидактична гра "Хронологічна задача"

Мета: закріпити вивчені загальноісторичні поняття, розвивати вміння співвідносити поняття з часом, визначати тривалість і послідовність історичних подій і явищ, їх віддаленість одна від одної та від сучасності, сприяти встановленню між поняттями причинно-наслідкових зв'язків.

Обладнання: картки із завданнями.

Ігрове завдання: у Незнайки з'явилися проблеми. Він не може вирахувати хронологічну задачу. Допоможіть йому.

Правила гри: отримавши умови задач (як правило необхідно вирахувати тривалість правління історичної особи, тривалість життя і творчої діяльності видатних діячів країни, часовий проміжок між історичними явищами, між подією минулого і сучасністю і т.д.), команди обчислюють дані на швидкість. Першими відповідає і записує на дошці розрахунки та команда, яка першою виконала завдання.

За правильне виконання задачі нараховується – 1 бал, за виправлення помилок іншої команди – 2 бали, за неправильну відповідь – 0 балів.

Додатково учні інформуються про правила поведінки під час гри.

Примітки: учні II відділення, при розв'язанні задач, можуть користуватися таблицею множення та іншими засобами, які сприяють у виконанні математичних операцій.

Висновок. На нашу думку, дидактичні ігри спрямовані на систематизацію і узагальнення знань сприятимуть осмисленню розумово відсталими учнями історичних знань, їх узагальненню і розумінню у чіткій системі з внутрішніми і зовнішніми зв'язками, актуалізовуватимуть і вводитимуть у активний словник історичні поняття.

Список використаних джерел

1. Баханов К. О. Організація особистісно орієнтованого навчання : порадник молодого вчителя історії / К. О. Баханов. – Харків: Основа, 2008. – 159 с.
2. Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе/ А.А. Вагин. – М. : Просвещение, 1968. – 431с.
3. Мельник Л. Г. Методика викладання історії в середній школі / Л. Г. Мельник. – К. : Вища школа, 1974. – 224 с.

4. Методика навчання історії в школі / [авт. тексту: О. І. Пометун, Г. О. Фрейман]. – К. : Генеза, 2006. – 328 с.
5. Методика преподавания истории в средней школе: учебное пособие / [С. А. Ежова, И. М. Лебедева, А. В. Дружкова и др.]. – М. : Просвещение, 1986. – 272 с.
6. Функции и структура методов обучения / под ред. В. А. Онищука. – К. : Радянська школа, 1979. – 160 с.

The article describes the game as a didactic method of generalization and systematization of knowledge of course of history in mentally retarded children, teaching method specific features games, describes complex of didactic game oriented on generalization and systematization of historical material.

Keywords: didactic game, history, mentally retarded children.

Отримано 19.9.2013

УДК 376 – 056.36.016:82

Н.П. Кравець

ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ЧИТАННЯ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

У статті розкрито роль читання художньої літератури у формуванні особистості розумово відсталих підлітків, чому сприяє читацький інтерес. В умовах діяльнісно-компетентнісного підходу в учнів формуються внутрішні і зовнішні мотиви читацької діяльності, що забезпечують інтерес до читання. У результаті проведеного експерименту виділено три групи школярів за рівнями розвитку читацького інтересу. Доведено, що успішне формування читацького інтересу залежить від розуміння учнями лексичного значення слів, визначено умови оволодіння лексичним значенням слова. З метою формування читацького інтересу запропоновано технології навчання розумово відсталих школярів на уроках літературного читання.

Ключові слова: розумово відсталі підлітки, читання, художня література, список використаних джерел, інтерес, урок літературного читання, діяльнісно-компетентнісний підхід, лексичне значення слова, технології навчання.

В статті раскрыта роль читання художественної літератури в формуванні личности умовно отсталых подросток, чему способствует читательский интерес. В условиях деятельностно-компетентностного подхода в учеников формируются внутренние и внешние мотивы читательской деятельности, обеспечивающие интерес к чтению. В результате проведенного эксперимента выделено три группы школьников по уровням развития читательского интереса. Доказано, что успешное формирование читательского интереса зависит от понимания учащимися лексического значения слов; определены условия овладения лексическим значением слова. С целью формирования читательского интереса предложены технологии обучения умовно отсталых школьников на уроках литературного чтения.

Ключевые слова: умовно отсталые подростки, чтение, художественная литература, интерес, урок литературного чтения, деятельностно-компетентностный подход, лексическое значение слова, технологии обучения.

Одним із завдань спеціальної загальноосвітньої школи для розумово відсталих учнів є підготовка компетентних випускників, оскільки в сучасному світі у вік комп'ютерних технологій необхідно не лише уміти читати, отримувати інформацію, але й використовувати її у власній діяльності.

М. М. Русецька вважає, що читання як складний психофізіологічний процес, спрямований на розшифрування і розуміння письмового повідомлення, і як будь-яка діяльність, неможливе без мотивів читання, чіткого розуміння цілей цієї діяльності [5].

О.Я. Савченко розглядає читацькі інтереси як “уміння читати вибірково, співвідносячи свої потреби та можливості”[3, с.205]. Інтерес сприяє усвідомленню прочитаного твору, оскільки “тільки свідоме читання в поєднанні з емоційними переживаннями забезпечує повноцінне використання у школі і значної виховної сили літератури, і широких її пізнавальних можливостей” [1, с.106] .

Мета статті: розкрити особливості формування інтересу до читання художньої літератури в розумово відсталих підлітків на уроках літературного читання.

Виходячи з мети, ми звернули увагу на діяльнісно-компетентнісний підхід у навчанні, який забезпечується завдяки інтересу до навчання, в першу чергу до читання, що є умовою і результатом його функціонування. Діяльнісно-компетентнісний підхід - один з провідних принципів корекційно-розвиткового навчання, основна умова оволодіння знаннями та реалізації їх у практичній діяльності. Здійснення будь-якої діяльності пов'язане з наявністю інтересу як одного з важливих стимулів отримання знань і розширення світогляду, подолання перешкод в оволодінні та застосуванні знань і умінь. Читацький

інтерес - важливий елемент літературної компетентності розумово відсталих учнів, тому, враховуючи функції художньої літератури, зокрема корекційну, пізнавальну, виховну, естетичну та інші, необхідно формувати інтерес до її читання. Крім того, художня література - єдиний вид мистецтва, який сприяє формуванню образного мислення. У процесі читання художньої літератури закладаються основи моральності, що створює умови для формування ціннісних орієнтацій, які проявляються в активній діяльності суб'єкта читання. Система ціннісних орієнтацій визначає змістову сторону особистості і складає основу її ставлення до навколишнього світу, до людей.

Вчені розглядають підлітковий вік як вирішальний у формуванні та розвитку читацьких намірів, як період інтеріоризації цінностей і пошуку ідеалів, процес перетворення зовнішніх дій у внутрішні, ідеальні. Читацька активність, проблема її формування, базується на врахуванні психології розумово відсталих підлітків, визначенні їхніх домінуючих потреб, особливостей сприйняття художніх творів. Відомо, що читацька діяльність, як і будь-яка діяльність, є вмотивованою. Читацький інтерес – мотивація, що сприяє і підтримує читання, забезпечуючи вплив книги на внутрішній світ учня-читача - інтерференцію (взаємно вражаю). Інтерференція навички читання передбачає негативне гальмування раніше придбаних навичок та створення і функціонування нових. Чим вищі вимоги пізнавальних та виконавчих процесів до обмеженого обсягу уваги, тим з більшою ймовірністю виникає інтерференція.

Мотиваційна сфера розумово відсталих підлітків своєрідна, характеризується слабкою опосередкованою мотивацією, поверховими і вузькими пізнавальними інтересами. Зовнішні мотиви виявляються в бажанні отримати гарну оцінку, нагороду, заохочення, продемонструвати вміння читати й переказувати прочитане; внутрішні заохочують до читання художньої літератури, до виховання потреб читати книги. Захоплюючись процесом пізнання, учні активізуються, стають уважнішими, у них підвищується працездатність. Вибір книги за власним бажанням свідчить про інтерес до процесу читання, його результат, наявність сформованого вміння уважно і зацікавлено ставитися до пропонованої книжкової продукції (що я хочу прочитати; чому цю книжку, а не іншу).

Критеріями інтересу до читання розумово відсталими школярами художньої літератури були визначені особливості поведінки та діяльності, зокрема осмисленість і стійкість, що проявлялися у навчальній діяльності на уроках літературного класного і позакласного читання, в позаурочний час, особливостях всього стилю життя школярів, які виникали під впливом інтересу.

На інтерес до читання, як свідчать результати спостережень читання художньої літератури розумово відсталими підлітками 7 - 10 класів, впливає стан психічних процесів учнів, індивідуальні психічні

особливості, набуті обмеженим, але вже дещо набутиим життєвим досвідом, контактами з навколишнім світом, сімейними умовами життя. Проведені з учителями, бібліотекарями, батьками, учнями бесіди та анкетування дозволили виявити як зацікавлене, так і інертне ставлення школярів до художньої книги. У більшості школярів спостерігали відсутність зацікавленості як особливого виду концентрації мимовільної уваги, як “передвісника” інтересу. Н.Г. Морозова вважає, що зацікавленість лише на короткий час забезпечує увагу, але її треба перевести в допитливість, яка, однак, дифузна, що не зосереджується на предметі діяльності [2]. Також у багатьох учнів на належному рівні не сформована навичка читання, тому підлітки з низьким рівнем розвитку пізнавальних можливостей зі значними зусиллями волі долали небажання читати: “не хочу, не буду!”, внаслідок чого виникали позитивні або негативні мотиви до читання. На відсутність інтересу до читання впливала й недостатньо сформована функціональна база навички читання. Лише у незначного відсотка обстежених читацький інтерес проявився в позитивному ставленні до читацької діяльності, зацікавленості конкретними книгами, захопленням самим процесом читання. На відсутність інтересу до читання художньої літератури вплинуло порушення як технічної складової читання, так і смислової. Внаслідок цього слова не стали для розумово відсталих “сигналами сигналів” (за І.П.Павловим). Обмін думками між комунікантами не формувався, негативно впливаючи на осмислення читаного матеріалу і взаєморозуміння в процесі спілкування - єдність сигніфікації. Нерозуміння сутності читаного матеріалу поступово гальмувало інтерес до читання, призводячи до його згасання. У психокорекційній педагогіці важливим є розуміння процесу сигніфікації в розумово відсталих і особливостей його корекції, оскільки сигніфікація виступає на перший план серед безлічі показників, що впливають на якість формування інтересу до читання.

У дослідженні ми прагнули визначити умови, що сприяють корекції сигніфікативної функції мовлення для забезпечення повноцінного процесу сигніфікації і розуміння учнями сутності прочитаного матеріалу. Аналіз літературних джерел (Л.С. Виготський, А.К. Маркова, О. Р. Лурія, І. О. Синиця, О.О. Потєбня та ін.) дозволив констатувати, що корекція сигніфікативної функції мовлення у розумово відсталих учнів буде успішною за умови оволодіння ними лексичним значенням слова (ЛЗС), що формується у процесі активної мовленнєвої діяльності. У мовленні реалізується денотативний бік ЛЗС, який відображає зв'язок лексичного знаку, включаючи сигніфікат, з уявленнями про конкретний позамовленнєвий об'єкт, сприяючи безпосередньому співвіднесенню кожної лексичної одиниці з відповідною одиницею дійсності. З цього приводу О.О. Потєбня вказував, що повторене дитиною слово до того часу не буде мати для неї смислу, поки вона сама не поєднає з ним відомих образів, не пояснить їх власним сприйманням [4].

Аналіз спеціальної літератури (Л. С. Виготський, Л. А. Мосунова, О. Р. Лурія, А. К. Маркова, О.О. Потебня та ін.) дозволив виділити показники, що свідчать про розуміння розумово відсталими учнями лексичного значення слова: дотримання лексико-граматичної сполучуваності слів; введення у мовленнєвий контекст адекватних за змістом слів; підбір до даного слова лексико-семантичних варіантів; використання мовленнєвого контексту і наочного матеріалу для визначення ЛЗС.

Враховуючи показники, ми виділили три групи школярів щодо розуміння лексичного значення слова. Першу групу склали учні, в яких домінували порушення у першій сигнальній системі. Їхня перцептивна діяльність недосконала, з пропусками окремих операцій, внаслідок чого мисленнєві образи предметів і явищ подаються не точно, не чітко, і, не маючи підкріплення, поступово забуваються. Предмети і явища навколишнього світу не стають повноцінними сигналами, що призводить до нерозуміння сутності багатьох з них. Слова підлітки також сприймають, орієнтуючись на звуковий склад, часто не розуміючи їхньої сутності. Тому сприйняті слова не слугують повноцінними “сигналами сигналів”. Зв'язки, що виникають між словами і уявними мисленнєвими образами, швидко розриваються. Варто зазначити, що до цієї групи увійшли учні як з переважанням процесу збудження, так і гальмування.

До другої групи віднесли школярів з урівноваженою поведінкою. Вони уважно вислуховували інструкцію, правильно сприймали слова на фонетичному рівні, але на лексичному не вникали у їхній зміст і не могли довести доцільність вживання даних слів у мікро- або макроконтексті (словосполученні, реченні). У респондентів даної групи переважали порушення у другій сигнальній системі, внаслідок чого вони не оволоділи більшістю слів як узагальнюючими поняттями. Сприймаючи слова, не уявляли предмети чи явища, назви яких цими словами позначаються.

В учнів третьої групи (всього 9% з числа обстежених) цілісні мисленнєві образи предметів були дещо сформовані. Діти усвідомлювали лексичне значення слів, якими позначали назви предметів чи явищ, продукували правильні відповіді. Помилки допускали у тих випадках, коли мова йшла про маловідомі предмети, явища, але після допомоги завдання виконували правильно.

Таким чином, оволодінню ЛЗС розумово відсталими школярами сприяють: засоби контекстуальної лексичної семантики; ефективні прийоми запам'ятовування; корекція перцептивних процесів; використання бесіди евристичної спрямованості під час ознайомлення з предметами і явищами навколишнього світу; читання навчального чи художнього тексту; опора на наочність як основний засіб з метою виявлення інформативних ознак предметів, явищ; інтерес до навчального матеріалу.

Аналіз отриманих даних дозволив визначити три рівні розвитку читацьких інтересів у даної категорії школярів: ініціативний, стимулюючий і пасивний. До ініціативного рівня віднесли 13%

респондентів, які без нагадування педагогів і шкільного бібліотекаря цікавилися художньою літературою, орієнтувалися в тематиці творів, визначаючи тему твору за ілюстраціями на обкладинці, прагнули самостійно вибрати у шкільній бібліотеці художні твори для читання; після прочитання твору самостійно стисло переказували зміст прочитаного, вказуючи головних і другорядних героїв, проявляли власне оцінне ставлення до вчинків героїв або описаних подій, могли навести приклади з власного життєвого досвіду.

Для учнів з розвитком інтересу на стимулюючому рівні (56%) - характерна відсутність адекватного оцінного ставлення до вчинків героїв і описаних подій. Вибираючи художню книжку, вони постійно зверталися за допомогою до педагогів або бібліотекаря, пам'ятали імена та прізвища героїв художніх творів, але самостійно стисло переказати зміст прочитаного твору не могли, зате активно використовували допомогу у вигляді навідних запитань евристичної спрямованості, що свідчить про значні потенційні можливості щодо розвитку інтересу до читання взагалі і читання художньої літератури зокрема.

До третього, пасивного рівня розвитку читацьких інтересів, віднесли 31% з числа обстежених школярів. Учні не виявляли інтересу до читання творів будь-якого жанру, допомогу майже не сприймали. Лише стислий переказ педагогом або бібліотекарем змісту твору з одночасним використанням ілюстрацій, відеоматеріалу викликав деяку зацікавленість до його змісту. Відповідаючи на запитання евристичної спрямованості, що стосувалися змісту прочитаного, школярі прагнули пригадати зображені у творі події і вчинки героїв. Імена головних героїв пригадували зі значними труднощами, обмежуючись займенниками: "він... , забув ім'я , ну цей ,... який; ... ; ну вона , як це її звали...". Навичка читання у підлітків даної групи сформована на дуже низькому рівні. Більшість з них читали повільно, іноді повторюючи деякі слова, а окремі (6%) читали по складах, що негативно впливало на розуміння змісту прочитаного і формування інтересу до читання.

Враховуючи отримані дані, з метою розвитку читацьких інтересів у розумово відсталих школярів, на уроках літературного читання використовували різні технології навчання. Так, зважаючи на те, у кожному класі навчалися учні з різним рівнем розвитку пізнавальних можливостей, використали методику внутрішньокласного диференційованого навчання. Школярі вчилися коментувати основні ідеї прочитаного твору, об'єднуючись у групи: "біографи", "історики" (коли це сталося?). Для характеристики Васи і Валека - героїв повісті В. Короленка "Діти підземелля" використали технологію "діаграма Вена". Сутність її в тому, що постійним групам класу пропонували завдання: вписати у спільний для обох кругів сектор однакові риси характеру хлопчиків, а в кругах - їхню відмінність. Через деякий час кожна група пропонувала власний варіант, а "експерт" (учитель) доповнював, узагальнював, оцінював роботу груп. Технологія

“спрямовуюче читання” передбачала під час читання кожної частини твору використовувати ключові вирази з елементами роздуму: “Про що ви прочитали в цьому уривку, про кого?”. Так, працюючи з оповіданням Марка Вовчка “Козачка”, текст розбили на кілька частин. Після цього читали їх по черзі. Читання кожної частини супроводжувалося елементами роздуму над текстом: “А що саме сталося в цій частині? Як розвивалися подальші події і чому саме так? Як розкрилися персонажі в прочитаному фрагменті?”. Відповідаючи на запитання, учні прагнули розгадати логіку сюжету і характерів, виступаючи співавторами автора твору. Технологія “учень у ролі вчителя” сприяла розвитку уваги, пам'яті, монологічного і діалогічного зв'язного мовлення, контролю і самоконтролю, толерантності - цінних особистісних якостей, що формують інтерес до читання.

Інтерес до читання художніх творів підвищувала технологія “дізнайся автора”, яка використовувалася для актуалізації знань, поглиблення інтересу до прочитаного, кращого його розуміння: 1 – “Він писав про своє важке дитинство дитини кріпаків”; 2 – “У байках він описував негативні риси людей, зображуючи їх у образах тварин”. Глибше вивчити творчість письменників, порівнюючи їхні твори з іншими, подібними за сюжетними лініями, ідейним навантаженням, допомагав компаративний метод. Школярі з цікавістю працювали з творами А.П. Чехова “Ванька” і П.Мирного “Морозенко”, Марка Вовчка “Два сини” і М. О. Некрасова “Орина – мать солдатская”.

Інтерес до читання формували під час діалогічного читання, мета якого - отримання інформації. “Необхідність діалогу визначається насамперед зверненням до Іншого як рівноправного партнера, у зверненні з яким формується і знаходить свою справжню основу людське Я” [4, с. 18]. Як показали результати дослідження, розумово відсталі часто проявляють небажання читати і переказувати прочитане, тому вчили вести діалог з текстом, формуючи внутрішню діалогічну установку під час читання художніх творів.

Перед початком вивчення нового твору з метою підвищення до нього інтересу використовували образно-мовленнєву дискусію, в основі методики проведення якої - репродуктивна і творча уява. Образно-мовленнєва дискусія базується на принципі інформаційного доповнення, за якого думка одного (педагога) стає стимулом для породження думки іншого (учня). Наприклад, перед початком читання оповідання А.П. Чехова “Ванька” учням запропонували розглянути ілюстрацію до оповідання і відповісти на запитання: “Ванька змушений був написати листа дідусеві тому, що ...”.

З метою оволодіння поняттями: “назва твору”, “твір” використовували предметно-демонстраційні схеми для формування узагальнень: твір > його назва. Чим глибше школярі зрозуміють сутність того, про що читають, тим швидше оволодіють його змістом. Це перший рівень сприйняття художнього тексту. Другий рівень сприйняття

складніший - смисловий. Він пов'язаний з уміннями слухачів ототожнювати себе з героєм (персонажем) прочитаного твору, завдяки чому поняття “герой”, “персонаж” стають для них більш глибокими і змістовнішими: зміст твору > герой (персонаж).

Перехід від першого рівня до другого - важливий момент не лише у літературному, а й у загальному розвитку розумово відсталих школярів. Його легше здійснити, вводячи у мовлення учнів доступну їм термінологію: “оповідання”, “назва” (заголовок), “про кого розповідається”, “про що розповідається”, “герой” (персонаж). Найбільш складним рівнем сприйняття є третій - художній або поетичний. Він можливий за умови сформованості в учнів-слухачів образного мислення, оскільки передбачає володіння уміннями знаходити і встановлювати асоціативні зв'язки між твором мистецтва, світоглядом автора і слухача, вимагаючи володіння певними мисленнєвими операціями аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування. Третій рівень - розуміння твору, який передбачає засвоєння понять про тему, про героїв (персонажів), їхні вчинки. Щоб учні - слухачі краще засвоїли матеріал, який сприймають, ми використовували схему: герой (персонаж) > зовнішній вигляд > вчинки > мовлення.

Знайомлячись з героєм або персонажем, школярі відповідали на наступні запитання: 1 – “Що вчинив герой (персонаж)?”. 2 – “Про що свідчать його вчинки?”. 3 - “Як мова характеризує її носія?”. Для кращого розуміння прослуханого матеріалу і формування уявлень про прочитане одночасно із запитаннями використовували ілюстрації до читаного оповідання, завдяки чому забезпечувалося послідовне формування в уявленнях школярів не лише художнього образу, а й характеру героя (персонажа). Учні краще розуміли і могли розповісти про вчинки героїв (персонажів) та їхні взаємини між собою, про наслідки їхніх вчинків, ставлення до природи, побуту. Засвоїти це допомагало використання алгоритму. Школярам слово “алгоритм” не говорили і не пояснювали його значення. Так, для кращого засвоєння змісту оповідання “Гуси в польоні” В. Астаф'єва використали наступний алгоритм: час події > місце події > розмова героїв > наслідки розмови.

Після опрацювання декількох оповідань і роботи над їхнім змістом за допомогою алгоритму школярі навчилися правильно підбирати картки - відповіді на запитання, що стосувалися змісту опрацьованого тексту. Проте, як свідчать результати дослідження, розуміння причинно-наслідкових зв'язків між зображеними у творі подіями забезпечують запитання евристичної спрямованості. Для кращого ознайомлення учнів зі змістом твору і розуміння ними сутності причинно-наслідкових зв'язків використали уривок з оповідання Марка Вовчка “Інститутка” і алгоритм: час події > місце події > розмова героїв > наслідки розмови > характер героїв > мова героїв.

Формуванню читацьких інтересів сприяла ігрова технологія. Дидактичні ігри різної спрямованості – рушійна сила мотивації читання

з урахуванням їхньої змагальної атмосфери і стимул підліткової самореалізації, завдяки чому забезпечується позитивний статус у колективі, досягається позиція лідерства. Дидактична гра - важливий корекційний засіб, що забезпечує зацікавленість читацької діяльністю з використанням стимулів вербального і смислового прогнозування.

Опрацювання отриманих даних в кінці експерименту засвідчило позитивні зміни у ставленні учнів до читання художньої літератури. Так, групу ініціативного рівня склали 23% школярів; стимулюючого – 61%. 16% учнів перебували на пасивному рівні, зате переважна більшість з них зуміла приймати допомогу.

Розуміння учнями читаного тексту залежить від розуміння ними лексичного значення слів, що забезпечується завдяки розвитку мовлення у процесі роботи з творами художньої літератури. Цьому сприяє застосування на уроках літературного читання різноманітних технологій навчання.

Список використаних джерел

1. Мазуркевич О.Р. Метод і творчість. – К.: Радянська школа, 1973 . – 255 с.
2. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. – М.: Знания, 1979 . – 47 с.
3. Навчання й виховання учнів 3 класу: методичний посібник для вчителів / упор. О.Я.Савченко. – К.: Початкова школа, 2004 . – 512 с.
4. Потєбня О.О. Думка і мова // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ століття / за ред. М. Зубрицької. – Львів: Літопис, 2001. – 832 с.
5. Русецкая М.М. Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин: монография. – СПб: КАРО, 2007 . – 192 с.

In the article the role of reading fiction in shaping the personality of mentally retarded adolescents, helped the reader's interest. In the activity-competence approach in students formed internal and external motives reading activity, providing an interest in reading. As a result of this experiment three groups of students by level of reader interest. It is proved that the successful development of reader interest depends on understanding the students of the lexical meaning of words, the conditions for mastering the lexical meaning of words. In order to create reader interest also offered various technology training mentally retarded students in the classroom literary reading.

Keywords: mentally retarded teenagers, reading, literature, interest, lesson literary reading, action-competence approach, the lexical meaning of the word, learning technology.

Отримано 22.9.2013

РЕЛІГІЙНЕ ВИХОВАННЯ В СІМ'Ї ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

В статті розглядаються питання використання батьками розумово відсталих дітей засобів релігійного виховання.

Ключові слова: батьки розумово відсталих дітей, духовно-моральне виховання в родині, завдання релігійного виховання.

В статье рассматриваются вопрос использования родителями умственно отсталых детей средств религиозного воспитания.

Ключевые слова: родители умственно отсталых детей, духовно-моральное воспитание в семье, задача религиозного воспитания.

В Україні спостерігається тенденція до зростання чисельності підлітків з особливими потребами. Більшість дітей народжуються з фізичними і психічними вадами внаслідок зниження рівня медичного обслуговування, росту наркоманії та алкоголізму, підвищення екологічної небезпеки.

В концепції єдиного освітнього простору однією з важливих проблем є забезпечення та реалізація Державних програм щодо надання спеціальної корекційної допомоги дітям із порушеннями психічного розвитку. Необхідність створення системи ранньої комплексної допомоги підліткам із відхиленнями в розвитку як загального пріоритетного напрямку спеціальної освіти визначається соціально-економічними умовами сучасного життя, ставленням держави до цих дітей, можливостями науки та практики. Однак багато в чому успішність розвитку дитини, формування її особистості, пристосування до суспільних вимог залежить від людей, які дали їй життя, від батьків. Роль батьків зростає через те, що внаслідок обмежень у спілкуванні, самообслуговуванні, пересуванні, контролі за своєю поведінкою розвиток цих дітей залежить від задоволення їх потреб іншими людьми.

На сьогоднішній день релігійне виховання в навчальних закладах не є обов'язковим. Для дітей з порушенням інтелектуального розвитку воно виступає наочним оглядом моральних ситуацій та дотриманню правильної поведінки.

Загальне завдання релігійного виховання - викликати до життя

духовні сили, духовні потреби у дітей та підлітків, дати їм зміцнити й дозріти морально. Із загального завдання випливають більш конкретні завдання релігійного виховання, а саме:

- виховання слухняності, бо чим більш слухняна дитина, тим легше її буде виховувати надалі. Таке становище особливо важливо для сучасних умов, щоб уникнути підвищення дитячого криміналу, дитячої наркоманії й розпусти. Релігія стабілізує слухняність викликаючи страх перед невідворотним покаранням Божим;

- розвиток у дитини чутливої совісті, вміння відповідати за свої вчинки, робити позитивні висновки;

- розвиток внутрішнього духовного життя, духовних сил і здібностей, духовного світогляду;

- формування моральних якостей;

- формування основоположних життєвих орієнтирів, відповідального життя у суспільстві, правильних життєвих пріоритетів і життєвої позиції;

- формування переконання жити у відповідності з заповідями Божими.

Багатоманітність реакцій батьків на появу дитини з патологією, на думку багатьох дослідників, можна умовно поділити на 4 основних етапи:

6. на першому етапі батьки відчувають стан шоку, розгубленості, іноді страху. Отримавши інформацію про неповносправність дитини, батьки на перших порах живуть в ситуації постійного стресу. У цей період їх хвилює єдине: "Чому наша дитина не може бути такою, як усі?" І це на фоні того, що вони взаємодіють з новонародженою дитиною, яка дуже чутлива до емоційного стану в першу чергу матері;

7. на другому етапі виникає негативізм, заперечення поставленого діагнозу. На цьому етапі батьки схильні до пошуку причин такої ситуації, що в окремих випадках призводить до взаємних звинувачень у поганій спадковості та поведінці під час вагітності;

8. третій етап – це етап прийняття діагнозу та пов'язана з цим депресія. Визнавши реальність захворювання, батьки не перестають відчувати любов до свого малюка та почуття втраченої гордості за нього;

9. на четвертому етапі батьки усвідомлюють необхідність допомоги спеціалістів. Усвідомлення того, що процес лікування та спеціального навчання буде тривалим, стає черговим сильним стресом для батьків та родичів особливої дитини. Він переживається протягом усього життя, часто стає причиною ізоляції сім'ї від суспільства.

Саме тому психологічної й соціально-педагогічної допомоги потребують не тільки підлітки з особливими потребами, але й батьки, де народжуються і зростають діти цієї категорії. Це пояснюється тим, що неповносправність дитини досить часто стає причиною глибокої і тривалої соціальної дезадаптації всієї сім'ї. Ми вважаємо, що релігійне виховання допоможе вирішити проблеми батьків та дітей з розумовою

відсталістю у роботі щодо соціалізації та інтеграції їх у суспільство. Релігійне виховання розумово відсталих дітей у родині допоможе батькам подолати власні переживання, сформувати у дитини глибокі духовні почуття, допомогти їй знайти гідне місце у соціальному світі.

Сім'я відіграє важливу роль у становленні особистості підлітка. Вона має стати середовищем розвитку і підтримки для підлітка з розумовими вадами. Здоровий психологічний клімат є запорукою гармонійного розвитку та сприяє виявленню потенційних можливостей дитини. Багато в чому це залежить від прийняття батьками інформації про її захворювання, вибору стилю і тактики виховання, адекватного сприйняття захворювання на всіх етапах розвитку дитини, збереження позитивної психологічної атмосфери, уваги та поваги до всіх членів сім'ї. Своєрідність соціальної ситуації розвитку дитини з обмеженими можливостями полягає у включенні дитини в нову систему стосунків, спілкуванні з дорослими та ровесниками, в опануванні нових соціальних функцій. Якщо ці стосунки враховують потреби і можливості дитини, вибудовуються на засадах взаємоповаги та довіри, тоді дитина з розумовою відсталістю легко долає труднощі у навчанні і спілкуванні, активно набуває життєвого досвіду, утверджується в таких елементах соціуму, як шкільний клас, група ровесників та ін. [6].

Духовно-моральне виховання в родині полягає у формуванні її внутрішнього психічного розвитку, а саме – волі, поведінки, почуттів та свідомості. Деяку допомогу в досягненні цієї мети батькам надає Список використаних джерел релігійного спрямування, спілкування та консультування з віруючими. "Підсумком християнського виховання вважається формування внутрішньої системи цінностей, що покладені в основу всього життя людини" [2, с. 34].

Аналіз християнського вчення дає можливість відокремити завдання духовного виховання, які полягають: по-перше, у тому, щоб піднести підлітка з особливими потребами до розуміння онтологічних понять: Бога, всесвіту, життя; по-друге, скерувати до істини, показати, що за видимим є невидиме - Боже; та, по-третє, підготувати розумово неповносправного підлітка до особистого досвіду спілкування з Богом. Ідеологія християнського виховання – виплекати в людині Христового духа [3]. Вже перші християни всі свої зусилля скеровували на те, щоб виховати своїх дітей достойними дітьми Божими та покірними Його святій волі (Христианское воспитание, 1905).

У релігійних християнських вченнях багато порад з виховання молодого покоління дається саме батькам. Святе Письмо в багатьох місцях закликає батьків дбайливо виховувати своїх нащадків. Зокрема книга Сираха наголошує на вихованні дітей без зухвальства [3]. Вона вчить батьків пам'ятати, що їхня праведність стягає Божого благословення на їхніх дітей. Святе Писання каже: "Праведник ходить у своїй невинності: блаженні діти його після нього" [3, с. 75]. Світ батьків та світ підлітка надзвичайно переплетені між собою. "Народжуючись

фізично в утробі матері, дитина духовно розвивається у психологічному та духовному світі батьків" [6, с. 24]. Надзвичайно важливим у релігійному вихованні є положення про любов та дбайливе ставлення батьків до дитини, зокрема аналізуються молитви батьків за дитину, в якій вони поручають її Господові та благають наповнити дитячі серця бажанням праведного життя: "Материнська молитва із дна моря підійме" [2, с. 51].

Християнське релігійне виховання ставить перед батьками завдання - підготувати підлітка з особливими потребами до особистого контакту з Господом, з яким пов'язана його вічна участь. Вважається, що особистий глибинний контакт людини з Богом – це дар Божої благодаті, батьки не в силі його дати дітям, але вони можуть навчити їх іти до Джерела усякого доброго давання.

Підлітки з розумовою відсталістю не можуть пізнати Бога самі, вони потребують середовища, наповненого живою вірою. Існує особливий спосіб спілкування душ – через серце. "Один дух через почуття впливає на іншого. І якщо дух батьків проникнутий благочестям, то не може бути, щоб воно не впливало на душу дитини" [2, с. 8]. Також батьки не зможуть навчити любити Бога дитину, якщо самі не матимуть Божого Духа в собі. Бо "ніхто не може дати того, чого він сам не має", – каже латинське прислів'я [6, с. 65]. Дитина очікує від батьків не багато слів, а їхнього "життя в правді". Релігійне виховання полягає не на сухій теорії, а на позитивному досвіді [2, с. 11].

Релігійне виховання в сім'ї проходить три етапи. Перший етап – виховання через відносини батьків до дитини. Воно може впливати на дитину як позитивно, так і негативно. Дитина буде доброю людиною і відкритою до Бога у випадку, коли батьки її приймають, цінують, люблять такою, якою вона є, дарують тепло і ласку, забезпечуючи її основні потреби. У протилежному випадку дитина виросте замкнутою, егоїстичною, сумною, самотньою та нервовою. На цьому етапі батько і мати відіграють велику роль, оскільки вони є для дитини "мостом" до Бога. Дитина проводить аналогію між образом батьків і образом Бога. Ідея Бога в дитини твориться на взірці батьків, а риси характеру, побачені в батьках, вона трансформує на Бога [4].

Кожна доросла віруюча людина відчуває в більшій чи в меншій мірі близькість Бога. Це в певній мірі залежить від набутого в дитинстві досвіду близькості батьків, їхнього піклування про неї. Блаженні ті діти, які розвиваються в правдивій християнській сім'ї і можуть сказати: "Бог - це батько, який любить так, як мама" [2, с. 16].

На другому етапі релігійного виховання батьки повинні навчити дитину бачити Божу присутність у всьому, що відбувається з нею і в навколишньому світі. Важливу роль відіграє релігійне життя батьків, яке проявляється у молитві, релігійних практиках, у стосунках до Бога та ближніх.

Передумовою любові та довір'я є пізнання. Перші розмови про Бога

мають велике значення в процесі формування віри в підлітка. Варто звернути увагу на спосіб розповіді про Бога. Якщо в підлітка з особливими потребами витвориться фальшивий образ Бога, тоді це може в майбутньому спричинити кризу віри. Шкідливим є так званий інфантильний спосіб розповіді про Бога. А саме здрибнення та казкова атмосфера. Не можна в часі терпіння підлітка говорити: "Бачиш Бог тебе покарав", чи "Бог гнівається". Не варто створювати образ Бога, який лише наглядає, карає та записує наші провини у певну книгу, адже це - антихристиянський підхід до Бога [5, с. 29-34].

Помилковим є образ Бога, як багатого дядька, який роздає все, що в нього попросять, адже це виховує в дитині споживацьке наставляння (Браун-Галковська М.). Помиляються батьки, які вчать дитину, що Бог вирішить усі її проблеми і забезпечить успіх. Як наслідок, дитина може приписати магічне значення молитві, а з Бога зробити чаклуна. Якщо дорослі присвячують надмірну увагу виконанню певних ритуалів, не пояснюють дитині їхнього значення і не готують до них, тоді дитина може приписувати магічне значення предметам та обрядам християнського культу.

Позитивним є біблійний спосіб розповіді про Бога, Бога як люблячого, але водночас справедливого, милосердного і вимогливого. Завданням батьків є показати дитині Бога, який піклується про кожну людину, і про неї зокрема; який є завжди поруч і готовий допомогти. Батьки повинні виховувати в дитині почуття довіри і любові до Бога та святий страх - образити Того, Хто її безмежно любить. Вчили дитину виконувати Заповіді Божі не з обов'язку, а, розуміючи, що це є воля її люблячого Отця, який бажає їй лише добра. Таке наставляння зробить життя дитини радісним, мирним та сповненим надії.

На третьому етапі релігійного виховання завдання батьків – допровадити підлітків з особливими потребами до пізнання Бога, допомогти їм втілити віру в життя. Родина є "домашньою Церквою", де батьки – це перші християни, яких пізнає дитина [1, с. 89]. Якщо дитина перебуває в правдиво релігійній атмосфері, вона сама органічно входить в релігійне життя і в її душі загоряється любов до Бога і Церкви. Мирослав Стельмахович зауважує, що у Божественній Літургії, в заповідях Божих та в молитвах пропагується також народна мораль.

"Це можна продемонструвати на прикладі християнських чеснот – мудрість, мужність, справедливість, стриманість, а також сім діл милосердя для тіла ..." [2, с. 113]. Святий Іван Золотустий каже: "Якщо б батьки намагалися дати своїм дітям добре виховання, то не потрібні були б ані закони, ані суди, ані покарання" [2, с. 130]. А відомий Митрополит Андрій Шептицький зазначає, що християнське виховання є більшим добром, ніж усе добро світу.

В міру того, як підліток вчиться любити Бога, мусить також вчитися любити своїх ближніх. Мирослав Стельмахович закликає скерувати духовно-моральне виховання до любові ближнього. "Всі ми зобов'язані

любити один одного, бо живемо на одній землі. Любов між людьми, - стверджує автор, - починається від кожного з нас" [4, с. 44].

Не варто легковажити релігійним вихованням підлітка з особливими потребами, оскільки воно є орієнтиром в житті людини. Виховання, відірване від релігії, "має на меті тимчасові життєві цілі, пов'язані з потребами сім'ї, суспільства, держави" [2, с.129.]. Його метою є інтереси суспільства, а не особа як цінність сама в собі. Тому дуже важливо серед усіх аспектів виховання перше місце надати релігійному вихованню дитини. У справі виховання підлітків з розумовою відсталістю бере участь Церква, школа, громадські інституції, але особливе місце відводиться християнській сім'ї, як "домашній церкві", котру потрібно плекати від самого її зародження. Батьки для дитини є заступниками Бога на землі, і на них лежить відповідальність за виховання своїх дітей у вірі" [2, с.34].

Нами були розроблені методичні рекомендації щодо використання засобів релігійного виховання у формуванні духовно-моральних якостей розумово відсталих учнів. Це система заходів, які сприяють формуванню рис правильної, моральної поведінки й особистих якостей, як національно-духовний характер, сутнісним вираженням якого виступає цілісна особистість з гармонійним поєднанням в собі таких духовних якостей і умінь, як віра, любов, свобода, совість, патріотизм і націоналізм; емоційна чуйність, співпереживання, готовність проявляти турботу до людей; самоконтроль і здатність при необхідності переглянути свою поведінку; викликати посилення схильності до побожності, розуміння й усвідомлення конструктивного призначення релігії в житті.

Для досягнення цієї мети були застосовані наступні види робіт:

1. Бесіди релігійного характеру на моральну тематику з метою сформуванню у дітей основи адекватних, повноцінних релігійно-моральних уявлень, обговорення та пояснення різноманітних явищ і питань, які можуть відвернути з правильного шляху.

2. Читання оповідань із дитячої Біблії з подальшим обговоренням з метою формування у дітей уяви про належне та неналежне, сприяння підготовці до самостійного життя; створення благодатної, спокійної атмосфери, яка забезпечує дітям релігійні знання, які б зміцнили в них віру, навчили їх правильно жити, не піддаватися спокусам навколишнього суспільства і бути чесними, доброзичливими.

3. Бесіда за прочитаним з метою закріплення набутих дітьми знань.

4. Перегляд мультфільмів з подальшим обговоренням з метою виховання у дітей соціальних почуттів та емоцій, усвідомлення і розуміння переживань інших людей або мультиплікаційних персонажів; умінь переносити почуття та емоції мультиплікаційного персонажу в реальні життєві ситуації; формування потреби в прояві гуманних почуттів, що відповідають соціальним нормам.

5. Моделювання життєвих ситуацій з метою сприяння формуванню

загальнолюдської свідомості як одного з аспектів, що регулює моральну сторону діяльності дитини; виховання в учнів моральних понять, поглядів і переконань; уміння вміло орієнтуватися в соціальних ситуаціях, усвідомлювати суть того, що відбувається, проявляти емоційну чутливість до стану людей; розвиток гуманних почуттів, які виражають запити, оцінки, відношення, спрямованість духовного розвитку особистості, навички і звички поведінки, які б стали потребою і реалізовувалися б у будь-якій ситуації та умовах.

Підводячи підсумок, треба зазначити, що основною метою виховання дітей з особливими освітніми потребами є найбільш повна їх адаптація в сучасному суспільстві. Формуванню особистості розумово відсталих школярів на засадах християнської моралі сприяє релігійне виховання, яке дозволяє наблизитися до цієї провідної мети. Виховання духовності, доброти, людяності, милосердя, чесності, працьовитості дозволяє виховати розумово відсталу дитину як духовно багату особистість.

Таким чином використання засобів релігійного виховання сприятиме повноцінному духовному розвитку розумово відсталі дитини в сім'ї, підвищує рівень особистісного росту батьків, формування батьківської любові, психологічного клімату в сім'ї та сприятливого соціального оточення.

Список використаних джерел

1. Браун-Галковська М. Домашня психологія: Подружжя, діти, родина// Пер. з польськ. З. Городенчук./ М. Браун-Галковська – Львів: Свічадо, 2008. – 224.
2. Витівський М. Християнське виховання і навчання дітей. / М.Витівський – К., 2001. – 130 с.
3. Гьофнер Й. Християнське суспільне вчення / Й. Гьофнер – Львів, 2002. – 120 с.
4. Ригин А. На пути к Эукосмии. Понятийные основы христианской психотерапии //А. Ригин /Журнал практикующего психолога. – 1999. – №5. – С. 44.
5. Романчук О. Дорога любові. /О. Романчук – Львів: Свічадо, 2001. – 128с.
6. Соціальна робота з батьками, що мають дитину – інваліда / За ред. А.О. Бугана. – Рівне, 2001. – 190 с.

The problem of using the means of the religious education by the parents of the mentally retarded children is considered in the article.

Keywords: parents of the mentally retarded children, spiritual-moral education in the family, tasks of the religious education.

Отримано 18.9.2013

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ

У статті розкриваються психолінгвістичні основи навчання грамоти розумово відсталих дітей.

Ключові слова: навчання грамоти, мовленнєва діяльність, розумово відсталі діти, звуковий аналіз і синтез.

В статті розкриваються психолінгвістичные основи обучения грамоте умственно отсталых детей.

Ключевые слова: обучение грамоте, речевая деятельность, умственно отсталые дети, звуковой анализ и синтез.

В умовах розвитку корекційної освіти в Україні залишається актуальною проблема підготовки розумово відсталої дитини до опанування грамоти. У психологічній і лінгвістичній літературі розглядаються різні аспекти основ методики навчання грамоти. Аналіз психологічної літератури свідчить, що психофізіологічна основа читання і письма як видів мовленнєвої діяльності людини - взаємообумовлена і взаємопов'язана діяльність слухового, зорового і мовленнєво-рухового аналізаторів.

Зокрема, у своїх працях І.П.Павлов акцентував увагу на процесі оволодіння читанням саме, з моменту показу дитині першої букви і встановлення зв'язку з відповідною їй фонемою. Таким чином, на його думку, вчитель, впливаючи одночасно на зоровий аналізатор (через показ букви) і на слух (через її називання), викликає відповідне збудження у зорових і мовленнєво-рухових клітинах кори головного мозку. Він наголошував, що при одночасному збудженні цих двох пунктів кори між ними виникає зв'язок, у результаті якого, називання будь-якої букви викликає в учня уявлення про звук мови, який відповідає певній букві. Під впливом систематичних і тривалих вправ дані зв'язки закріплюються, автоматизуються і стають навичками.

Вищі нервові процеси, за визначенням І.П.Павлова, підпорядковані "закону сили", згідно з яким сильні подразники викликають сильну, а слабкі подразники – слабку реакцію, що надає можливість нормативного перебігу мовленнєвих процесів і впровадженню їх у систему ієрархічно організованих (парадигматичних) кодів мовлення. Ця умова забезпечує вибірковість психологічних процесів, які необхідні для побудови

ієрархічної системи взаємопідпорядкованих (парадигматичних) кодів.

У своїх дослідженнях О.Р.Лурія звертав увагу на фактори, що входять до складу мовленнєвої діяльності, а також на роль, яку відіграють різні системи кори головного мозку людини у забезпеченні мовленнєвих процесів. Він стверджував, що існують дві цілком окремі системи кори головного мозку, кожна з яких має свою спеціальну функціональну характеристику. Перша з них пов'язана з роботою задніх відділів мозкової кори (гностичні зони) і забезпечує функцію прийому, переробки та збереження інформації, що надходить ззовні. Друга – з роботою передніх (премоторних і лобних) відділів кори (динамічні зони), що забезпечують функцію формування намірів, планів і програм поведінки, зіставлення ефекту дії з вихідною інтенцією та регулювання діяльності, що відбувається. Задні відділи лівої півкулі створюють умови для кодування інформації в парадигматичні системи мови.

Важливим аргументом, на думку О.Р. Лурія, є діяльність кори лівої вискової півкулі мозку, що забезпечує слуховий аналіз і синтез, виділення фонематичних ознак, вибір необхідного звучання із кількох альтернатив, можливість диференціювати різні звучання, розрізняти фонемі, комплекси звуків. Також, він зазначає, що нижні відділи постцентральної (кінетичної) мовленнєвої кори забезпечують діяльність органів артикуляції, чітке диференціювання близьких та різних за звучанням артикулем. Третичні відділи тім'яно-потиличної зони кори головного мозку лівої півкулі пов'язані зі здатністю людини підшукувати необхідні точні слова, із семантичною організацією мовлення. Третичні відділи лівої тім'яно-скронево-потиличної зони кори головного мозку дають змогу розуміти значення складних логіко-граматичних конструкцій, що містять словесне формулювання та парадигматичні системи "комунації відношень".

Процес оволодіння читанням, на думку Т.Г. Єгорова, виникає на основі тісної взаємодії першої та другої сигнальних систем, при провідній ролі другої сигнальної системи. Він виділив три основних етапи у процесі формування різних навичок: аналітичний, синтетичний або етап виникнення та становлення цілісної структури діяльності і етап автоматизації.

Т.Г. Єгоров детально розглядає аналітичний етап, у процесі якого діти вивчають букви (ступінь оволодіння мовленнєво-звуковими позначеннями) і оволодівають процесом читання, тобто вмінням об'єднувати букви у склади і слова (ступінь складо-аналітичного читання). На його думку, учні починають оволодівати мовленнєво-звуковими позначеннями у підготовчий період вивчення букваря, коли, розкладаючи слова на склади і звуки, оволодівають звуковою будовою мовлення. Саме, у цей період навчання діти оволодівають своїм фонематичним слухом і відповідними фонематичними уявленнями, ознайомлюються з буквами, як знаками звуків мови і об'єднують звуко-букви у склади і слова.

Завдання ступеню оволодіння мовленнєво-звуковими позначеннями, на думку Т.Г.Єгорова, полягають, у вмінні чути і правильно виділяти (аналізувати) звуки живого мовлення, потім співвідносити ці звуки із буквами, поєднувати (синтезувати) звуко-букви у склади і слова та правильно розуміти прочитане. Досить важливим, є другий складо-аналітичний ступінь, тобто склад. У цей період склади втрачають свою незалежність і виступають в якості частин цілого – слова.

Т.Г.Єгоров наголошував на тому, що для дітей, які починають оволодівати грамотою, мовленнєво-звуковий аналіз і синтез є складним завданням. Діти повинні вміти володіти своїм фонематичним слухом, мовленнєво-руховим та зоровим апаратами, розуміти зв'язок між зоровими і слухо-руховими образами у писемному мовленні. Впливаючи на слуховий аналізатор учня, пов'язуючи його діяльність з діяльністю відповідних мовленнєво-рухових та зорових органів виникає асоціативний ланцюг: *фонема – артикуляція – буква*.

На думку О.М.Беляєва, П.Я.Гальперіна, О.О. Леонтевата інших, у процесі розвитку у дітей мовленнєвої діяльності необхідно приділяти значну увагу формуванню мотивів, які забезпечують як процес навчання, так і власне мовленнєву діяльність.

Як стверджував Д.Б.Ельконін, першочергове завдання навчання грамоти полягає в тому, щоб розкрити дитині звукову матерію мовлення – його звуки.

У своїх дослідженнях він наголошував, що навчання читання повинно виступати першою сходинкою тривалого і складного процесу оволодіння мовленням та починатися із введення дитини у звукову дійсність мовлення, оскільки воно виступає як навчання процесу відтворення звукової форми слова. На його думку, формування у дітей виділення послідовності звуків у слові є новим етапом у навчанні читання, а також виділення у слові окремого звука рівномірне з процесом послідовного називання звуків у слові. Він зауважив, що така діяльність є складною для непідготовленої дитини, тому що звуковий аналіз слів це складна мисленнева діяльність.

Д.Б.Ельконін вважав, що навчання читання полягає не лише у формуванні звукового аналізу слова, тому що, для створення звукової будови слова недостатньо чути окремі звуки у словах та аналізувати увесь звуковий склад слова, а також необхідно знати звукові значення букв і вміти переходити від буквенних позначень до конкретних звуків слова.

Він пропонує, встановити після етапу формування звукового аналізу слова етап словозміни, тобто орієнтації на наступну за приголосною голосну букву.

Д.Б.Ельконін аргументував, що під час формування дії словозміни виникають необхідні передумови для вміння відтворювати звукову форму слова та складу, що сприяє завчасній орієнтації у позиційних звукових відношеннях. На етапі словозміни дитина оволодіває процесом

читання.

Аналіз лінгвістичної літератури свідчить, що процес навчання грамоти включає не лише психологічні особливості учнів, але й специфіку самого мовлення та лінгвістичні закони мови.

Педагоги та лінгвісти А.М.Богуш, Г.П.Белякова, Н.С.Варенцова, М.С.Вашуленко, С.Д.Дем'яненко, Л.Є.Журова, А.П.Іваненко, Л.В.Красильнікова, А.К.Маркова, Л.Н.Петрова, Т.В.Попова, Т.М.Савельєва, Н.Ф.Скрипченко, Ф.О.Сохін, Н.С.Старжинська, Е.І.Труве, Г.О.Тумакова, Н.М.Уфімцева, Ю.Н.Фаусек, Є.А.Федеравиченє, В.К.Цаава, Е.Е.Шуленкота інші зазначають, що засвоєння грамоти передбачає оволодіння певним відношенням до власного мовлення, системою операцій щодо його аналізу, тому що, саме на матеріалі звукового аналізу слів дитина вперше навчається виконувати свідомі операції з одиницями мови, усвідомлює мовленнєві поняття.

У працях В.Л. Дегліна, Л.О. Калмикової, Н.І. Красногорського, Н.Ю. Ляха, М.Р. Львова, Т.Г. Рамзаєвої, Н.М. Светловської, Т.В. Чернігівської, Л.В. Щерби та інших детально обґрунтовано фізіологічні механізми мовленнєвої діяльності. Вони звертали увагу на те, що тільки у процесі мовленнєвої діяльності відбувається встановлення і постійне вдосконалення мовленнєвої організації людини як самоорганізованої системи особливого коду.

Під час навчання грамоти джерелом вивчення рідної мови, на думку Н.С. Рождественського, є живе мовлення. Діти повинні вміти виділяти звуки живого мовлення, співвідносити ці звуки із буквами, навчитися об'єднувати звуки і букви у склади та слова. Все це потребує від дітей розвинутого мовленнєвого (фонематичного) слуху, вільного оволодіння мовленнєво-руховим (кінестетичним) апаратом і зоровим сприйманням слова, вмінням встановлювати зв'язок між слуховими, зоровими і руховими образами в писемному мовленні.

С.П.Редозубов акцентував увагу на тому, що навчання грамоти повинно проходити у зв'язку із розвитком мислення і мовлення дітей. За змістом, прийомами і характером роботи, він виділив, чотири етапи процесу навчання грамоти: підготовчий і три етапи букварного періоду. Підготовчий етап включає практичне ознайомлення з реченням, словом, складом і звуком, поняттям про букви. У цей період також проходить підготовка дитини до письма, що полягає в ознайомленні з елементами писемних букв, виділенні звуків на початку слова, поділі простих складів на звуки.

У своїх дослідженнях С.П.Редозубов виділив такі прийоми звукового аналізу: *перший прийом аналізу* полягає у чіткій вимові слів по складах з інтонаційним виділенням потрібних звуків; *другий прийом аналізу* характеризується призупиненням промовляння слова чи складу у той момент, коли промовляється виділений звук; *третій прийом аналізу* –

спостереження за самим процесом промовляння звуків у слові (прийом артикуляції); *четвертий прийом* – виділення звука, який стоїть у кінці слова на слух чи шляхом додавання його до неповного слова; *п'ятий прийом* – підбір слів із звуком, який вивчається і визначенням його місця у слові; *шостий прийом аналізу* – порівняння слів, схожих за звучанням.

Мета навчання грамоти, як стверджує М.С. Вашуленко, полягає у формуванні й удосконаленні умінь й навичок учнів в усіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності – слуханні і розумінні (аудіюванні), говорінні, читанні і письмі. Він зауважував, що активне і цілеспрямоване включення у процес навчання грамоти усіх зазначених видів мовленнєвих дій дає можливість органічно поєднати процес опанування дітьми грамоти із розвитком їхньої мовленнєвої діяльності. Цьому значною мірою сприятиме вироблення внутрішніх мотивів до оволодіння мовленням, читанням і письмом.

У свою чергу, Ф.А.Сохін, Г.П.Беляков зазначали, що дітей необхідно знайомити не лише із будовою слова, а й із розташуванням його у реченні, що дозволить продемонструвати дітям дошкільного віку основну особливість мовлення – його лінійність.

Перш за все, зазначимо, що проблема підготовки розумово відсталих дітей до опанування грамоти не була предметом спеціальних досліджень. Однак, у працях відомих методистів-дефектологів вона знайшла певні відображення у процесі розкриття різноманітних аспектів опанування грамоти розумово відсталими дітьми (А.К. Аксьонова, Л.С. Вавіна, Л.С. Виготський, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнезділов, І.Г. Єременко, А.А. Катаєва, Н.П. Кравець, Р.І. Лалаєва, Р.Є. Левіна, О.М.Мастюкова, В.Г.Петрова, М.С.Певзнер, Г.С.Піонтківська, С.Я.Рубінштейн, З.Н.Смірнова, В.М.Синьов, О.А.Стребелева, Т.К.Ульянова та інші).

Зокрема, звертає на себе увагу вивчення труднощів у розумово відсталих дітей у оволодінні грамоти. М.Ф.Гнезділов зазначав, що труднощі, які виникають у розумово відсталих учнів в оволодінні грамоти зумовлені тим, що в них недостатньо розвинуті і скоординовані відповідні аналізатори. Тому, необхідно, в першу чергу, формувати у них ту основу, на якій базується оволодіння грамоти. Він достатньо широко розкрив різноманітність тих прийомів, які сприяють створенню у дітей чуттєвої основи оволодіння грамоти, важливими компонентами якої він вважав зорове і слухове сприймання, мовленнєво-рухові відчуття.

У своїх працях вчені-дефектологи звертають увагу, перш за все, на те, що розумово відсталі учні з великими труднощами оволодівають початковими навичками читання і письма. Характерною причиною цих труднощів є особливості розвитку самих дітей, що пов'язані із порушеннями пізнавальної діяльності, їх вищих психічних функцій, насамперед, аналізу і синтезу, а також з порушеннями слухового,

зорового сприймання, артикуляції, просторового орієнтування, моторики, тобто тих компонентів, які необхідні для акту читання і письма.

А.А. Катаєва, В.Г. Петрова, В.А. Стребелева стверджували, що розумово відсталі діти не можуть правильно відтворювати звукову форму слова на основі зорового сприймання графічних знаків, у зв'язку зі змішуванням акустично схожих звуків. На їх думку, надзвичайно складним для розумово відсталих дітей є запам'ятовування оптичної форми букв алфавіту. В основі неможливості засвоїти букви, як зазначали педагоги-дефектологи, лежить порушення взаємодії між слуховими, зоровими і кінестетичними уявленнями. Також, процес читання написаного слова потребує переводу очей з ліва на право, тому що послідовність сприйняття слова повинна точно відповідати послідовності його звукового складу. При цьому велику роль відіграє слуховий контроль.

А.К.Аксьонова, В.В.Воронкова, В.Г.Петрова та інші основним завданням початкового навчання грамоти, а саме добукварного періоду виділили те, що необхідно розпочинати з розвитку у дітей інтересу до навчання, виховувати навички мовленнєвого спілкування, розвивати фонематичний слух, відпрацювати вимовний бік мовлення, формувати зорове і просторове сприймання та уявлення, розвивати моторику рук.

У цілому, завдання навчання грамоти, на думку Л.С. Виготського, полягають у тому, щоб сформувати у розумово відсталих дітей початкові навички читання і письма, сприяти розвитку їх мовлення, мислення і пізнавальних можливостей.

В.В.Воронкова, М.Ф.Гнезділов, Р.Є.Левіна, Д.І.Орлова, В.Г.Петрова, Г.С.Піонтківська та інші наголошують на тому, що розумово відсталі діти значно пізніше і з великими труднощами оволодівають навичками письма.

Вони вважають, що недостатність фонематичного аналізу у розумово відсталих дітей ускладнює процес розкладання слова на складові частини і виступають перешкодою точному виділенню потрібних звуків слова. Також, на початкових етапах навчання письма виникають характерні труднощі у співвіднесенні звуків з відповідними буквами, так як діти ще недостатньо диференціюють всі складові частини букв, які часто повторюються.

Процес формування рухових навичок і вмій у розумово відсталих учнів визначається значною складністю. Відомо, що учні мають різні порушення фізичного і моторного розвитку (Л.С.Виготський, Н.І.Озерський, Г.Є.Сухарева, М.С.Певзнер). У них зустрічаються відставання у фізичному розвитку, затримка росту, м'язова слабкість, непропорційність будови тіла, зниження загального тону, різні вади скелету тощо.

У своїх дослідженнях Л.С. Виготський, Л.В. Занков, Н.Г. Морозова

наголошували, що вивчення структури дефекту і шляхів його компенсації та корекції сприяє більш ефективному вихованню розумово відсталої дитини та підготовки її до шкільного навчання. Вони акцентували увагу на тому, що найважливішим завданням навчання розумово відсталих дітей дошкільного та молодшого шкільного віку є надання дитині необхідного розвитку і створення передумов до самостійного надбання знань та умінь.

В.М. Синьов обгрунтував, що загалом при порушеннях розумового розвитку в дітей спостерігається слабка допитливість та уповільнена научаність - здатність опановувати суспільний досвід у вигляді знань, умінь і навичок. У таких дітей порушені всі психічні процеси (сприймання, пам'ять, увага, мислення, мовлення, увага), які протікають та формуються уповільнено, у більш пізні терміни та мають певні особливості. Спостерігаються порушення і в розвитку емоційно-вольової сфери діяльності особистості, які вважаються вторинними, похідними, залежними від недоліків пізнавальної сфери.

Сприймання розумово відсталих дітей, на думку О.П. Хохліної, до кінця дошкільного віку показує, що тільки половина з них досягають рівня сприймання, з якого діти з нормальним інтелектом починають дошкільний вік, тобто спостерігається зниження темпу його розвитку. Становлення перцептивних дій тільки розпочинається. Також вона зазначала, що у розумово відсталих дітей особистість формується зі значними відхиленнями як за часом, так і за темпом розвитку і за змістом. Вони не можуть зрозуміти та засвоїти суть норм моральної поведінки. Після чотирьох років у них з'являються перші вияви самосвідомості, але це виражається у негативних реакціях на зауваження, осудження, невдачу. Систематичні переживання неспішності призводять до формування патологічних рис характеру: відмови від будь-якої діяльності, пасивності, замкнутості чи підлесливості. У них з'являється негативізм, озлобленість.

Отже, теоретичний аналіз психолінгвістичних основ методики навчання грамоти розумово відсталих дітей у загальній і спеціальній психологічній та педагогічній літературі вказує на своєрідність оволодіння грамоти розумово відсталими дітьми, що і є предметом нашого подальшого вивчення.

In the article psycholinguistic bases of studies of deedopenup mentally back ward children.

Keywords: studiesofdeed, speechactivity, mentally backward children, voice analysis and synthesis.

Отримано 19.9.2013

ДО ПИТАННЯ ПРО СТАН ТА РОЗВИТОК УСНОГО ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТОМ

У статті розглядається питання удосконалення методики розвитку зв'язного мовлення дітей з порушенням інтелектом молодшого шкільного віку.

Ключові слова: спеціальна школа, зв'язне мовлення, методика, учні молодших класів з порушенням інтелектом.

В статье рассматривается вопрос усовершенствования методики развития связной речи детей с нарушенным интеллектом младшего школьного возраста.

Ключевые слова: вспомогательная школа, связная речь, методика, ученики младших классов с нарушенным интеллектом.

Внаслідок порушення інтелекту в учнів молодших класів спеціальної школи вторинно страждає розвиток мовлення; порушеними є звукова, смислова та логічна сторони. Розвиток усного зв'язного мовлення, поряд із розвитком інших психічних функцій (таких як мислення і пам'ять) – одна з передумов успішного оволодіння програмним матеріалом. Вирішення цього завдання є необхідним для подальшої розробки методик, спрямованих на розвиток усного зв'язного мовлення учнів з порушенням інтелектом і на корекцію його недоліків.

Мета проведеного дослідження полягає у вивченні особливостей розвитку усного зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з порушенням інтелектом та у визначенні шляхів корекції. Для досягнення мети дослідження були поставлені завдання: здійснити теоретичний аналіз літературних джерел з питання розвитку усного зв'язного мовлення у психолого-педагогічній літературі; виявити вплив порушень інтелекту на розвиток усного мовлення школярів молодших класів; дослідити стан сформованості та особливості розвитку усного зв'язного мовлення в учнів молодших класів; здійснити порівняльний аналіз розвитку усного зв'язного мовлення у дітей в нормі та у дітей з порушенням інтелектом; обґрунтувати шляхи розвитку і корекції усного зв'язного мовлення, які будуть позитивно впливати на розвиток психічних процесів.

Мовлення учнів першого класу спеціальної школи, в основному,

складається із простих речень. Їх розповіді нагадують ланцюжок із граматично рівноцінних складових. До третього класу речення стають дещо більш розгорнутими, але їх побудова змінюється мало – діти використовують тільки найпростіші конструкції. У порівнянні з дітьми, які розвиваються нормально, олігофрени починають користуватись складними реченнями із великим запізненням [3].

Перехід до вживання у мовленні складних речень відбувається в учнів спеціальної школи уповільнено і важко. Вони довго затримуються на рівні мовленнєвого розвитку, коли вже роблять спроби висловлювати власні думки за допомогою порівняно складних конструкцій, але ще не можуть надати їм граматично правильної форми. Учні молодших класів ще не володіють побудовою складних речень, говорять аграматично, порушуючи синтаксичні зв'язки узгодження та підпорядкування. Неповні речення займають значне місце в усному мовленні. Першокласники часто вживають речення, які складаються з одного слова, дитина просто перераховує назви окремих предметів і дій – невиразних наочних образів, які виникають під час пригадування подій або явищ. Це свідчить про те, що вона не може зробити власне мовлення зрозумілим для слухача. Складні просторові, часові та цільові відношення також не знаходять відображення у мовленні дітей з порушеним інтелектом. Домінуюче вживання дитиною простих непоширених або мало поширених речень може слугувати непрямим доказом бідності осмислення оточуючого світу.

Дітям з порушеним інтелектом властива своєрідна мовленнєва скутість. Труднощі в організації бесіди значною мірою пов'язані з тим, що учні ніби ухиляються від розмови. У відповідь на запитання або мовчать, напружено ворущаючи губами, або відповідають "не знаю", або ігнорують спробу спілкування взагалі. Часто буває необхідним повторити запитання. Учень відповідає коротко, але часто не логічно, може супроводжувати мовлення недоречними жестами.

Часто діти, формально беручи участь в бесіді, фактично не підтримують її. Запитання викликають в них односкладні, стереотипні висловлювання. Має місце схильність до ехолалії. Діти повністю або частково повторюють запитання, замість того, щоб відповісти на нього. В інших випадках відмічається тенденція до персеверацій та парафазій [1].

Обмежений життєвий досвід, знижений інтерес до оточуючого, вузьке коло знань перешкоджають розгортанню діалогічного мовлення. Труднощі участі в бесіді пояснюються бідністю активного словника і недостатністю оволодіння граматичною будовою мови. Притаманні недоліки вимови також суттєво ускладнюють становлення і розвиток діалогічного мовлення. Помічаючи, що її не розуміють, сердяться або дражняться, дитина починає уникати спілкування. Дорослі не завжди терпляче вислуховують і не часто підтримують з нею більш або менш тривалу бесіду. Це також обмежує доступ дитини до джерела інформації

і негативно відображається на розвитку її мовлення і мислення, створює деприваційний фон [3].

Діти з порушеним інтелектом мало розмовляють між собою. Їх спілкування з іншими дітьми, дорослими обмежене, протікає без відповідної активності, мляво. Порушення спілкування у свою чергу гальмує розвиток пізнавальної діяльності і навпаки.

Труднощі оволодіння монологічним мовленням зумовлені рядом причин. Певне значення має недостатність сформованості діалогу. Не вміючи повно відповісти на запитання, недостатньо володіючи побудовою речень, учень не може перейти до висловлення власних думок. Крім того, діти з порушеним інтелектом довго не розуміють необхідності словесного відображення того, що відбулось або відбувається. Замість зв'язної розповіді від учня можна почути бідні деталі, мало розгорнуті, фрагментарні висловлювання, які складаються з логічно необ'єднаних частин. Розповідь дитини складається з окремих фрагментів, розташованих таким чином, що не складають єдиного цілого. Вербальне оформлення розповіді характеризуються надмірною стислістю та бідністю. Учням початкових класів, важко користуватись монологічним мовленням тому, що їх мовленнєва активність слабка і швидко вичерпується.

Л.В. Занков, В.Я. Василевська, Б.І. Пінський, Р.К. Луцькіна, Г.М. Дульнєв відмічали, що школярі з порушеним інтелектом передають зміст текстів спрощено, наближено, пропускаючи частини, що мають важливе значення. Своєрідною особливістю переказів цих дітей є численні привнесення. Ці привнесення з'являються внаслідок виникаючих у дітей асоціацій, які можуть бути віддалено пов'язані з текстом і викликаються окремими словами. Це виразно спостерігається в тексті де описуються події мало або незрозумілі дитині [1].

Словесне оформлення переказів дуже недосконале і має риси ситуативного мовлення. Діти користуються переважно простими, мало поширеними, стереотипними далеко не завжди правильно побудованими реченнями, ряд слів систематично повторюється.

Правильно і доцільно проведена діагностична робота є однією з умов успішної педагогічної корекції. У дослідженні прийняли участь діти других класів з порушеним і з нормальним інтелектом. Якість виконаних завдань оцінювалась відповідними рівнями. Першим завданням стало складання розповіді за сюжетним малюнком. Діти з нормальним інтелектом: високий рівень – 30% учнів. Їхні описи були поширеними і змістовними. Кожен з учнів склав та розказав у середньому 5-6 речень, які були поширеними і склалися з різних частин мови, не містили стереотипії. Слова у реченнях були вірно узгоджені в роді, числі та відмінку. Учні склали описи самостійно, без допомоги. Інструкцію зрозуміли одразу. Середній рівень було виявлено у 50 % учнів. Кожен учень описав запропонований йому малюнок 3-4 реченнями, які були достатньо поширеними і склалися з іменників, дієслів, прикметників

та прийменників. Слова в реченнях були, в основному, вірно узгодженими (в роді числі та відмінку). Інструкцію учні зрозуміли одразу. Низький результат у 20% учнів їх описи були короткими (1-2 речення), речення – малопоширеними. Учні інструкцію зрозуміли і склали описи самостійно, без допомоги експериментатора.

Діти з вадами інтелекту: Серед них жодна дитина не показала високого результату. У переважної більшості (80% учнів) спостерігається низький рівень вміння будувати зв'язне висловлювання. Кожен з цих учнів описав запропонований йому сюжетний малюнок двома простими реченнями, які склались в основному з іменників або дієслів, які часто були неузгодженими між собою. Словниковий запас цих учнів дуже обмежений. Лише 20% учнів показали середній результат. Кожен описав малюнок чотирма реченнями, які склались в середньому із 4-5 слів (це іменники, дієслова, прикметники, займенники). Інструкцію учні зрозуміли добре і працювали самостійно.

Наступним завданням було складання зв'язного речення із запропонованих слів. Діти з нормальним інтелектом показали високі результати. Так, 90% учнів склали вірно речення із запропонованих слів. Лише 10% учнів показали середній результат за рахунок неузгодження іменників з прикметниками за відмінками.

Порівнюємо результати з тими, які показали діти з вадами інтелекту. Серед них 10% учнів виконали завдання вірно, 30% учнів показали середній результат, 60% учнів низький результат (половина з них не склали жодного вірного речення, половина – лише одне) навіть після підказок.

Наступним було дослідження стану сформованості в дитини діалогічного мовлення. Ціль: визначення рівня розуміння учнями змісту запитань, активність участі у діалозі, уважність, граматична правильність побудованих речень, відповідність відповідей змісту запитань.

Дві третини учнів з нормальним інтелектом добре розуміли зміст запитань, приймали активну участь у діалозі, були уважними, складені речення поширені, граматично вірно оформлені, відповіді відповідали змісту запитань. Третина учнів також приймала активну участь у діалозі, були уважні, добре розуміли зміст запитань. Але їм знадобилось більше часу для відповідей на ті запитання які потребували обмірковування і поширених відповідей, речення були змістовними, граматично вірно оформленими і відповідали змісту запитань експериментатора.

Діти з вадами інтелекту: у 80% учнів було виявлено низький рівень уміння підтримувати діалог з опорою на наочність. Деякі потребували уточнення і повторення, оскільки недостатньо розуміли їх зміст. Речення були простими, часто невірно граматично побудованими, іноді діти відповідали за допомогою словосполучень, а не речень. Досить часто зустрічалась невідповідність відповідей змісту запитань, оскільки вони відволікались на малюнок і не могли зосередитись на змісті самого

запитання.

Наступним стояло завдання дослідити вміння учнів підтримувати і будувати діалог з опорою на наочність, переходити з слухача на позицію мовця. Складність даного завдання полягала в тому, що учням доводилось самим складати діалог, визначати зміст власних відповідей і запитань до співрозмовника.

Так 80% учнів загальноосвітньої школи впорались із завданням на високому рівні, 20% учнів складала діалог з допомогою навідних запитань. Активність участі в діалозі була зниженою, а вміння будувати діалог – значно нижче, речення були малопоширеними, відповіді іноді не відповідали змісту поставленого запитання.

Діти з вадами інтелекту: в усіх учнів було виявлено низький рівень вміння будувати діалог в ролях (навіть з опорою на наочність), на низькому рівні підтримували у ньому участь. Жоден з учнів на початку бесіди не привітався. Їх запитання були короткими, (одно або двослівними), а відповіді – малопоширеними, невірно граматично оформленими. В усіх учнів спостерігалось низьке вміння будувати діалог, переходити з позиції слухача на позицію мовця. Відповіді часто не відповідали поставленим запитанням.

Наступним було завдання: складання розповіді на запропоновану тему, для обстеження сформованості монологічного мовлення. Учні з нормальним інтелектом: у 60% випадків самостійно побудували монологічне висловлювання на задану тему, розповідь кожного була логічною, речення – граматично вірно оформлені, поширені. Речення складались з різних частин мови. Кожен учень склав розповідь з 5-6 речень; 40% потребували допомоги (1-2 навідні запитання). Розповіді були змістовними, цікавими, не позбавленими оригінальності, проте кількість речень, як і їх об'єм могла б бути і більшою.

Діти з порушеним інтелектом: у 90% дітей спостерігався низький рівень сформованості монологічного мовлення, розповіді дітей переривались тривалими паузами, були нелогічно побудованими. Речення – короткі, часто одно-двослівні. Це пояснюється недорозвитком психічної діяльності дітей, а також тим, що монологічне мовлення є набагато складнішим за своїм змістом і потребує високого рівня розвитку мисленнєвих операцій, уяви, пам'яті (які є порушеними в даній категорії дітей), а також достатнього розвитку операції абстрагування.

Складання переказу, було використано для дослідження стану сформованості монологічного мовлення та для дослідження вміння усно відтворити почуте оповідання. Так, 80 % учнів загальноосвітньої школи добре зрозуміли зміст оповідання, вірно відповідали на запитання за змістом; 20% відтворили текст на високому рівні – вони логічно і послідовно будували переказ, розповідали поширеними реченнями вірно граматично оформленими без допомоги та втручань.

Діти з порушеннями інтелекту: Самостійно текст не відтворив жоден учень. Третина дітей взагалі не зрозуміли зміст оповідання, переказ не

відбувся; 70% учнів після дворазового читання оповідання не змогли його самостійно відтворити, потребували допомоги з боку експериментатора – навідних запитань.

У зв'язку із вище викладеним хотілося б висловити ряд рекомендацій.

Під час організації роботи з розвитку мовлення на уроках слід спонукати учнів ставити запитання про предмет вивчення. Це сприятиме подоланню мовленнєвої скутості, активізуватиме мовленнєву діяльність. З цією метою спочатку слід ставити учням навідні запитання, які викличуть бажання щось запитати про об'єкт. Доцільною і продуктивною вважається така організація мовленнєвої діяльності, коли учні мають змогу доповнювати висловлювання один одного.

У процесі всебічного вивчення об'єкта забезпечуватиметься більш широке використання словникового запасу, а саме слів, що вказують на різні властивості і якості предмета. Це є одним із засобів переведення слів із пасивного словника в активний. Також поряд із цим уточнюватиметься зміст слів, що вказують на ознаки об'єкта, який вивчається.

Одним із прийомів збагачення словника учнів є запитання вчителя у вигляді плану, які допомагають дітям усвідомити значення слів, що вказують на ознаки об'єкта, краще засвоїти матеріал і оформити його словесно. Під впливом вміло поставлених запитань учні поступово навчаються будувати не тільки прості, а й складні речення. Їх мовлення стане чітким, логічним, описи і розповіді – більш зв'язними. Таким чином учні поступово зможуть перейти від розмовно-діалогічного до розгорнутого мовлення, яке стане засобом вираження думок і спілкування з людьми. Правильно організоване сприймання об'єктів навколишньої дійсності на предметних уроках сприятиме підвищенню рівня розумової працездатності учнів, граматичної правильності мовлення.

Учні слід також ознайомити із різнобарвністю поняття "текст", його основними ознаками (змістовий зв'язок між реченнями тексту, послідовність розташування речень в тексті, завершеність викладу). Робота над текстом має полягати в його обговоренні, відповідях на запитання вчителя до тексту – це активізуватиме мовленнєву діяльність учнів, сприятиме розгортанню їх власних зв'язних висловлювань.

Для практичного оволодіння учнями молодших класів спеціальної школи зв'язним мовленням значне місце має відводитись і розвитку навичок діалогічного мовлення. Велике значення має вироблення в дитини з порушеним інтелектом вміння запитувати. Важливо поставити дітей в умови необхідності спілкування, спонукати до обміну думками і враженнями. Також слід виховувати активну увагу. Діти поступово мають навчитись не відволікатись, слухати своє мовлення і інших. Треба пам'ятати, що бесіда на перших етапах має бути короткою, проте цікавою, викликати в учнів інтерес та позитивні емоції. Необхідно

прагнути, щоб учні говорили повними реченнями, а не давали однослівні відповіді на запитання, оскільки діалог – один із шляхів розвитку зв'язного мовлення.

Діагностика структурних компонентів мовлення виявила порушення формування словника, що проявляються в недостатньому засвоєнні значень слів, обмеженості активного словника, непропорційній представленості в словнику різних частин мови, заміні одних слів іншими (вербальні парафазії), недостатній представленості в словнику похідних слів, труднощах актуалізації знайомих за значенням слів; порушення формування граматичної будови, що проявляються в недостатньому засвоєнні значення граматичних форм, неправильному використанні граматичних форм у власному та порушення зв'язного мовлення, що складають лексико-граматичну сторону мовлення. Найбільш поширені специфічні відхилення у розвитку зв'язного мовлення: не засвоюється структура речення, слова погано об'єднуються дітьми у речення, часто пропускаються головні або другорядні члени речення, спостерігається спотворення речень за змістом, обмеженість, бідність синтаксичних конструкцій, недостатня сформованість синтаксичних операцій, неспроможність поширити речення тощо. Також виявлено незадовільний стан сформованості мовленнєвих умінь, зокрема порушена структура висловлювань, учні не дотримуються причинно-наслідкових зв'язків, тему висловлювання не розкривають, речення аграматичні, переказувати самостійно без плану не можуть, до розмови пасивні, не виявляють активності чи бажання брати участь у розмові; самостійно, без спонукання завдання не виконують, потребують стимулу і контролю за діяльністю.

У цьому випадку доцільним буде використання вправ: рецептивних, репродуктивних, продуктивних, ситуативних і вправ на побудову діалогів.

Порушення зв'язного мовлення у дітей з порушеним інтелектом мають складну структуру, вони різноманітні по своїх проявах, механізмах, стійкості і потребують диференційованого підходу при корекції.

Список використаних джерел

1. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Дульнев Григорий Митрофанович. – М: Просвещение, 1991. – 76 с.
2. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Каше Галина Амосовна – М.: Просвещение, 1985. – 248 с.
3. Лалаева Р.И. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников / Лалаева Раиса Ивановна. – Л.: Медицина, 1988. – 220 с.
4. Соботович Е.Ф. Порушення мовного розвитку у дітей та шляхи їх корекції: Навчально-методичний посібник / Соботович Евгения

Федоровна. – К.: ІСДО, 1995. – 204 с.

5. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжёлыми нарушениями речи / Спирова Людмила Федоровна. – М.: Просвещение, 1980. – 305 с.

This article devoted the question of improvement research correction education of the mentally retarded children.

Keywords: special school, coherent broadcasting, methodology, mentally handicapped children.

Отримано 16.9. 2013

УДК 376.015.31-056.313:24.065.4

А.С. Лук'янова

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДУХОВНОГО ВИХОВАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ ХРИСТИЯНСЬКОЇ ЕТИКИ

У статті розглядаються погляди різних авторів на проблему духовного виховання розумово відсталих школярів, теоретичні засади цього процесу, проблеми співпраці школи та християнської церкви.

Ключові слова: духовність, духовне виховання, християнська етика, розумово відсталі учні.

В статье рассматриваются взгляды различных авторов на проблему духовного воспитания умственно отсталых школьников, теоретические основы этого процесса, проблемы сотрудничества школы и христианской церкви.

Ключевые слова: духовность, духовное воспитание, христианская этика, умственно отсталые школьники.

Проблема духовно-релігійного виховання особистості завжди була однією з актуальних, а в сучасних умовах вона набуває особливого значення. Адже духовні ідеали завжди вважалися вищими цінностями. Тому на даному етапі розвитку нашого суспільства однією з найважливіших засад теоретичної концепції та практичної діяльності навчальних закладів є орієнтація на допомогу підростаючому

покоління в адаптації до нових умов соціалізації, знайомство дітей та молоді зі світовими, європейськими та національними культурними пріоритетами, сприяння освоєнню етичних основ християнських цінностей, розвитку й вихованню високоморальних громадян України.

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).

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. Богущ, 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).

Формування духовного світу дітей та молоді, духовності як найголовнішої якості особистості – велике і складне завдання, що перебуває в центрі уваги педагогів, вихователів, учителів батьків, усього

світового співтовариства. Визначення духовності як провідної характеристики людини, пріоритетів, обґрунтування системи цінностей, які повинні стати основою життя дитини, виступають на передній план усього процесу її соціалізації.

Великого значення набуває соціалізація особистості. Вона може здійснюватися позитивно для кожного лише в умовах визначення духовності як провідної характеристики людини, її духовних пріоритетів життєдіяльності та життєтворчості, опори на вічні цінності власного роду, отчого краю, рідного народу. Адже безсмертя народу – в наступності поколінь, а мудрість поколінь зберігається у книжках. Однією з них є Біблія, з якою Довгий час діти, учнівська молодь, не знайомилися і тільки з 80-х років у шкальному курсі такий початок здійснено. Її слово – вічне, бо пережило багато віків, її слово формує християнські цінності – загальнолюдські моральні чесноти, передає християнські заповіді з покоління в покоління.

Одним з напрямків державної політики будь-якої країни є створення такого устрою, який забезпечував би для всіх рівні можливості, гарантував би всім членам суспільства повагу до особистості незалежно від віку, стану здоров'я, майнового стану, релігійних сповідань. Отже освіта стає інструментом вирішення однієї з основних проблем у суспільній та державній політиці щодо людей з розумовою неповноцінністю – їх соціальної реабілітації, адаптації та інтеграції у суспільство. Соціально-економічна ситуація, що склалася на сучасному етапі розвитку України, кризові явища у сфері економіки і фінансів зумовлюють необхідність посилення соціального захисту підлітків з особливими потребами, визначення пріоритетних напрямів у цій важливій роботі, одним із яких є рання соціальна реабілітація підлітків даної категорії.

Таким чином, діти, перш за все вихованці допоміжної школи, потребують середовища, яке стимулювало б їх психосоціальний розвиток і створювало б сприятливі умови для становлення їхньої особистості.

Джерелом формування особистості є її діяльність і спілкування. Соціальна адаптація у суспільстві неможлива без оволодіння людиною загальноприйнятими комунікативними навичками. Не вміючи спілкуватися з оточенням й однолітками, не маючи постійного зразка для спілкування різних людей між собою, розумово відсталі діти не можуть повноцінно розгортати сюжетну гру, відчують труднощі при вирішенні спеціально створених ситуацій. Обмеження в соціальному досвіді зумовлюють необхідність проведення спеціальної роботи з формування мовленнєвих і немовленнєвих засобів спілкування. Розширити соціальний досвід покликані надбання культури рідного народу.

Для української культури джерелом в усі віки служило християнство

і, насамперед, православне. На основі прилучення дітей до універсальних цінностей формуються складові духовного світу, моральність особистості, що є основним життєвим орієнтиром і здатна структурувати реальність за критеріями значимості.

Духовні почуття і досвід моральної поведінки формуються на основі знань про морально-духовні цінності. Духовне багатство особистості характеризується не тільки її знаннями, уміннями й навичками. Важливими ознаками духовності особистості є також її погляди, переконання, світосприймання й світогляд, її спрямованість, вольові якості, духовні потреби, інтереси. Властивості формуються у процесі виховання морально-духовної свідомості. Завдання полягає не тільки в тому, щоб людина оволоділа достовірними знаннями про добро і зло, про моральні цінності. Завдання полягає в тому, щоб знання стали її переконаннями, щоб вона внутрішньо засуджувала зло в усіх його проявах і прагнула творити добро людям [2, с. 103-105].

Духовність характеризується добрим відношенням людини до оточуючих його людей, турботою, увагою, готовністю прийти на допомогу, поділити радість й горе. Об'єктивна користь духовної діяльності людини діалектично пов'язується з її суб'єктивною безкорисливістю, де нагородою є задоволення, під час пізнання навколишнього світу; карою цьому є почуття.

Структурними компонентами духовності ми вважаємо:

- індивідуальну вираженість людини;
- духовні потреби людини;
- пізнавальні потреби людини;
- соціальні потреби людини;
- потреба самоактуалізації людини;
- потреба діяльності людини.

У педагогіці є традиційним розглядати три рівні сформованості духовності учнів: високий, середній, низький.

Високий - сформований моральний ідеал: доброта, порядність, чесність, правдивість, справедливість, працелюбність, вміння давати морально-етичну оцінку оточуючим явищам і вчинкам, активність, любов до Батьківщини, наявність мети життя, творчі здібності, рівень розумового розвитку, патріотизм, творчі здібності учнів

Середній - сформований моральний ідеал добра, порядність, чесність, правдивість, працелюбність, активність, рівень розумового розвитку.

Низький - не має сформованого морального ідеалу, злість, зрада, підступність, егоїзм, жорстокість, низький розумовий розвиток, не має пізнавального інтересу, патріотичних почуттів, чуйності, мети життя.

Покладаючись на праці В.Синьова, М. Євтух, Т. Тхоржевської, В. Оржеховської, О.Євтушенко можна виділити такі критерії духовності розумово відсталих школярів, як морально-етична культура учня,

ставлення його до громадської діяльності, пізнавальний інтерес, розуміння ним сенсу буття. Кожен з цих критеріїв духовності має відповідні показники, які свідчать про рівень сформованості в людини того чи іншого критерію духовності [1;5].

Так морально-етична культура учня вимірюється в першу чергу наявністю в нього морального ідеалу, вмінням давати моральну й естетичну оцінку явищам, вчинкам тощо, а також вмінням роботи самооцінку.

Ставлення учня до громадської діяльності вимірюється рівнем усвідомлення ним місця окремої людини в суспільстві, а також ставленням учня до громадських доручень, наявністю в учня внутрішньої свободи, його ставлення до батьків, однолітків та інших людей, наявністю в нього патріотичних почуттів, почуття власної гідності.

Пізнавальний інтерес вимірюється наявністю в учня інтересу до навчання рівнем загальної допитливості, загальним рівнем розумового розвитку, а відповідно до цього й рівнем усвідомлення школярем потреби у навчанні.

Одним з найважливіших і одночасно найскладнішим критеріїв духовності є розуміння людиною сенсу буття в цілому, а відповідно до цього й визначення людиною сенсу свого особистого існування. Показниками цього критерію духовності є наявність в учня суспільних якостей, прагнення знайти найвищий сенс свого існування, мету життя реалізація чи принаймні спроби реалізації учнем своїх творчих здібностей й різноманітних інших можливостей тощо.

Зазначені вище критерії та показники духовності є далеко не єдиними аспектами оцінки рівня духовності окремої особистості, але вони є одними з основних аспектів за якими вчитель в практиці роботи зможе оцінити рівень духовності учнів.

На формування духовності підрастаючого покоління впливає чимало різноманітних умов. Одні вчені розглядають ці умови як фактори, що впливають на розвиток особистості, а інші як обставини. І та і інша точки зору мають своє наукове обґрунтування, саме тому ми зупиняємося на такому визначенні, яке охоплює обидві точки зору, адже та чи інша умова за якої формується духовний світ особистості є одночасно і фактором, який впливає на це формування.

Ми виділяємо такі основні умови формування духовності особистості:

- обов'язкове врахування вікових особистостей учнів;
- врахування особистостей суспільної природи людини, відповідно вихованню особистості в колективі і через колектив та врахування особливостей колективної пізнавальної діяльності;
- активне використання міжпредметних зв'язків для підвищення ефективності навчального процесу та для різнобічності, багатогранності

розвитку особистості;

– обов'язкове використання принципу активності учнів.

Величезна роль у формуванні усіх цих показників і критеріїв духовності належить етиці, адже саме на уроках етики вчитель має найбільше можливостей вплинути на емоційно-оцінну сферу дитини й до того ж зробити це непомітно чи майже непомітно для неї, що має чималу вагу, адже кожен вчитель знає, що дуже важливо у вихованні дитини уникати надмірності уваги, уникати моралізаторства й відкритої та частої критики у бік тих чи інших якостей дитини.

На уроці етики вчитель має змогу впливаючи в першу чергу на емоційну сферу дитини, коригувати її систему цінностей, розширювати її кругозір, формувати її духовну сферу. Вдало підібрані твори для прочитання та відповідні методи й прийоми роботи над ними здатні успішно впливати на формування з кожного названих вище критеріїв духовності людини.

У процесі роботи на уроках етики ставляться завдання, пов'язані з духовним вихованням учнів, - розуміння учнем мети і сенсу буття, красу людської душі, природи, творів мистецтва, моральних ідеалів людини.

Але етика як предмет сама по собі не зможе виконати всі завдання духовного виховання. Лише загальна робота всіх предметів може привести до результату інтеграція одного предмета у інший – це шлях справжнього духовного виховання. "Реалізація ідей інтеграції і гуманітаризації передбачає докорінну перебудову не лише педагогічного мислення, а й усієї системи освіти - вихід учителя за межі власного предмета. Настав час осмислювати матеріал з позицій філософії, здійснювати міжпредметні зв'язки, усвідомивши місце своєї дисципліни в загальній системі культури" [4;3].

Трактування віри в Бога як передумови становлення духовності людини очолює гострі практичні проблеми стосунків школи і Церкви. В їх основі лежить державна політика в тій ділянці, що ґрунтується на Конституції України, на врахуванні типу традицій, особливостей духовного складу нашого народу, реальних потреб тощо.

Рівень співпраці школи і Церкви визначається станом духовного життя і релігійної культури того чи іншого суспільства, а в нашій державі – ще й особливостями регіонів чи громад. Ця співпраця передбачає релігійне виховання, що здійснюється як безпосередньо самою Церквою (через її пряму діяльність), так і через її вплив на сім'ю, і навіть шляхом навчання релігії в школі, зокрема, на вимогу батьків. У нас питання співпраці школи і Церкви тепер в стані інтенсивних змін і в різних місцевостях вирішується під впливом громадськості по-різному. Існує кілька практичних проблем викладання релігії у школі, які часто слугують контраргументами з боку його опонентів.

По-перше, це стосується обов'язковості вивчення релігії. Жодна поважна релігія, а тим більше християнство, не нав'язує себе силою.

Дитина має право за порадою батьків вивчати або не вивчати релігію. Ніхто не має права змушувати дитину вірити і вчитися релігії, але водночас ніхто не може заборонити їй пізнавати засади релігії. В цьому одна з підстав відокремлення Церкви від школи. Конституційною нормою є право на свободу совісті.

По-друге, це проблема конфесійності. Очевидно, що тут найперше слід вирізнити ті релігії, які спонукають людину бути кращою, і категорично відкинути ті псевдорелігії, які ведуть її до зла, зокрема, прихований сатанізм. Вибір конфесії – це справа батьків і самої дитини.

По-третє, виникає запитання про те, хто може викладати релігійні предмети (наприклад, "Християнську етику" тощо). Відповідь не здається простою. Якщо духовність – це те, що неможливо збагнути розумом, але можна відчутти і пережити, то вибір "сіяча" духовності – проблема дійсно непроста. Вчителі, які наважуються викладати такий предмет у школі, мусять мати три якості: бути дійсно віруючими, володіти належним рівнем ерудованості, бо їхні зусилля не дадуть наслідків, і мати певну схильність до духовної діяльності, тобто мати в душі "іскру Божу".

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, пропонуваніх 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.

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.

Список використаних джерел

1. 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.
2. Сухомлинський В.О. Вибр. тв. : у 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1976. – Т.1. – 121 с.
3. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. / В.А. Сухомлинский. – М.: Молодая гвардия, 1971. – 136 с.
4. Гноасимчук А. А., Тимошенко З. І. Історія української філософії / А. А Гноасимчук., З. І. Тимошенко. – К.: Оіюм, 2000. – 421 с.
5. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини. Підручник. / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О.П. Хохліна – К.: Знання, 2008. – 476 с.

The article discusses the views of various authors on the issue of spiritual education of mentally retarded schoolchildren theoretical foundations of this process, of the problem of cooperation of the school and the Christian church.

Keywords: spirituality, spiritual education, Christian ethics, mentally defective children.

Отримано 19.9.2013

**ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О СЕБЕ И БЛИЖАЙШЕМ
ОКРУЖЕНИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ И (ИЛИ)
МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО И
(ИЛИ) ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

У статті розглядаються сучасні підходи до формування знань про себе і найближче оточення у дошкільнят з важкими і (чи) множинними порушеннями психічного і (чи) фізичного розвитку.

Ключові слова: діти з важкими і множинними порушеннями розвитку, індивідуальне корекційне заняття.

В статье рассматриваются современные подходы к формированию знаний о себе и ближайшем окружении у дошкольников с тяжелыми и (или) множественными нарушениями психического и (или) физического развития.

Ключевые слова: дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития, индивидуальные коррекционные занятия.

Образование и социальная интеграция детей с тяжёлыми и (или) множественными нарушениями физического и (или) психического развития (ТМНР) в настоящее время признаётся одной из целей государственной политики в Республике Беларусь.

Под тяжёлыми нарушениями психофизического развития понимается сочетание двух первичных выраженных отклонений в развитии в одинаковой степени определяющих структуру развития ребёнка [2].

К множественным нарушениям развития относят сочетание трёх и более первичных нарушений, выраженных в разной степени сложности и приводящих к значительным отклонениям в развитии.

Психическое развитие при двойном или тройном дефекте не сводится к сумме особенностей психического развития при каждом нарушении, а образует новую, иерархически сложную структуру нарушений, которые оказывают многообразное воздействие друг на друга и взаимно усиливаются.

Исследования отечественных учёных показали, что в клинической картине тяжёлых и множественных нарушений значительное место занимает выраженная интеллектуальная недостаточность, выступающая

в различных сочетаниях с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП разной формы и степени тяжести), тяжёлыми нарушениями речи, нарушениями функций анализаторных систем (зрение, слух), расстройствами эмоционально-волевой сферы, аутистическими расстройствами.

Интеллектуальная недостаточность, как возможный компонент тяжёлого и множественного нарушения психофизического развития значительно снижает компенсаторные возможности развития ребёнка, но не определяет их невозможность.

Общей закономерностью определяющей дальнейшее развитие детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития является особая отягощённость условий раннего развития ребёнка. Наличие двух и более нарушений развития значительно обедняет контакт ребёнка с окружающей действительностью. В условиях сенсорной, культурной, межличностной депривации, в периоды наиболее интенсивного становления и развития высших психических функций (сензитивные периоды развития), такой ребёнок не получает и не накапливает в достаточном количестве чувственной, предметной информации о предметах окружающего мира без специально организованного обучения и воспитания. Это ведет к недоразвитию как отдельных функций (предметные действия, формирование образов предметов, пространственная ориентировка и моторика, эмоционально-чувственный контакт со взрослым и общение), так и к общей задержке психического развития [1].

Совокупность интеллектуального и зрительного или двигательного нарушений развития вызывает отклонения во всех видах познавательной деятельности. Значительно снижается количество и качество получаемой ребёнком информации. Интеллектуальное недоразвитие характеризуется стойкими нарушениями всей психической деятельности в целом, а также её неравномерными изменениями. Одни психические процессы оказываются отчётливо недоразвитыми, а другие остаются относительно сохранными. Первичный дефект при интеллектуальной недостаточности обуславливает возникновение вторичных и третичных отклонений в развитии. На уровне нервных процессов имеет место слабость замыкательной функции коры головного мозга, инертность нервных процессов, повышенная склонность к охранительному торможению. Нарушения подвижности нервных процессов, их инертность создаёт основу для снижения познавательной активности детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития [3].

Выраженное недоразвитие двигательной сферы проявляется в нарушениях статических и локомоторных функций, координации, точности и темпа произвольных движений, начиная уже с первых месяцев жизни [3]. Такие дети поздно начинают удерживать голову, сидеть, стоять, движения замедлены, не координированы. Произвольные движения нарушены. Дети испытывают трудности в принятии нужной

позы, её удержании и переключении.

Экспериментальное изучение детей с интеллектуальной недостаточностью и сенсорными нарушениями позволило выявить ряд особенностей в психическом развитии этих детей, таких как несформированность наглядных форм мышления, трудности абстракции, обобщения, заметное снижение памяти. Анализ познавательной деятельности данной категории детей показывает, что сочетание двух первичных дефектов обуславливает своеобразное развитие этих детей.

Сочетание интеллектуального и зрительного нарушений развития вызывает отклонения во всех видах познавательной деятельности. Снижается количество и качество получаемой ребёнком информации. При таком тяжёлом и (или) множественном нарушении психического и (или) физического развития нарушены все виды мышления, внимание, память, прежде всего зрительная, сенсорно-перцептивная сторона психической деятельности [2; 3].

Выделенная структура понятия "тяжёлое и множественное нарушение развития" позволяет определить данное нарушение как комплексный синдром психофизического развития человека вследствие органического поражения центральной нервной системы, частью которого является сочетание интеллектуального недоразвития с нарушениями слуха, зрения, речи, двигательных нарушений и т.п. Совокупность в высокой степени выраженных нарушений интеллекта, средств общения, сенсорных и двигательных расстройств, отклонений в поведении в определяющей мере препятствуют развитию самостоятельной жизнедеятельности.

Аналитический обзор литературных источников показал, что категория детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития чрезвычайно многогранна и мало изучена. Обучение и воспитание таких детей должно быть направлено не на получение обще учебных знаний, умений и навыков, а на формирование основных жизненно необходимых навыков для полноценного участия в жизни общества. Современное состояние специального образования в Республике Беларусь характеризуется переосмыслением ценностных ориентаций государства и общества по отношению к категории лиц с тяжёлыми и множественными нарушениями развития. В связи с реализацией гуманистической и личностно-ориентированной парадигмы образования определён новый подход к образованию детей с тяжёлыми и (или) множественными нарушениями психического и (или) физического развития.

Со времени принятия закона "Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)" в Республике Беларусь, всем членам общества обеспечена возможность получения образования на доступном для них уровне. Социальными целями специального образования являются: подготовка ребёнка с особенностями психофизического развития к интеграции в обществе, к

сознательному участию в доступных видах деятельности, развитие человека как личности, всякое содействие его полноценной жизни.

Однако в контексте обучения и воспитания детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития мы можем говорить не столько об обучении и воспитании в целом, сколько о формировании у них бытовых навыков и умений, овладении ими определёнными доступными и посильными действиями. Образование детей с тяжёлыми и множественными нарушениями рассматривается, прежде всего, в аспекте улучшения качества их жизни.

Главной целью обучения признаётся социальная адаптация, подразумевающая формирование представлений о предметах окружающей действительности, элементарных посильных бытовых умений и навыков, выработка языковых средств общения для социального взаимодействия в мобильном социуме, а также основ безопасности. Вопрос о социальном положении лиц с тяжёлой формой интеллектуальной недостаточности в настоящее время весьма актуален во всех странах мира, поскольку без создания специальных условий обучения и воспитания они не способны к самостоятельной жизни, и не могут быть социально адаптированы. Этого в значительной мере можно избежать, если создать для них адекватную систему коррекционного обучения и воспитания, элементарной трудовой подготовки. Воспитательный процесс, который ставит своей целью формирование жизненно необходимых умений и навыков должен протекать в условиях конкретных ситуаций. Обучение только тогда является успешным, если формируемые навыки становятся привычками.

Общая цель коррекционно-воспитательной работы направлена на использование всех познавательных возможностей детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития для дальнейшей их максимально независимой жизни, выполнения в повседневной жизни труда по самообслуживанию, бытовых умений, в производственных условиях простой работы, а также обеспечение возможности взаимодействовать в трудовом коллективе.

У детей с тяжёлыми нарушениями интеллектуального развития с присущими каждому ребёнку индивидуальными различиями, затруднено взаимодействие психофизических функций организма. Недоразвитие восприятия затрудняет структурирование и познание окружающей действительности, недоразвитие мыслительной деятельности затрудняет процессы переработки и сохранения информации в уже имеющиеся схемы, что в свою очередь, существенно препятствует развитию личностных качеств.

Дети данной категории получают образовательные услуги в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, приоритетным направлением работы которых, является обеспечение получения специального образования, социально-психологической, реабилитационной, коррекционно-педагогической помощи лицам с

ТМНР, починаючи з раннього віку і, включаючи, шкільний.

Обучення дітей з ТМНР дошкільного віку є складним і специфічним процесом, оскільки педагогам доводиться стикатися не тільки зі складними, комбінованими порушеннями психофізичного розвитку, але й з недостатньою розробленістю програмно-методичних матеріалів для навчання і виховання дітей цієї категорії.

У контексті навчання і виховання дітей з ТМНР ми можемо говорити не тільки про навчання і виховання в цілому, скільки про формування у них побутових навичок і умінь, оволодіння ними визначеними доступними і посилюючими діями, що забезпечить покращення якості їх життя.

Головною метою навчання вважається соціальна адаптація, що передбачає формування уявлень про предмети оточуючої дійсності, елементарних побутових умінь і навичок, вироблення мовних засобів спілкування для соціального взаємодія в мобільному суспільстві, а також основ безпеки життєдіяльності.

У процесі соціального розвитку дитини дошкільного віку закладаються основи особистісної культури, її базис, до складу якого входить орієнтація в предметному світі, явищах власного життя і діяльності, в самому собі і явищах суспільного життя. Приближення дитини до соціального світу, побудова відносин з іншими людьми, на думку більшості педагогів і психологів, починається з формування уявлень про себе.

Зміст роботи по формуванню знань про себе і найближчому оточенні у дошкільників з ТМНР знайшов відображення в предметній області "Я і світ" програми для дітей дошкільного віку з важкими і (або) багаточисельними порушеннями психічного і (або) фізичного розвитку.

Задачами корекційної роботи є:

- формування і закріплення умінь самоорієнтації (усвідомлення власного тіла, орієнтація в схемі тіла, в просторі і т.д.);
- формування і закріплення умінь самообслуговування (приймання їжі, одягання, особиста гігієна, фізіологічні потреби);
- формування практичних навичок пізнання оточуючої дійсності при взаємодії з найближчим оточенням дитини (дитина як член родини, місце проживання, друзі, дитина і природа, безпека життєдіяльності і т.д.).

Ці задачі визначають основні напрями корекційної роботи, на основі яких виділяються наступні розділи: "Самообслуговування", "Я як член родини", "Я і оточення", "Я і природа".

Ці розділи передбачають відкритий перелік ситуацій, в яких може бути дитина. Зміст, що міститься в них, допоможе пізнавати на власному досвіді і вивчати оточення, виконувати різні ролі

согласно общепринятым нормам; будут поддерживать максимально возможное для каждого ребенка развитие автономии, самостоятельность действий и формирование практических навыков, что в свою очередь будет способствовать наилучшей социальной адаптации ребенка в рамках его возможностей.

Данная предметная область предполагает 4-5 периоды обучения и базируется на предметной области "Самообслуживание" (1-3 периоды обучения). В данной части программы формируются, уточняются и систематизируются знания о предметах и явлениях окружающей действительности, формируется целостное восприятие и правильное представление о человеке, его организме, потребностях и возможностях, о необходимости выполнять культурно-гигиенические требования и правила безопасного поведения в быту. В процессе коррекционной работы формируется положительное эмоциональное отношение ребенка к себе, положительное эмоциональное восприятие сверстников. Дети знакомятся с предметной и природной средой, учатся определять назначение, свойства и качества предметов. Программа построена по концентрическому принципу, т.е. на протяжении всего периода обучения содержание материала в рамках разделов будет уточняться, углубляться, обобщаться.

В процессе формирования навыков самообслуживания будут закрепляться и расширяться знания, полученные в 1-3 периоды обучения по предметной области "Самообслуживание" (прием пищи, пользование туалетом, одевание и раздевание, гигиена тела, сообщение о сигналах, поступающих от тела), а также будут формироваться первоначальные навыки в распознавании и избегании опасных ситуаций, правила поведения в опасных для здоровья и жизни ребенка ситуациях.

Раздел "Я как член семьи" предполагает формирование знаний о себе (имя, фамилия) и членах семьи, их действиях в быту, межличностных отношениях, семейных праздниках и традициях. Формируются умения узнавать близких и родных, друзей лично и на фотографиях, соотносить изображение на фотографии с реальными людьми, определять своих и чужих. Параллельно формируются навыки безопасного поведения с чужими людьми.

В разделе "Я и окружение" формируются знания о месте жительства, учебы, педагогах, друзьях, о помещениях ЦКРО и Р, о правилах безопасного использования элементарной бытовой техники (телефон, телевизор), навыки безопасного поведения в помещении и на улице.

В разделе "Я и природа" знакомим детей с частями суток, временами года и с сопутствующими им явлениями на основе практических действий выполняемых ребенком в режиме дня в повседневной жизни. Элементарные знания о растительном и животном мире и безопасном поведении в природе, навыки природоохранного поведения.

Коррекционная работа по реализации задач и содержания данной программы предполагает создание индивидуальных коррекционно-развивающих программ для каждого ребенка.

Программа разрабатывается после тщательной диагностики и выявления уровня сформированности знаний, умений и навыков в пределах предметной области. При построении программы необходимо учитывать порядок работы по формированию умения, виды помощи педагога ребенку и условия организации развивающей предметно-пространственной среды.

Порядок работы по формированию умения включает в себя:

- определение текущего уровня развития данного умения;
- определение ближайших шагов по формированию умения с оказанием определенного вида помощи;
- тренировочные упражнения по отработке умения внутри каждого шага;
- самостоятельное выполнение ребенком отрабатываемого действия;
- использование системы поощрений и контроля;
- закрепление умения в повседневной жизни, в домашних условиях с родителями.

Виды помощи педагога:

- совместное действие педагога и ребенка, осуществляемое приемом "рука в руке", сопровождаемое комментариями взрослого;
- частичная помощь действием со стороны взрослого: ребенок заканчивает действие самостоятельно;
- ребенок осуществляет действие сам от начала до конца, опираясь на пошаговую речевую инструкцию взрослого;
- ребенок осуществляет действие самостоятельно, опираясь на последовательную, наглядно изображенную программу действий;
- ребенок осуществляет действие полностью самостоятельно.

Условия организации развивающей предметно-пространственной среды:

Для формирования умений самообслуживания – специально подобранная мебель, посуда, пиктограммы, предметные изображения одежды, продуктов питания и т.д., наборы гигиенических принадлежностей и т.д.

Для формирования знаний о самом себе и ближайшем окружении – фотоальбомы, отдельные фотографии детей группы, педагогов, настольное зеркало с присоской к столу, экран настроения, экран достижений и т.д.

Таким образом, коррекционно-развивающая работа по программе включает в себя такие направления работы как формирование умений и навыков самообслуживания, формирование знаний о себе и ближайшем окружении, формирование умений вести повседневную деятельность, ориентироваться в предметах и объектах окружающей действительности.

Такая работа носит комплексный характер и направлена на максимально возможную, в каждом конкретном случае, социализацию ребенка.

Список використаних джерел

1. Григорьева Л.П., Алиева З.С., Вернадская М.Э., Костина Т.Ф., Рожкова Л.А., Толстова В.А., Фильчикова Л.И., Фишман М.Н. Проблемы психофизиологии развития познавательных процессов у детей со сложными нарушениями // Дефектология. – 2002. – №4. – С.3-14.
2. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь. – М.: Издательский центр "Академия", 2006. – 240 с.
3. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.
4. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. – М. : Владос, 2002. – 176 с.

The modern approaches to forming of practical skills of orientation in the surrounding reality among preschoolers with grave and/or multiple disturbances of psychical and/or physical development are being discussed in the article.

Keywords: children with grave and multiple disturbances of development, individual correctional classes.

Отримано 18.9. 2013

УДК 376.1-056.36

*Л.К. Одинченко
І.С. Корсун*

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИВЧЕННЯ СВОЄЇ ОБЛАСТІ В КУРСІ ГЕОГРАФІЇ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано педагогічний досвід формування в учнів з вадами розумового розвитку краєзнавчих знань про свою область, визначено шляхи підвищення ефективності вивчення розділу "Своя область" на уроках географії в дев'ятому класі допоміжної школи.

Ключові слова: географія, допоміжна школа, краєзнавчий принцип, методичні умови.

В статье проанализирован педагогический опыт формирования у учащихся с нарушениями умственного развития краеведческих знаний о

своей области, определены пути повышения эффективности изучения раздела "Своя область" на уроках географии в девятом классе вспомогательной школы.

Ключевые слова: география, вспомогательная школа, краеведческий принцип, методические условия.

Сучасна політика України в галузі освіти спрямована на виховання суспільно і національно свідомих громадян, світогляд яких засновується на патріотичних відчуттях до рідного краю. Її реалізація зумовлює зростання значущості дисциплін природничо-наукового циклу, до числа яких належить і географія. Всебічне вивчення своєї місцевості та використання краєзнавчого матеріалу на уроках для формування географічних понять на отриманих реальних уявленнях є одним із важливих завдань сучасного навчання географії.

Нові реалії в розвитку вітчизняної освіти обумовили перегляд її засад, зокрема принципів навчання. В сучасній навчально-методичній літературі краєзнавчий та батьківщинознавчий принципи навчання характеризуються як одні з провідних. Особливої значущості ці принципи набувають в навчанні географії учнів із вадами розумового розвитку.

Чинною програмою з географії для спеціальних загальноосвітніх закладів для розумово відсталих дітей передбачено систематичне встановлення звязків будь-якого курсу географії з тими знаннями, що отримують учні в результаті безпосереднього пізнання місцевості, в якій вони проживають. Саме ці знання є підґрунтям для формування знань про більш складну систему залежностей у природно-територіальних комплексах, що вивчаються у курсах фізичної географії, географії світу та в курсі географії України. Ознайомлення школярів із новими, раніш невідомими об'єктами й явищами природи на уроках географії відбувається у безперервному порівнянні їхніх ознак і властивостей з конкретними об'єктами навколишнього середовища. Разом з тим є і зворотне явище: суттєво розширивши коло географічних уявлень і понять під час вивчення шкільних географічних курсів учні повертаються до краєзнавчого вивчення історії місцевості, природи, населення, господарства й інших сторін життя рідного краю. Отже, вивченням розділу "Своя область" завершується весь шкільний курс географії.

Метою нашої статті є розкриття шляхів підвищення ефективності уроків географії з розділу "Своя область" в дев'ятому класі допоміжної школи на основі вивчення педагогічного досвіду вчителів-географів та теоретичного аналізу спеціальної методичної літератури за визначеною проблемою.

Роль географічного краєзнавства в допоміжній школі висвітлено у низці робіт учених-дефектологів: Т.М. Головіної, А.Г. Григорьянц,

В.О. Грузинської, С.О. Дубовського, В.С. Ликого, В.О. Липи, Л.К. Одинченко, О.В. Підвальної, Т.І. Пороцької, В.М. Синьова та ін. Дослідниками доведено, що виняткове значення для реалізації дидактичних, корекційно-розвивальних і виховних завдань при вивченні різних курсів географії має красназавчий принцип навчання. Він забезпечує свідоме засвоєння учнями географічних знань, умінь на рівні емпірично-чуттєвого досвіду, емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього середовища. Спираючись на конкретні знання про рідний край, розумово відсталі учні розширюють свої уявлення до розуміння наукових закономірностей. Вивчення географічних об'єктів і явищ навколишньої місцевості передбачає організацію практичної пошуково-дослідницької роботи, розв'язання задач на порівняння, зіставлення й узагальнення, встановлення важливих зв'язків в природі і суспільстві. Все це сприяє активізації розумової діяльності, розвитку пізнавального інтересу, самостійності учнів з інтелектуальними вадами. Також красназавчий матеріал має вагомий потенціал у патріотичному й екологічному вихованні школярів, впливає на поведінку школярів в оточуючому середовищі.

Нами проаналізовано особливості викладання вчителями географії розділу "Своя область" в дев'ятому класі допоміжної школі. Для вивчення педагогічного досвіду ми скористалися методом анкетування. У ньому взяли участь 10 вчителів географії спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів Донецької, Харківської, Сумської, Полтавської областей. Зміст анкети вміщав 14 питань, що стосувались з'ясування організаційних і методичних особливостей вивчення програмового красназавчого матеріалу про свою область безпосередньо в практичній діяльності педагогів.

У навчальній програмі з географії на вивчення розділу "Своя область" в дев'ятому класі відводиться 14 годин. Майже всі вчителі вважають цей обсяг годин недостатнім для формування в учнів ґрунтовних знань про свою область. Вказуючи на профорієнтаційну спрямованість тем із соціально-економічної географії свого регіону, 60% респондентів вважають за необхідне збільшення часу до 16 годин для глибшого ознайомлення випускників з трудовою діяльністю населення рідного краю. Зміст запропонованого програмою навчального матеріалу за даним розділом зауважень у педагогів не викликає.

Усі педагоги розпочинають підготовку до уроків з визначення вузлових питань теми. З цією метою вони звертаються до різних джерел інформації. З'ясовано, що за відсутності регіональних навчально-методичних комплексів вчителі географії вимушені в якості основних джерел інформації використовувати підручники, навчальні посібники, науково-популярну красназавчу літературу, що складені для учнів середніх загальноосвітніх навчальних закладів. У зв'язку з цим вони змушені щоразу адаптувати красназавчі матеріали та сучасну географічну інформацію відповідно до специфіки навчання географії учнів з

порушеннями розумового розвитку. В якості допоміжних джерел інформації 40% вчителів використовують краєзнавчі довідники та хрестоматійний матеріал, 30% - Інтернет, документальні фільми та телепередачі, 70% - географічні атласи.

Половина респондентів головним вважають методичне удосконалення підготовки вчителя до уроків, глибоке знання місцевості. З цієї метою вони опрацьовують методичні рекомендації щодо вивчення учнями різних аспектів географії своєї області.

Підготовлений до викладання матеріал вчителі групують за програмними темами. Це: географічне положення області, природні умови рідного краю (особливості рельєфу, річкової системи, клімату, рослинного та тваринного світу тощо), особливості промисловості та сільського господарства, транспорт, населення, перспективи розвитку області. Більше половини опитаних (60%) акцентують увагу на вивченні історії області. Із загальної кількості опитуваних 20% вчителів вважають за необхідне ознайомлення учнів із адміністративно-територіальним поділом області та її екологічними проблемами. На вивчення культури та побуту своєї області відводять час 30% педагогів.

В анкеті з'ясувалось, які форми організації навчальних занять з географії своєї області, методи та засоби навчання мають перевагу в практичній діяльності вчителів.

Всі без винятку педагоги використовують урок як основну організаційну форму навчання. При вивченні географії своєї області найчастіше проводиться традиційний урок. Лише 10% вчителів використовують у своїй роботі нетрадиційні уроки: урок-подорож, урок-репортаж, ігри-мандрівки тощо. Важливими у здобутті, систематизації та закріпленні краєзнавчих знань про рідний край вчителі вважають екскурсію та позакласну виховну роботу. На думку вчителів, екскурсії та позакласні виховні заходи – є дієвими формами зв'язку шкільної географії із життям. Тому організації і проведенню екскурсій, взаємозв'язку уроків з позакласною краєзнавчою роботою відводиться особливе місце в плануванні навчальної діяльності.

Педагоги зауважують, що використання тих або інших методів навчання знаходиться в прямій залежності від мети та типу уроку. На уроках географії 70% вчителі надають перевагу словесним методам навчання у поєднанні з наочними методами. В діяльності лише 30% педагогів навчання має наочно-практичний характер. Із різноманітних новацій, які використовуються на уроках географії, 40% респондентів загострюють увагу на застосуванні ігрових моментів за темою, кросвордів, краєзнавчих вікторин, включення в урок елементів цікавості.

В цілому кожний вчитель намагався довести, що він в своїй роботі приділяє увагу новизні краєзнавчих матеріалів, застосовуючи різноманітні природні експонати, ілюстративні посібники, малюнки, схематичні таблиці, фотографії, слайди та ін. Деякі вчителі (30%) довели, що мають можливість використання навчальних відеофільмів

(про природно-заповідний фонд своєї області, природні ресурси тощо).

Важливим засобом навчання на уроках географії є підручник. І хоча робота з ним посідає одне з чільних місць на кожному уроці географії, вона не набуває можливої значущості при вивченні цього розділу. Це пов'язано з відсутністю відповідного науково-методичного забезпечення.

Закріплення учнями географічних знань та вмій про свою область відбувається на уроках в процесі виконання практичних і самостійних робіт. Їх основними видами є: робота з картою; складання описів-характеристик об'єктів та явищ на основі краєзнавчих джерел і безпосередніх спостережень навколишнього середовища; аналітична робота з таблицями та діаграмами; виконання учнями пізнавальних завдань.

Як показало опитування, найуживанішими завданнями є репродуктивні та пошукові. Такі різновиди завдань використовує у своїй практиці половина опитуваних. Використання проблемних завдань має місце в роботі 40% вчителів. Педагоги зауважують на тому, що характер завдань багато в чому залежить від мети, типу уроку та особливостей пізнавальної діяльності школярів.

Значна частка вчителів (80%) зазнає труднощів при доборі та адаптації краєзнавчого матеріалу відповідно до пізнавальних можливостей учнів з вадами розумового розвитку. Це, на їх думку, обумовлено особливостями засвоєння розумово відсталими старшокласниками географічного матеріалу, а саме: уповільненість геопросторового орієнтування; фрагментарність сприйняття; спотворення розуміння та утворення смислових зв'язків в системі географічних знань; безініціативність при виконанні навчальних завдань.

Розглядаючи питання стосовно розробки призначеного для краєзнавчих уроків підручника, всі вчителі зауважили на необхідності його відповідності навчальній програмі з географії. На менш важливим 40% вчителів вважає наявність науково-популярного географічного матеріалу та інформаційних таблиць. Разом з тим, близько 20% опитаних наголосили на необхідності наявності додаткових текстів для читання. На думку вчителів (70%), підвищенню ефективності навчально-виховного процесу з географії рідного краю сприятиме створення робочого зошиту із включенням системи різнорівневих пізнавальних завдань для закріплення вивченого матеріалу та методичного посібника, в якому пропонуються орієнтовне-тематичне планування уроків та рекомендації щодо їх проведення.

На основі аналізу результатів проведеного анкетування вчителів-практиків нами були визначені методичні умови вивчення розділу "Своя область" у дев'ятому класі допоміжної школи:

– опора на інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі;

- застосування нетрадиційних форм організації навчання;
- розв'язання учнями краєзнавчих різнорівневих пізнавальних завдань.

Передавати інформацію про свою область, її природні й суспільні особливості можна, як і про інші географічні об'єкти, за допомогою мультимедійних, інтерактивних технологій. Це зробить процес отримання учнями нових знань більш свідомим, а звідси і мотивованим. Висока вмотивованість до сприйняття нового навчального матеріалу сприяє міцному формуванню в учнів краєзнавчих знань та умінь. Важливе значення у поширенні інформації про свою область має мультимедійна демонстрація фотографій та відеороликів із краєвидами місцевості й пояснення їх особливостей вчителем, розташування ілюстративного матеріалу (фотографії, малюнки) безпосередньо на настінній географічній карті, графічне моделювання різних природних процесів і явищ своєї місцевості, Якщо в арсеналі сучасних засобів навчання є проєктивний екран та вихід до мережі Internet, то вчитель географії має можливість одночасного суміщення подачі нового матеріалу за допомогою новітніх засобів (електронної карти Google Maps) та традиційних (настінної географічної карти).

Ми вважаємо за доцільне зробити акцент і на застосуванні нетрадиційних форм навчання, зокрема, уроку-конференції, уроку-семінару, уроку-репортажу, уроку-ділової гри. Передбачається, що взяття учнями на себе різних ролей у процесі нетрадиційних уроків підвищить їх зацікавленість у вивченні географії рідного краю та, звідси, зробить процес засвоєння нових знань і умінь більш активним та усвідомленим.

Курс географії у допоміжній школі покликаний не стільки забезпечити широке інформаційне поле учнів, скільки сприяти розв'язанню головного завдання навчально-виховного процесу спеціальної школи – пристосування учнів до повноцінного життя у суспільстві. Для цього передбачена низка заходів суспільно-корисного характеру, наприклад, організація та проведення тижня "екологічної поведінки", оформлення в школі (або класі) краєзнавчого куточку. Мета цих заходів засновується на положенні педагогічної психології, згідно з яким людина працює активніше та ефективніше, коли може бачити реальний та незначно віддалений у часі результат своїх зусиль. Передбачається, що учні, маючи перед собою проєкт шкільного краєзнавчого куточку та будучи переконаними у його значущості, ставитимуться до вивчення краєзнавчого матеріалу відповідальніше.

Для активізації самостійної пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів на уроці і вдома пропонуємо приклади різнорівневих пізнавальних завдань за темами "Екологічні проблеми, охорона природи. Перспективи розвитку своєї області", "Населення, його склад", "Транспорт". Вони складені відповідно до змісту чинної навчальної програми з географії і розподілені за трьома рівнями складності: репродуктивні, частково-пошукові, творчі.

Екологічні проблеми, охорона природи. Перспективи розвитку своєї області

I рівень

- 1) Які основні екологічні проблеми існують у вашій області?
- 2) Виберіть, з чим пов'язане загострення екологічних проблем на території вашої області: а) забрудненням водоймищ; б) розвитком промисловості; в) екологічним станом планети; г) знищенням лісів.
- 3) Які заповідні території або об'єкти є у вашій області?
- 4) Вкажіть, яких заходів слід вжити, щоб захистити довкілля вашої області: а) зростання обсягу сільськогосподарської продукції; в) вторинне використання сировини; в) збереження зникаючих видів рослин і тварин.

II рівень

- 1) В чому полягають причини несприятливої екологічної ситуації в вашій області?
- 2) Яку екологічну проблему ви вважаєте особливо небезпечною для населення вашої області? Чому?

III рівень

- 1) Напишіть твір-роздум на тему: "Що корисного та шкідливого я роблю для довкілля?"

Населення, його склад

I рівень

- 1) Населення – це _____.
- 2) Яке населення переважає у вашій області?
- 3) Які чинники впливають на зростання або скорочення кількості населення у вашій області?
- 4) Люди яких національностей проживають у вашій області?
- 5) Найбільшу діаспору на території вашої області складають _____.

II рівень

- 1) Користуючись географічною картою "Населення України" приблизно визначте густоту населення вашої області.
- 2) Чому відбувається міграція населення на території вашої області?
- 3) В якій галузі господарства сконцентрована більша кількість трудових ресурсів вашої області? Чому?

III рівень

- 1) Ваша область – тільки для українців: так чи ні? Обґрунтуйте свою думку.
- 2) Зверніться до підручників з історії. Складіть хронологічну таблицю "Історія заселення мого краю".
- 3) Охарактеризуйте склад населення вашого міста (села) за планом: а) кількість; б) етнічні групи, їх кількість; в) основні заняття.

Транспорт

I рівень

- 1) Вид транспорту, який займає перше місце у пасажироперевезеннях на території вашої області: а) залізничний; б) повітряний; в) _____.

трубопровідний; г) автомобільний.

2) Найшвидкісний вид транспорту, що існує у вашій області: а) автомобільний; б) річковий; в) повітряний; г) залізничний.

II рівень

1) Де на території вашої області найчастіше розміщуються транспортні вузли? Чому?

2) Який вид транспорту найбільш розвинений у вашій місцевості? Чому?

3) Уявіть, що ви маєте можливість здійснити поїздку до великого міста, на поїзді або автобусі. Який вид транспорту ви оберете й чому?

III рівень

1) Складіть маршрут подорожі вашою областю. Вкажіть, які пам'ятки ви відвідали б і чому. Які види транспорту ви використовували б? Чому?

Оптимальне поєднання форм, методів і засобів педагогічного впливу на учнів надасть змогу вчителю підвищити ефективність навчально-виховного процесу з географії рідного краю. Запропоновані методичні умови вивчення розділу "Своя область" повинні суттєво вплинути на міцність краєзнавчих знань розумово відсталих учнів та їх громадську, екологічну активність, національну самосвідомість.

Список використаних джерел

1. Одинченко Л.К. Краєзнавчий підхід у викладанні географії в допоміжній школі /Л.К. Одинченко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Сер. соціально-педагогічна / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – Вип. XV. – С. 295-299.
2. Пороцкая Т.И. Изучение родного края на уроках географии // Дефектология. – 1981. – № 2. – С. 49-56.
3. Програми для 5-10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Географія / Авт.-уклад. В.О. Липа, Л.К. Одинченко. – К.: Знання, 2010. – С.21-79.
4. Синев В.Н. Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе / В.Н. Синев, Л.С. Стожок. – К.: Радянська школа, 1977. – 87 с.

The authors analyzed geography teachers' pedagogical experience in formation of local history knowledge for mentally retarded pupils. Also, they defined the ways of increasing effectiveness of learning the topic "My region" at geography lessons in the ninth form of auxiliary school.

Keywords: geography, auxiliary school, local history principle, methodical conditions.

Отримано 18.9.2013

ДО ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЇ УЯВИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДОШКІЛЬНИКІВ НА ЗАНЯТТЯХ ОБРАЗОТВОРЧОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

У статті висвітлений теоретичний аналіз літературних джерел з проблеми формування та розвитку психічного процесу уяви у розумово відсталих дошкільників на заняттях образотворчою діяльністю у спеціальних дошкільних закладах.

Ключові слова: образотворча діяльність, розумово відсталі дошкільники, уява.

В статті представлений теоретичний аналіз літературних джерел по проблемі формування і розвитку психічного процесу уяви у умовно відсталих дошкільників на заняттях образотворчою діяльністю в спеціальних дошкільних закладах.

Ключевые слова: изобразительная деятельность, умовно відсталі дошкільники, уява.

Навчальні та професійні стандарти сучасного суспільства створюють необхідність формування всебічно розвиненої особистості, яка б могла займатися не лише механічною репродуктивною працею, але й творчо активну, що могла б інтелектуально та нестандартно підходити до рішення різних ситуацій, успішно реалізувати себе у всіх сферах життя.

Творчість – це необхідність людини, адже пристосування до навколишнього світу та протистояння його труднощам відбувається саме в процесі творчої діяльності.

Творчий потенціал особистості необхідно накопичувати від самого народження. Цей процес не може відбуватися стихійно, а потребує спеціально організованої роботи з боку батьків та вихователів дошкільних закладів.

Формування творчої діяльності розумово відсталих дітей значно ускладнене внаслідок особливостей розвитку психічних процесів сприйняття, мислення, уяви. Процес сприйняття особливо важливий на початковому етапі: дитина зовні та внутрішньо сприймає оточуючий світ. Сприймання розумово відсталої дитини характеризується недостатністю, недиференційованістю, вузькістю (Т.М. Головіна, Л.В. Занков, Ж.І. Шиф). Це призводить до значної обмеженості і помилковості отриманої зовні інформації та утруднює перехід до

наступної ланки в механізмі творчої діяльності – розподілу інформації на частини, визначення переваг, порівняння, систематизування та здійснення умовиводу. Цей етап у розумово відсталих дітей не відбувається також через порушення та малу активність всіх розумових операцій, хаотичність дій в процесі рішення, некритичність та низьку мотивацію діяльності (М.С. Певзнер, С.Л. Рубінштейн, О.А. Стребелева). Всі ці психічні особливості негативно відбиваються і на процесі уяви, без якого стає неможливим кінцевий результат творчої діяльності – створення нового продукту (малюнку, виробу, твору тощо).

Уява – це психічний процес, що полягає у створенні нових образів шляхом перероблення матеріалу сприйняття та уявлення, отриманого у попередньому досвіді (Л.С. Виготський, М.В. Гамезо, А.В. Петровський).

Проблеми формування, розвитку та можливості корекції уяви вже вивчалися у корекційній педагогіці.

На недостатню диференційованість образів предметів та явищ у розумово відсталих дітей, їх швидке забування, зміну, фрагментарність та бідність вказувала І.М. Бгажнокова. В.М. Синьов підкреслює, що дитина з розумовою відсталістю не може подумки, якісно оперувати образом предмета – перевертати його, виділяти окремі частини та істотні властивості, абстрагуватися від неістотних, об'єднувати образи, змінювати їх.

У дослідженнях Г.М. Дульнєва, Л.В. Занкова, Ж.І. Шиф та ін. у тій чи тій мірі є відомості щодо таких особливостей уяви розумово відсталих учнів як утруднення використання життєвого досвіду, наявних знань, спрощене уявлення причин явищ, пояснення їх випадковими асоціаціями, ототожнення причин різних за походженням, але схожих ззовні, заміна причин явищ наслідками та навпаки тощо.

Досліджуючи уяву розумово відсталих дітей, авторами Л.Б. Баряєвою, Н.М. Палагіною, Н.Д. Соколовою відзначено безініціативність, пасивність у іграх даної категорії дітей, невміння використовувати предмети у різних функціях, застосовувати під час ігрової діяльності. Це пояснюється недорозвиненням пізнавальної сфери розумово відсталих дітей, зокрема, уяви.

Всі ці особливості уяви, що спостерігаються при розумовій відсталості, вказують на необхідність організації спеціальної роботи з метою попередження та корекції порушень уяви розумово відсталої дитини [1]. Така робота повинна розпочинатися ще у дошкільному віці і включатися у всі види діяльності дітей (Л.С. Виготський, О.Я. Дудецький, Г.І. Липкіна).

Л.Б. Баряєва вказує, що з раннього дитинства необхідно збагачувати життєвий досвід розумово відсталих дітей, знайомити з можливостями використання предметів у різних цілях залежно від ситуації. Така робота лежить в основі розвитку вміння уявляти.

Н.М. Палагіна зазначає, що значні можливості для розвитку уяви розумово відсталих дошкільників має ігрова діяльність. Після

спеціального експериментального дослідження автор підкреслила, що за умов проведення спрямованої роботи з розвитку уяви у грі, діти починали проявляти зацікавленість завданням, отримували масу вражень, моделювали на іграшках дії власні та дорослих. Самостійна гра досліджуваних ставала тривалішою. Однак, окрім позитивної тенденції, проявлялися і значні: стереотипна прив'язаність до реального значення слів та предметів, швидке згасання інтересу у дітей.

Проведене Н.М. Палагіною дослідження виявило значні можливості уяви розумово відсталих дітей, зокрема у збагаченні ігрової діяльності в зв'язку з розвитком варіативного неспецифічного використання предмету й паралельним моделюванням на іграшці побутових дій дитини. Однак, автором було, також, наголошено на ускладненні процесу становлення уяви розумово відсталих дошкільників через низьку активність патологічного мозку, через що поза експериментальної роботою покращення не відбувалися, захопленість грою зникала. Таким чином, було підтверджено, що первинним елементом уяви є умовна дія, розвитку якої сприяє варіативність предметних дій та неспецифічне використання предмету.

Одним з видів дитячої діяльності, в якому творчість та уява посідають основоположне місце – образотворча діяльність.

Образотворча діяльність поряд з ігровою стає провідною у дошкільному віці. Займаючись образотворчою діяльністю дитина, як і під час гри, готує себе до життя у соціумі: навчається діяти, самостійно вирішувати проблеми, працювати, розвивається її мислення, емоції, формується характер.

Дослідження у галузі образотворчої діяльності розумово відсталих дітей проводили І.І. Будницька, О.П. Гаврилушкіна, Т.М. Головіна, І.О. Грошенко, О.А. Єкжанова, Н.П. Сакуліна та ін. Вчені відзначили, що розумово відсталі діти відчують значні труднощі у виборі сюжету, композиції, засобів для малювання, що пов'язано з недорозвиненістю уяви. Зокрема, О.П. Гаврилушкіна зауважила, що для того, щоб досягти необхідного рівня розвитку уяви до школи, необхідно проводити спеціально організовану корекційну роботу на матеріалах малювання, ліплення, конструювання та інших видів образотворчої діяльності. О.П. Гаврилушкіна також відзначила, що у розумово відсталих дітей через надзвичайно обмежений досвід предметних та ігрових дій, сутність реальних об'єктів довго залишається непізнаною. Це значно утруднює дії з предметами та їх зображеннями, використання предметів-замісників і таке інше. У розробленій програмі навчання розумово відсталих дошкільників образотворчої діяльності, автор відводить важливу роль навчанню малюванню та ліпленню, бо така робота пов'язана з розвитком сприйняття і формуванням уявлень у дітей, що стає містком до "вільного" малювання, створення власного сюжету і композицій, що можливо лише за наявності уяви.

У дослідженнях Т.М. Головіної, І.О. Грошенкова, Н.П. Сакуліної

вказано, що через труднощі розумово відсталих дітей у розумінні інструкцій, вони припускають помилки у виконанні завдань з образотворчої діяльності, при цьому, навіть за допомогою дорослих, їм важко знайти та виправити їх. Авторами також зазначено, що розумово відсталі учні не вміють орієнтуватися на листі паперу, відчують утруднення у визначенні правої та лівої сторін, верхнього, нижнього краю паперу тощо. Дуже складні для дітей "подвійні" завдання ("у правому нижньому кутку" і таке ін.), а також розташування зображень відносно одне одного. Було наголошено на необхідності проведення на уроках та в позакласний час оформлення дерев'яних, швацьких, картонажних виробів, декоративного та тематичного малювання, ілюстрування тощо з метою розвитку уяви розумово відсталих учнів.

Вказуючи на примітивність змісту, емоційну бідність, фрагментарність малюнків розумово відсталих учнів, І.О. Грошенков пояснював це пізнавальною пасивністю дітей даної категорії і наголошував на необхідності спеціального систематичного навчання розумово відсталих дітей образотворчій діяльності.

Важливі аспекти питання організації корекції уяви на заняттях образотворчою діяльністю розглянуті у роботах О.П. Гаврилушкіної, Г.Г. Григор'євої, І.О. Грошенкова, Т.М. Зотової, Н.П. Сакуліної, С.Г. Якобсона та ін.

О.П. Гаврилушкіна підкреслювала, що будучи першою продуктивною діяльністю дитини, образотворча діяльність має відтворюючий творчий характер. При цьому вона не лише вимагає певного рівня сформованості психічних процесів дошкільника, зокрема уяви, але і значною мірою впливає на її розвиток [2].

Виходячи з особливостей психофізичного розвитку розумово відсталих дошкільників, О.П. Гаврилушкіна визначає наступні напрямки роботи, що сприяють корекції їхньої уяви.

Формування мотиваційно-потребностного плану діяльності. Вихователь повинен викликати бажання та інтерес розумово відсталих дошкільників до процесів малювання, ліплення, аплікації, сформувані в них ігрове ставлення до діяльності. Для цього на заняттях образотворчою діяльністю слід більше розмовляти з дітьми, використовувати їхні вироби у різних іграх, проводити виставки дитячих робіт для батьків. Такий підхід значно ефективніший у роботі з формування образів уяви у дітей з розумовою відсталістю, ніж той, коли дитина підкорюється лише вимогам дорослого.

Сенсорне виховання дітей. Дошкільників необхідно навчати засобом сприйняття навколишнього світу таким чином, щоб на основі отриманої інформації сформувалися образи уяви, придатні для подальшого зображення.

Така робота включає в себе навчання способом вичленення плоскісної форми (контур) предмету шляхом включення в процес організованого спостереження рухового аналізатору, використовуючи

зорово-рухові модельовані форми; розглядання об'єктів перед зображенням з метою формування диференційованого сприйняття.

Автор зазначає, що завдяки систематичному здійсненню сенсорного виховання розумово відсталі дошкільники можуть виконувати зображення не лише за зразком, але й за задумом, використовуючи зміст знайомих казок, ігор, художніх творів.

Виховання самостійності при виконанні образотворчих завдань. Необхідно заохочувати навіть найменші спроби дитини до пошуку самостійних рішень, тоді вона діє активніше, сміліше, в неї немає негативної реакції на невдачу.

Розвиток мовлення на заняттях образотворчою діяльністю. Психічний процес уяви нерозривно пов'язаний з мовленням дитини. Слово актуалізує минулий досвід дитини, отримані нею враження від дійсності, при поєднанні яких утворюються нові зв'язки. Слово виділяє в об'єктах та явищах такі ознаки, які раніше не об'єднувалися між собою, внаслідок чого утворюються нові сполучення минулих нервових зв'язків.

Завдання розвитку мовлення формулюються та вирішуються з урахуванням специфічних особливостей кожного виду діяльності (малювання, ліплення, аплікації). У кожному конкретному випадку на перший план можуть виступати задачі поповнення словника, навчання словесному звіту про зроблені дії, плануванню.

О.П. Гаврилушкіна пропонує наступні види та прийоми роботи на різних етапах навчання образотворчої діяльності, які сприяють корекції уяви розумово відсталих дошкільників [2]:

- ігрові завдання та вправи на розвиток кольорового сприйняття, розрізнення форм, визначення просторових відношень тощо (розрізні картинки, збірно-розбірні іграшки, лабіринти і таке ін.);
- спостереження за діями дорослого;
- практичні дії з предметами та їх зображеннями (обігравання виробів, підкладання зображень до предмету тощо);
- виконання завдань за наслідуванням;
- виконання завдань за зразком;
- виконання зображень за словесним завданням дорослого.

Вказуючи на те, що заняття образотворчою діяльністю є важливим засобом корекції недоліків психофізичного розвитку і, зокрема, уяви розумово відсталих дітей, І.О. Грошенко визначив напрямки роботи з метою подолання цих недоліків [3]:

- виховувати позитивне ставлення до занять образотворчою діяльністю та її результатів;
- навчати уявляти та вказувати названу вихователем ознаку;
- вчити уявляти та називати предмети та їх ознаки;
- вчити уявляти цілісний образ предмету та відображувати його засобами образотворчої діяльності (ліплення, малювання, аплікація);
- формувати правильне уявлення форми, розміру, кольору,

просторових відношень та уміння передати їх у зображенні;

- вчити співвідносити елементи зображення з деталями та частинами реальних предметів.

Питання корекції уяви розумово відсталих дошкільників торкалася у своїх роботах Т.М. Зотова. Автор зазначала, що ефективна організація естетичного виховання на заняттях образотворчою діяльністю значно сприяє корекції уяви вихованців спеціальних дошкільних закладів. Наочність та конкретність навчального матеріалу, що має певну естетичну цінність, у поєднанні з емоційним характером навчання малюванню, загострюють почуття дітей, особливо відчуття кольору, кольорових поєднань, ритмічних побудов.

Особливе значення для корекції уяви під час естетичного сприйняття має систематична демонстрація вихователем доступних для розуміння витворів мистецтва: картин, скульптур, виробів народних майстрів, іграшок тощо [5].

Г.Г. Григорьева у своїй роботі надає цікавий матеріал стосовно розвитку передумов образотворчої діяльності на різних вікових етапах дошкільного дитинства. Розглядаючи розвиток уяви дошкільника як необхідний етап роботи у формуванні образотворчої діяльності, автор пропонує розпочинати його якомога раніше. Г.Г. Григорьева зазначає, що у віці 1-2 роки така робота полягає в ознайомленні малюка з яскравим образотворчим матеріалом (олівцями, фломастерами, фарбами), зацікавленні діями дорослого з цим матеріалом, заохоченні до самостійних дій з ним.

На взаємозв'язок між формуванням мотивації, зокрема ігрової, та рівнем виконання зображень дошкільниками вказували Т.М. Дронова та С.Г. Якобсон.

Поступово у дитини відбувається узагальнення образотворчих дій: перенос засвоєної дії на новий предмет (спосіб зображення олівцем переноситься на фломастер, воскові крейди, пензлик тощо), способу дії на нові ситуації (крейдою малюємо на асфальті, на підлозі, на дошці тощо).

Для успішного розвитку уяви дошкільників у період з 2-ох до 3-ох років Г.Г. Григорьева пропонує шукати разом з дітьми в каракулях образи, асоціації, по-різному позначати та обігравати їх. Таке "читання" каракулей та різноманітні дії з образотворчим матеріалом сприяють підвищенню інтересу дошкільника до предметного світу, прагнення виразити свої захоплення в образах.

З метою розвитку уяви дорослі на даному етапі також мають продовжувати знайомити дошкільників із світом речей, тому що дитина малює те, що її хвилює, цікавить, залишає яскравий слід у пам'яті; виховувати інтерес до предметів образотворчої діяльності (ілюстрацій, статуєток, художньо виконаних іграшок); розвивати здатність помічати, розуміти зображення знайомих предметів. Дитина має усвідомити, що

навколишній світ існує ще й в образах.

Г.Г. Григорьєва рекомендує у віці 2-3 роки починати привчати дитину до правильних прийомів роботи з образотворчим матеріалом.

Спеціально організована робота з сенсорного виховання через систему дидактичних ігор та різноманітних продуктивних видів діяльності дозволяє сформувати у дітей починаючи з 3-ох років уявлення про сенсорні еталони кольору, форм, про відношення предметів за розміром; просторові відношення; способи обстеження предметів шляхом порівняння їх властивостей із сенсорними еталонами. Важливим моментом на даному етапі стає також робота над задумом образу, що полягає у придумуванні дитиною змісту малюнку (ліплення), визначенні матеріалу, прийомів послідовності зображення і прямо залежить від сформованості уяви дошкільника [3].

Всі образи, які передаються дітьми у зображеннях мають бути їм добре знайомими. Для збагачення образів уяви та більш змістовного їх відображення у продуктах образотворчої діяльності Н.П. Сакуліна пропонує спеціально розширювати життєвий досвід дітей з певної теми: організовувати спостереження на прогулянках, розучувати пісні на музичних заняттях тощо. Тоді враження дошкільників будуть більш глибокими, а малюнки більш виразними. Особливе значення це має на початковому етапі навчання образотворчій діяльності.

Вихователь повинен постійно стимулювати розумову діяльність та самостійність, без яких творча діяльність дітей неможлива. Н.П. Сакуліна зазначила, що у старшому дошкільному віці не слід обговорювати всі моменти зображення: те що можна, слід залишити для вільного рішення кожної дитини. Крім того, не слід штучно звужувати теми зображень, а, навпаки, відзначати вкінці заняття цікаво виконані роботи. Формуванню уяви, на думку автора, також сприяє читання книг, розглядання ілюстрацій, образна характеристика предметів та явищ у процесі спостереження [6].

Таким чином, на основі аналізу науково-методичної літератури з проблеми корекції уяви розумово відсталих дошкільників на заняттях образотворчою діяльністю можемо прийти до висновків, що між уявою дітей та створенням ними зображень та виробів існує взаємообумовлений зв'язок. З одного боку, виготовлення продуктів образотворчої діяльності неможливо без роботи уяви дошкільника, з іншого – грамотно організована робота на заняттях малюванням, ліпленням, аплікацією ефективно впливає на корекцію даного психічного процесу. Успішність роботи з корекції уяви розумово відсталих дошкільників на заняттях образотворчою діяльністю залежить не лише від змістовності існуючого методичного матеріалу з даної проблеми, але й правильності застосування різних методів навчання, адекватності видів роботи на заняттях, індивідуальних особливостей та можливостей кожної дитини.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Гаврилушкина О. П. Особенности формирования изобразительной деятельности умственно отсталых детей дошкольного возраста / О. П. Гаврилушкина. – М.: Просвещение, 1976. – 192 с.
3. Григорьева Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности / Г. Г. Григорьева. – М. Педагогика, 1999. – 344 с.
4. Грошенко И. А. Изобразительная деятельность во вспомогательной школе / И. А. Грошенко. – М.: педагогика, 1982. – 167 с.
5. Зотова Т. Н. Методика обучения изобразительной деятельности детей с проблемами в развитии : учебно-методический комплекс дисциплины / Т. Н. Зотова. – Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2009. – 42 с.
6. Сакулина Н. П. Анализ рисования / Н. П. Сакулина // О педагогическом изучении учащихся вспомогательных школ / ред. Занков П.В. – М.: Просвещение, 1953. – С. 146–152.

The article is devoted to the problem of the formation and development of the mental process of imagination in intellectually backward preschoolers in the classroom graphic activity in special preschool.

Keywords: graphic activity, intellectually backward preschoolers, imagination.

Отримано 19.9. 2013

УДК 376. 016:745/749

О.М. Опалюк

ОСОБЛИВОСТІ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА НА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СТИЛЯ БАЧЕННЯ ТВОРІВ МИСТЕЦТВА ШКОЛЯРАМИ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

У статті розглядаються сучасні проблеми розвитку художнього стилю бачення творів декоративно - прикладного мистецтва школярами допоміжної школи в умовах сьогодення.

Ключові слова: твори декоративно - прикладного мистецтва, художній стиль бачення, естетичне виховання, формування естетичного і художнього сприйняття.

В статье рассматриваются современные проблемы развития художественного стиля виденья произведений декоративно - прикладного искусства школьниками вспомогательной школы в условии настоящего.

Ключевые слова: произведения декоративно - прикладного искусства, художественный стиль виденья, эстетичное воспитание, формирование эстетичного и художественного восприятия.

Національна державна комплексна програма естетичного виховання “рекомендує широко і повсякчасно звертатися до народного мистецтва: включати до шкільних програм твори народної творчості, національного мистецтва, використовувати їх у викладанні музики і хорового співу, на уроках образотворчого та декоративно – прикладного мистецтва, історії та праці. Значної уваги заслуговує знайомство з народною творчістю, національним мистецтвом в позакласній і позашкільній роботі на заняттях гуртків і факультетів. Доцільно широко знайомити дітей з мистецтвом інших народів, а також з класичним світовим надбанням. Пізнання гармонії і краси рідної природи, оточуючого світу, спілкування, науки, фізичної досконалості має стати важливою частиною естетико-виховного процесу в школі, як прилучення до мистецтва. Необхідно розробити методику посилення естетичного аспекту викладання всіх шкільних предметів. (1).

Декоративно-прикладне мистецтво – це найперша доступна дитині форма духовності, це перший етап оволодіння нею художнім стилем бачення. Декоративно-прикладне мистецтво притаманне культурі різних народів і народностей, у ньому втілюється душа народу, воно оточує людину в повсякденному житті й у свята. Тому саме декоративне мистецтво є найбільш близьким кожній людині і може стати основою художнього розвитку особистості, оскільки, з одного боку, в нього відбито минуле, а з іншого – в народному мистецтві протягом століть були вироблені творчі методи, які складають основу розвитку сучасної народної творчості. Народне мистецтво відбиває об'єктивну суспільну потребу в етичному осмисленні оточуючого середовища заради задоволення запитів людини і могутнім стимулом її розвитку.

На думку І.Ю. Кабиша, саме малюнок первісних художників є передумовою появи образотворчого мистецтва, “яким художник намагався задовольнити свою потребу у відображенні навколишньої дійсності, як він розумів і відчував її.

Малюнки первісних художників різьблене прикрашення предметів побуту, знярядь – усе це свідчить про те, що люди хотіли бачити той або інший предмет не тільки зручним, а й гарним. Під час відвідин історичного музею, де зібрані ужиткові речі людей далекого минулого, ми допомагаємо учням знайти у цих пам'ятках матеріальної культури

елементи художності, пропонуємо пояснити необхідність декорування певного предмета. Виконані людиною в глибокій давнині, ці речі немовби освітлюють далеке минуле образотворчого мистецтва. Розглядаючи їх учні збагнуть, що краса потрібна була ще в ті давноминулі епохи.

У дохідливій формі пояснюємо дітям, яке значення має образотворче мистецтво у суспільстві, як воно впливає на формування світогляду в умовах різних соціально-економічних формацій. (2).

Позитивною особливістю цього мистецтва є залучення молоді до прекрасного через різноманітні форми, які органічно вплітаються в повсякденне життя, побут, одяг, житло родини – розмальовані декоративні тарілки, різьблені з дерева речі, художні вироби з глини (гличики, миски, макітри, малі форми скульптури, кахлі), прикраси для одягу, різні види тканини. Правильно роблять ті батьки. Які у спадок своїм дітям передають знання, уміння і навички з художнього килимарства і ткацтва, кераміки, настінного розпису. Художньої обробки дерева, скла і металу, вишивки. Завдяки народно-декоративному мистецтву здійснюється зв'язок поколінь і через задоволення художніх потреб реалізується соціальне призначення мистецтва. Цінність будь-якого мистецтва, зокрема і народного, визначається багатством засобів, за допомогою яких здійснюються певні ідеї. У цілому саме у співвідношенні мистецтва з життям виявляється його естетична цінність, як могутнього засобу освоєння і перебудови світу. Тому звернення до національного є на сьогодні одним із головних засобів нашого самозбереження.

Так, на Україні є чудова традиція: дівчина змалку вчиться вишивати. Бувають випадки, коли вишиванню вчать навіть хлопці. Вишиваними узорами прикрашають одяг, подушки, ліжники, серветки, килими та інші побутові речі. Дівчина вишиває милому сорочку, хусточку, весільні рушники. Своїми руками пошитий і оздоблений вишивкою одяг завжди викликав загальне схвалення як свідчення працьовитості й художнього смаку. Цю традицію знає весь світ.

Усі діти дуже люблять малювати. Потяг до малювання в них виявляється дуже рано і його слід підтримувати.

Перші малюнки дітей здебільшого бувають одноманітні, смішні й неоковирні. Це зрозуміло. Однак головне тут – не результат, а велика естетична насолода, трудове натхнення та муки творчості, які переживають маленькі художники. Та й, по правді кажучи, малятко з олівчиком у руках не стільки виправляється в малюванні, скільки вчиться бачити й сприймати красу навколишнього світу. Тому навіть най незграбніший дитячий малюнок – це цілком дитяча художня творчість, дуже часто оригінальна і хвилююча, що викликає радісне переживання не тільки у дітей, а й у дорослих.

“З глибокою зацікавленістю сприймають діти твори образотворчого

мистецтва, – стверджує М.Г. Стельмахович, – художні картини, як висять у них вдома на стіні й змалку міцно вкарбовуються у пам'ять на все життя. Художню картину народна педагогіка зараховує до найактивніших засобів прилучення молоді до прекрасного” (3).

Перед школою, як перед державно-громадською установою, стоять основні завдання – “формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля розквіту держави, готовності її захищати. Забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, жінки-матері, культури та історії рідного народу” (4). Тому навчання та виховання в сучасній допоміжній школі має будуватися на основі наукової методології й орієнтуватися на загальнолюдські моральні вартості та національні традиції. Разом з тим, щоб українська школа стала справді національною, вона мусить базуватися на традиціях української етнопедагогіки, на українській системі виховання. Важливо відзначити, що “виникаючи із життєвої виховної практики народу, етнопедагогіка сприяє реалізації принципу зв'язку школи з життям. Водночас раціональне використання народних засобів забезпечує наступність між дошкільним та шкільним вихованням.

Вдале використання народної творчості на уроках чи в позакласній роботі оптимізує працю вчителя. Зустріч учнів у допоміжній школі із звичним і добре відомим для них засобом народного виховання завжди радісна, цікава й приємна. Вона збуджує позитивні емоції, робить малодоступне простим, близьким і зрозумілим, активізує творче мислення учнів, збагачує їх духовно. Нарешті. Знання етнопедагогіки з її багатючими традиціями є важливим показником педагогічної майстерності вчителя.

Народна педагогіка прагне навчити дитину відчувати і розуміти красу, де б вона не виявлялася, забезпечити єдність між естетичним розвитком дитини і її моральним, фізичним вихованням, збудити потяг до художньої творчості, бажання вносити красу в навколишнє життя, працю, поведінку, виробити непримиренне ставлення до потворного, здатність ненавидіти зло і боротися з ним. З цією метою вона мобілізує всі можливі засоби і методи, на які має змогу опертися сім'я, щоб залучити дітей до прекрасного. Вміле їх застосування дає змогу дитині змалку засвоювати елементи естетичного світорозуміння, навчитися бачити прекрасне, розуміти й цінувати твори мистецтва, залучатися до художньої творчості, жити й творити за законами краси.

Художній стиль бачення дійсний у всіх своїх виявах, а особливо в мистецтві, одним із шляхів самосвідомості суспільства, органічною частиною світосприйняття, притаманного гармонійно розвиненій людині, духовність якої закладається ще в школі. Ось чому особливе місце у формуванні світогляду школярів належить декоративно - ужитковому мистецтву. Адже, декоративно - ужиткове мистецтво - одна

з форм людської свідомості, складова частина духовної культури суспільства, специфічний стимул практично-духовного освоєння світу. Тому воно необхідне особистості як спосіб цілісного суспільного виховання, її емоційного, естетичного та інтелектуального розвитку. Твір мистецтва завжди становить собою і духовну форму, модель життя, і матеріальну конструкцію - звукову, пластичну, кольорову, словесну, створену митцем за законами краси. Ця модель відіграє подвійну роль. Вона дає образу матеріальне втілення і сама впливає на емоції людини, викликаючи естетичне ставлення до нього за допомогою спеціальної мови: літературної, музичної, образотворчої, кінематографічної тощо.

Художній стиль бачення формується засобами декоративно - ужиткового мистецтва, допомагає розвивати здатність глибокого розуміння не лише змісту, а й форми декоративних виробів, орієнтуватися у стильових історичних особливостях мистецтва. Формуванню художнього смаку, розумінню естетичних особливостей декоративних творів сприяє вивчення історії декоративно - ужиткового мистецтва.

Разом з художньою літературою, музикою, співом, справі естетичного виховання учнів служать уроки образотворчого мистецтва.

На уроках та в позанавчальний час учні опановують основи теоретичних знань, засвоюють практичні навички "читання" картин, малювання, знайомляться з різними видами художнього віддзеркалення дійсності, що сприймаються за допомогою зору (живопис, скульптура, графіка, декоративно - ужиткового мистецтва), з творчістю відомих художників.

В основу змісту художнього стилю бачення стоїть ознайомлення дітей із кольоровим образом покладено діалектичний зв'язок чуттєво-сприйнятливих художніх засобів з зовнішнім змістом та задумом автора. Щоб підштовхнути дітей до осмислення цієї діяльності, необхідно формувати правильне розуміння кольорового образу. Воно не є простим повторенням життєвих явищ - це результат осмислення буття автором. Розуміння цих залежностей і зв'язків повинно сприяти розвитку вміння оперувати ними у власній образотворчій діяльності.

Зміст формування естетичного і художнього сприйняття включає низку завдань:

1. Розвивати аналітичне сприйняття. Осмислювати художні засоби творів мистецтва: колір і його відтінки, виразність ліній, фактуру і форму мазка тощо. Дати поняття лінійного, площинного та кольорового ритму і симетрії як основних виразних засобів, виховувати вміння не тільки оком, а й через пластику власного тіла сприймати художній образ у декоративно - ужитковому мистецтві.

2. Розширяти уяву дітей про семантику витворів декоративно - ужиткового мистецтва через ознайомлення з усною народною творчістю, побутом українського народу; через знаходження паралелей

із формами природи, через розуміння витворів мистецтва як результату праці народу, який взяв тему з життя і перевтілює її всвоєму художньому задумі.

3. Вчити розрізняти характерні особливості кожного кольору, сприяти розвитку емоційної чутливості дітей на кольоровий образ, вчити розуміти його зміст.

4. Дати початкові відомості про кольоровий образ у легендах, баладах і обрядах українського народу.

5. Формувати вміння розповідати про свої художні враження, використовувати образні порівняння і вміти дати оцінку творам мистецтва.

6. Вчити застосовувати отримані знання у власній творчій діяльності, вміти оцінити результати своєї праці і праці свого товариша, виховувати навички співпраці між дітьми.

Основний принцип - активність дитячого сприйняття та формування художнього стилю бачення - забезпечується включенням дітей в ігрову діяльність. Це можуть бути такі типи ігор:

Гра-подорож. Її мета на першому і другому етапі навчання ознайомити дітей з минулим нашої Батьківщини, з легендами та думами українського народу, світоглядом і баченням навколишнього середовища через кольоровий образ шляхом подорожі у казку, під час якої потрібно знайти красиве, цікаве і розповісти про це. Така гра змушує дитину зосередити увагу. Поведінка дітей в цьому випадку відзначається емоційністю і високим пізнавальним інтересом, створюється установка на сприйняття.

Гра-фантазування побудована на особливостях дитячого сприйняття вибирати другорядні для даного твору деталі, емоційно значимі для нього, і наділяти їх власним смисловим змістом. У тих випадках, коли вільне трактування не суперечить сюжету і смислу твору, не порушує його цілісності, можна використовувати цю особливість дитячого сприйняття, розгорнути її і дати волю уяві, фантазії, емоційним проявам, що є прикладом сприйняття кольорового образу.

Самопроекція - гра, в якій дитина ніби переміщується в кольоровий казковий простір, уявляє себе персонажем, що допомагає їй на емоційному рівні проникнути в сутність твору, в художній образ. Це особлива дія, яка здійснюється в плані фантазування. Заглиблюючись в художній простір, дитина, з одного боку, діє відповідно до своїх фантазій, а з другого - вона обмежена особливостями авторського задуму. Такі дії визначені специфікою художнього об'єкту. Їх можна зіставити з ігровими діями дитини, коли вона пристосовує свої вчинки і рухи до реального матеріалу, який у неї є, і в той же час поводить відповідно до вигаданої ситуації. Такі ігри є найважливішим засобом формування художнього сприйняття дитини, її уяви, фантазії і творчості - невід'ємних рис особистості.

Гра-пошук. Цей вид ігор направлений на розвиток пізнавального аспекту художнього сприйняття. Дитина повинна вміти відшукати художній об'єкт за раніше запропонованими кольоровими властивостями, параметрами, ознаками. "Знайди колір і розкажи про нього". (Урок 2). На другому і третьому етапах навчання діти, опираючись на отримані знання і навички сприйняття, здатні зіставити таку діяльність зі своїми знаннями про кольоровий образ в історичному минулому, демонструючи вищий рівень оволодіння художнім сприйняттям.

Звернення до живопису на всіх етапах навчання є невід'ємним органічним аспектом в розвитку художнього сприйняття та художнього стилю бачення. Розуміння народного живопису, переданого в ньому художнього образу, де єдність форм і змісту досягається кольором, потребує сполучення ігрових моментів і бесід із використанням опорних питань, а також застосування різних роду паралелей і порівнянь у підборі матеріалу, що спонукає дитину до складної внутрішньої роботи у сприйнятті, пізнанні, осмисленні різноманітних зв'язків людини з навколишнім світом, переданий у фольклорі.

Створення ситуацій, завдяки яким діти повинні розв'язати творчі завдання, що спонукають їх до вияву самостійності, розвитку нестереотипного мислення, можуть забезпечити індивідуально-диференційний підхід до учня.

Рольові ігри, виконуючи розвиваючу і діагностичну функції, виявляючи можливості дитини, - найближчі до художнього сприйняття, саме вони допомагають педагогу здійснити корекцію процесу виховання і навчання. Ознайомлення дітей з різними видами декоративно - ужиткового мистецтва, використання системи ігрових завдань, звернення до їх власної образотворчої діяльності на всіх етапах навчання сприяє підвищенню рівня їх естетичного і духовного сприйняття, вияву морально-етичних почуттів, розвитку образного мислення, мови, уяви.

В умовах допоміжної школи використання декоративно-прикладного мистецтва в навчальному процесі вносить суттєвий склад у формування морально-естетичного світогляду молодших школярів. Декоративно-прикладне мистецтво являє собою величезний досвід розвитку культури народу, вивчення якого дозволяє формувати глибоку повагу до джерел, процесу і історії розвитку свого народу, розвиває патріотичні почуття і переконання як результат розуміння своєї належності до нації, одночасно відповідає принципам формування світогляду.

Педагогічна цінність пізнання декоративно - ужиткового мистецтва пояснюється наступними важливими причинами: твори цих видів мистецтва дозволяють виховувати у школярах певну культуру сприйняття матеріального світу, сприяють формуванню естетичного відношення до дійсності, допомагають глибше пізнати художньо-виразні засоби інших видів зображувального мистецтва.

Предметний світ, оточуючий людину, змінюється незвичайно швидко: виробництво товарів у різних країнах подвоюється приблизно кожні п'ятнадцять років, але необхідно розкривати естетичне значення творів декоративно-вжиткового мистецтва не лише сучасного часу, а й минулих епох. Знайомство школярів з декоративною образністю, особливо у творчості народних майстрів, сприяє розвитку у них естетичного відношення до дійсності. Джерела декоративної виразності народного мистецтва в умінні майстрів естетично осмислювати природу.

Значення творів декоративно - вжиткового мистецтва для формування художнього смаку та художнього стилю бачення обумовлюється ще й тим, що в них специфічно переломлюються виразні засоби інших видів зображувального мистецтва – живопису, графіки, скульптури, архітектури. В деяких видах декоративно-вжиткового мистецтва – кераміці, художній обробці дерева, каменю, кістки та рогу – переважають скульптурні якості (наприклад, всесвітньо відома богородська дерев'яна іграшка). Вчителі повинні допомагати дітям зрозуміти художній задум твору, пояснити основні принципи декоративно-вжиткового мистецтва, яке виявляється по-перше в необхідності взаємозв'язку форми предмету з його функціональним призначенням, по-друге в співвідношенні форми та матеріалу, і по-третє – форми та прикрас.

Список використаних джерел

1. Зазюн І.А., Семашко О.М. Національна державна комплексна програма естетичного виховання // Рідна школа. – 1995. – №12. – С. 29-35.
2. Кабиш І.Ю. Виховання культури сприймання образотворчого мистецтва // Початкова шкoла. – 1980. – №2. – С. 51-57.
3. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. – К.: Радянська школа, 1985. – 312 с.
4. Державна національна програма “Освіта”: Україна ХХ століття. / Інститут системних досліджень освіти України. – К.: Райдуга, 1994. – 465 с.
5. Маричевський М. По мові – передмова // Образотворче мистецтво. – 1996. – №1. – С. 4.

The article the modern problems of development of artistic stilya vision of works are examined decoratively - the applied art by the schoolboys of auxiliary school in condition of segodennya.

Keywords: works decoratively - the applied art, artistic style of vision, aesthetically beautiful education, forming of aesthetically beautiful and artistic perception.

Отримано 19.9.2013

ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ НАВИЧКИ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ 2-4-Х КЛАСІВ

У статті розкриваються засоби формування орфографічної навички у розумово відсталих учнів 2-4-х класів.

Ключові слова: орфографічна навичка, розумово відсталі учні, проговорювання, коментування, кінестетичний аналіз.

В статті розкриваються засоби формування орфографічного навика у умовно відсталих учнів 2-4-х класів.

Ключевые слова: орфографический навык, умовно відсталі учні, проговорювання, коментування, кінестетичний аналіз.

Одним із основних завдань навчання української мови є вироблення в учнів орфографічної навички. На основі аналізу дидактико-методичних принципів загальної і спеціальної методики навчання мови, враховуючи особливості пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей нами було сформульовано ряд принципових вимог, зокрема: реалізація основних завдань навчання грамоти у взаємодії з цілеспрямованим подоланням в учнів виявлених прогалин готовності до оволодіння грамотним письмом; спрямованість корекційної роботи з удосконалення в учнів фонетико-фонематичної підготовки до вивчення орфографічного матеріалу на всіх роках навчання; забезпечення під час проговорювання активного розвитку в учнів умінь проводити спостереження над звуками, словами, їх морфемними елементами і лексичним значенням з наступним узагальненням в слові і правилі; спеціальне педагогічне керівництво діяльністю учнів з використанням засвоєних правил правопису, зокрема, шляхом використання в процесі запису слів розмірковуючого пояснення (коментування).

І. Г. Єременко, М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаєва, неодноразово підкреслювали, що письмо є складним психічним процесом. Основними складовими формування орфографічної навички є усвідомлення слова; його складово-звуковий аналіз; диференціювання звуків в слові, встановлення їх послідовності; перекодування звукової форми слова в графічну – співвіднесення звуків з буквами; безпосереднє рухове відтворення на папері графічного комплексу. Також необхідна наявність в учнів важливих мовленнєвих узагальнень, які у мовленнєвому досвіді розумово відсталих учнів досить часто відсутні.

У роботах Л. К. Назарової встановлена безпосередня залежність процесу оволодіння орфографічними вміннями від розвитку в учнів первинних передумов грамотного письма. Первинною чуттєвою основою грамотного письма Л. К. Назарова правомірно вважає звуковий аналіз, від своєчасного розвитку якого залежить утворення в подальшому уявлень про складово-орфографічну структуру слова, а також аналіз їх лексико-морфологічного складу у зв'язку із вивченням орфографії.

Одним із продуктивних шляхів активізації навчання розумово відсталих учнів української мови є формування в них умінь використовувати вивчені правила на практиці. Розробці цих шляхів значну увагу приділено в роботах відомих методистів-дефектологів А. К. Аксьонової, Н. М. Барської, В. В. Воронкової, Л. С. Вавіної, М.Ф. Гнезділова, В. Г. Петрова, Т. К. Ульянової та інших [1; 3; 4; 5; 6].

Одним із ефективних прийомів справедливо вважається проговорювання і коментування. Між тим, даний прийом кваліфікується як прийом "підсилення мовленнєвих кінестезій", а використання його сприяє формуванню в учнів навичок самоконтролю.

Відомо, що в розумово відсталих учнів самоконтроль під час письма розвинутий недостатньо або відсутній зовсім. Тому, вивчені орфографічні правила існують у них самі по собі, а процес письма – сам по собі, зв'язок між ними проявляється досить слабо. Виходячи з цього, одним із головних завдань - допомоги для вчителя спеціальної школи є надання учням навчитись контролювати своє письмо.

Під проговорюванням ми розуміємо вимовляння слова по складах у відповідності з написанням його звуків. Проговорювання використовується для з'ясування написання слова у відповідності з його орфографією, так як підсилює слухове сприймання і уточнює у свідомості дитини, яка пише порядок звуків і букв в слові.

Використання проговорювання передбачає ряд спеціальних вправ для того, щоб зафіксувати і закріпити в учнів написання слова.

Одним із продуктивних засобів активізації навчання розумово відсталих учнів української мови є формування в них умінь використовувати вивчені правила на практиці. Виходячи із теоретичних положень, ми припустили, що такими ефективними засобами можуть бути проговорювання і коментування, як найбільш поширені, за І.П. Павловим, засоби "підсилення мовленнєвих кінестезій".

Під проговорюванням ми розуміємо вимову слова по складам у відповідності із написанням його звуків. Наприклад, у слові "мак" звуки записуються у відповідності з їх вимовою, а у слові "те-ля" перший голосний проговорюємо як [e], а не як звук, який чується і вимовляється [e_и]. Проговорювання ми використовуємо для з'ясування написання слова у відповідності з його орфографією, так як при початковому навчанні грамоти і правопису підсилюється слухове сприймання і уточнюється в свідомості учня, який пише склад і порядок звуків і букв

слова.

Проговорювання передбачає використання спеціальних вправ для того, щоб у пам'яті учнів зафіксувати написання слова. Досить важливим було визначити кількість правильно розподілених у часі повторень. Наприклад, слова для проговорювання необхідно об'єднати так, щоб допомогти учням запам'ятати їх написання: спочатку всі слова на [е], а потім на [и] тощо. При цьому необхідно обов'язково слідкувати за правильністю проговорювання кожного складу, щоб учні міцно запам'ятали його чіткий слуховий образ. Учні спочатку повинні прослухати і хором повторити слово, яке вимовив вчитель, а потім ретельно проговорити це слово по складах самостійно і в процесі запису. Важливо було досягти, щоб кожен учень сам проговорював слово усно і в процесі запису.

Систематичне використання такого засобу запису слів і речень поступово формує в учнів універсальну схему активного самоконтролю свого письма: "говорю по складах слухаю всі звуки пишу".

У 2 – 4-х класах здійснюється, як відомо, навчання слів за правилом. Для підготовки учнів до письма за правилом ще в першому класі необхідно включати часткове пояснення написання окремих слів. Наприклад, велика буква на початку речення, імена людей, клички тварин, крапка в кінці речення. Цим самим учні привчаються розмірковувати у процесі письма.

Систематичні вправи в проговорюванні слів у процесі запису, з метою самоконтролю були спрямовані на вироблення в учнів умінь писати без пропусків, замінів і перестановки букв. Це свідчить про сформованість в учнів первинного самоконтролю, який проявляється у звичці завжди перевіряти себе у процесі письма. Сформований в учнів первинний самоконтроль слугуватиме основою для розвитку уміння перевіряти написане за допомогою правила. Відомо, що без спеціальних вправ розумово відсталі учні не вміють використовувати правила правопису.

Включення міркування в процес запису слів буде доступним і зрозумілим розумово відсталим учням, якщо у них попередньо у певній системі накопичувати запас слів, який дозволить їм зробити перші узагальнення. Коли учні починають працювати з більш складними словами (типу "зима", "мороз", "донька", "казка"), засвоєння правопису таких слів проходить тим же засобом, як проговорювання по складах і запам'ятовування орфографії. У ході виконання таких вправ поєднуються зорові і слухо-артикуляційні сприймання і на цій основі стає більш ефективним запам'ятовування і відтворення слова у процесі письма.

Починаючи з другого класу необхідно практично ознайомлювати учнів з деякими засобами перевірки написання слів, зокрема, використовувати співвіднесення слів. Наприклад, під час виконання вправи при розпізнаванні одного і декількох предметів учнів

ознайомлюють з однією групою слів: столик, столи, столяр. Їх увага звертається на те, що в усіх словах пишеться буква "о". Учні записують слова у зошит і підкреслюють у них букву "о". На другому уроці за аналогією використовується група слів: води, вода, водиця. Знову звертається увага на букву "о" у цих словах. Вчитель запитує учнів, чи чітко чується "о" у вимові першого слова "води". Учні вимовляють слово і встановлюють, що цей звук чується чітко. А у словах "вода", "водиця"? Учні вимовляють ці слова і переконуються, що в них звук [o] чується не чітко, але всерівно в цих словах необхідно писати букву "о".

На наступних уроках при вивченні слів назв предметів, необхідно вводити такі групи слів, як: гора – гори; нора – нори. Пізніше слова з буквою *e*, *i* (село-села, ліси-ліс). Поступово після такої систематичної підготовчої роботи учні починають самостійно добирати перевірочні слова.

У зміст кожного правила, як зазначає А.К. Аксьонова, входять такі компоненти: вид орфограми, спосіб пояснення її написання; запас слів, необхідних для перевірки даного написання; оволодіння принципом зміни форми слова [1].

Для визначення етапів роботи над засвоєнням правила ми систематизували дослідження А. К. Аксьонової, В. В. Воронкової, М. Ф. Гнезділова, Т. К. Ульянової. В результаті з'ясувалося, що ця робота у допоміжній школі передбачає такі етапи:

1. Ознайомлення учнів із правилом.
2. Аналіз правила і аргументування кожного із його приписів конкретним прикладом.
3. Вправи у використанні нового правила до конкретної групи слів, співвіднесених як слова, які перевіряються і перевірочні.
4. Закріплення навички перевірки написання слова даним правилом, розпізнавання орфограми і підведення її під правило [1; 4; 6].

Як бачимо, три останні етапи обов'язково передбачають навчання дітей поясненню правопису. При цьому важливо, щоб при виконанні різних видів письмових вправ закріплювався правильний, послідовний хід міркувань.

Значну увагу необхідно приділяти розвитку умінь знаходити в тексті слова на вивчене правило, а щоб закріпити зорове сприймання таких слів, учням необхідно пропонувати підкреслювати в них орфограму після її пояснення.

Особлива увага акцентується на зіставленні схожих правил, якими є способи перевірки ненаголошених голосних в корні слів і глухих і дзвінких приголосних в кінці слова – зміною форми слова. Наприклад, на дошці і в зошитах учні записують пари слів, виділяючи орфограми в словах, які перевіряються і в перевірочних словах:

<u>з</u> рно – <u>з</u> ерна	<u>с</u> ини – <u>с</u> ин
<u>ст</u> ець – <u>ст</u> еци	<u>г</u> риб – <u>г</u> риби

У процесі виконання вправи в поясненні написання учні

відтворюють умовні позначення і, спираючись на них, вчать формулювати правила.

Оскільки, у молодших класах, учні вправляються у визначенні правопису однієї пари ненаголошених голосних *e – u*, то для їх диференціації використовується така опора: на дошці у лівому кутку записується буква *e*, а в правому – *u*. При визначенні написання ненаголошених голосних у слові учні повинні піднімати або ліву або праву руку: якщо необхідно писати *e* - учні піднімають ліву руку, якщо *u* – праву.

Кожного дня, на початку уроку вчитель виділяє декілька хвилин для перевірки засвоєння складних для учнів слів: вчитель називає слова, а учні, піднімаючи руку, визначають, яка пишеться буква. Якщо, хтось з учнів помиляється, доцільно використовувати розмірковуюче пояснення, запис слова на дошці чи в словниках. Такий вид роботи є економічним засобом повторення і закріплення правопису слів за правилом, яке вивчається.

Для закріплення орфографічної навички у розумово відсталих учнів використовувати спеціальні вправи, які передбачають різноманітні варіанти роботи учнів зі словами і з реченнями, які виконуються частково чи повністю самими учнями, з використанням коментованого управління процесом запису.

Перший варіант: вчитель записує на дошці декілька речень з пропущеними словами. Наприклад, *Петрик ... в селі. Він любить читати А ... катається на санках.* Слова для довідки: книжки, зимою, живе.

Учні спочатку усно називають слово, якого не вистачає. Потім, вчитель ставить перед ними завдання: списати речення, доповнити їх пропущеними словами з ненаголошеними голосними. Вписуючи слова, думати і розмірковувати вголос, щодо використання правила правопису (учні вже знають, що до кожного слова спочатку необхідно знайти перевірочне).

Зразок розмірковування: "Перше слово в реченні пишу з великої букви *П*. Це ім'я хлопчика, а імена людей пишемо з великої букви. Пишу *Пе* – голосний *e*, замочок *т* ("замочком" учні умовно називали у свої міркуваннях приголосний, який закривав склад). Пишу *р* – голосний *u*, замочок – *к*. Слова в реченні пишу окремо. Пропущене слово "живе". "Живе" - наголошений склад *ве*, ненаголошений *жи*. Підбираю перевірочне слово – *жив*, пишу *жи* – голосний *u*. Пишу *ве* – голосний *e*. Пишу маленьке слово – *в* – окремо. "Селі" - наголошений склад *лі*, ненаголошений *се*. Перевірочне слово – *села*, значить, пишу *се* – голосна *e*.

Другий варіант: пропонується завдання аналогічне першому; вчитель ставить мету списати речення, але не дає вказівок, на які правила слова, які необхідно вставити.

Третій варіант: вправи виконуються без попереднього колективного аналізу, як це було у перших двох варіантах.

Як бачимо, при виконанні вправ кожного наступного варіанту учні долають нові труднощі: самі підбирають і включають у речення необхідні слова, з визначеною орфограмою і одночасно думають про їх правопис, розмірковуючи вголос. У процесі виконання таких вправ учні навчаються використовувати одне із вивчених правил.

Вправи четвертого варіанту мають змішаний характер так, як передбачають використання правил, які вивчалися раніше і правил, які вивчаються зараз. При цьому, спочатку новий матеріал узгоджується з тим, який був добре засвоєний учнями. Це дає можливість краще відпрацювати правопис слів на правило, яке вивчається. Поступово вправи включають слова із орфограмами, які були засвоєні учнями гірше, правопис яких необхідно було ще закріпити в учнів (наприклад, слова з м'яким знаком, буквосполучення дж, дз). При цьому, важливо враховувати, що менш закріпленим є той матеріал, який вивчається перед новою темою, так як розумово відсталі учні швидше забувають щойно вивчений матеріал.

Цінність вправ змішаного типу полягають в тому, що учні привчаються переключати увагу з одного орфографічного явища на інше, розпізнають орфограми і використовують необхідне правило. У результаті в них виробляється звичка контролювати правильність свого письма.

В якості тренувальних вправ на уроках письма також необхідно використовувати невеликі за обсягом пояснювальні і вибіркові диктанти, а також письмо по пам'яті. Пояснювальний диктант корисний тим, що увага учнів звертається до орфограми, яка закріплюється. Учні виділяють орфограми і пояснюють їх написання. Вибірковий диктант сприяє не лише виділенню, але й запам'ятовуванню орфограм, і виступає підготовчою функцією на шляху до більш самостійного письма. У процесі письма по пам'яті учнів навчають сприймати на слух чи зорovo кожне слово, запам'ятовують його орфографію і, проговорюючи і розмірковуючи, самостійно записують. Таким чином, ці види вправ спрямовані на вироблення умінь і звичку перевіряти написання слів у процесі їх запису, виховання в учнів орфографічної пильності.

Для формування орфографічної навички доцільно використовувати повне і часткове коментування. До повного коментування необхідно залучати більш сильних учнів. Записуючи речення чи слова, вони пояснюють написання всіх слів по порядку. Часткове коментування можна запропонувати тим учням, які допускають помилки на певне правило, не вміють розмірковувати вголос через обмеженість словникового запасу. Таким учням доцільно пропонувати пояснювати лише окремі слова. Для таких учнів більш корисним є зразки повільних

розгорнутих міркувань з приводу написання кожного слова.

Коментоване письмо не виключає використання на уроках інших видів робіт – письмових і усних. Вчитель на кожному уроці української мови або через один-два уроки, на свій розсуд, вводить вправи на розмірковуюче пояснення, на які відводить від 5 до 15 хвилин в залежності від мети його використання. Учні можуть коментувати своє письмо як біля дошки, так і сидячи за партою.

На перших уроках вчитель допомагає учням в розмірковуваннях, пропонує їх зразки, ознайомлює зі схемою: "спочатку попереджую помилки, а потім обґрунтовую, чому необхідно писати ту чи іншу букву". Використання коментування в результаті довготривалих вправ, з кожним вивченням правилом поступово виробляє в учнів звичний спосіб контролювати правильність свого письма і сприяє значному покращенню їх грамотності.

Отже, використання в процесі письма проговорювання слів по складах і пояснювального розмірковування допоможе розумово відсталим учням краще зрозуміти практичну значущість граматичних знань, забезпечить їх дієвість і цим самим підвищить активність засвоєння правил і, зокрема, грамотність письма.

Список використаних джерел

1. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе / А. К. Аксенова. – М.: Гуманитарное издание центр ВЛАДОС, 1999. – 320 с.
2. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский. – М.: Просвещение, 1966. – 307с.
3. Вавіна Л. С. Методичні рекомендації з вивчення грамоти учнів І – ІІ відділень допоміжної школи / Л. С. Вавіна. – К.: РУМК, 1990. – 112 с.
4. Гнездилов М. Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе / М. Ф. Гнездилов. – М.: Просвещение, 1965. – 272 с.
5. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. – М.: Педагогика, 1977. – 180 с.
6. Ульянова Т. К. Методика викладання української мови у допоміжній школі / Т. К. Ульянова. – К.: КДПІ, 1984. – 121 с.

In the article the means of forming orthographic skills in mentally retarded pupils 2 -4 classes.

Keywords: orthographic skill, mentally retarded pupils, pronunciation, commenting, kinesthetic analysis.

Отримано 21.9.2013

УДК 376-056.37: [37.015.3.: 005.32]

*Е.Н. Рагель
И.А. Свиридович*

МОТИВАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

У статті розглядаються педагогічні умови та особливості мотивації комунікативної діяльності в учнів молодших класів з інтелектуальною недостатністю. Оволодіння комунікативними вміннями забезпечує успішне функціонування в соціумі.

Ключові слова: комунікативна діяльність, мотивація, учні з інтелектуальною недостатністю.

В статье рассматриваются педагогические условия и особенности мотивации коммуникативной деятельности у учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью. Владение коммуникативными умениями обеспечивает успешное функционирование в социуме.

Ключевые слова: коммуникативная деятельность, мотивация, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью.

Одной из многочисленных категорий детей с особенностями психофизического развития являются дети с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью). Органическое поражение центральной нервной системы накладывает отпечаток на развитие и функционирование всех психических процессов (преимущественно мышления и речи), качество деятельности в различных областях, характер личностных проявлений. В настоящее время учащиеся данной категории получают образование не только в условиях вспомогательной школы, но и в условиях интегрированного обучения. В этом случае дети с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности обучаются по учебному плану и программам первого отделения вспомогательной школы. Особенностью структуры обучения является проведение коррекционных занятий, которые являются инвариантной частью учебного плана вспомогательной школы.

Кодекс Республики Беларусь "Об образовании" (2011 г.) в качестве одной из целей специального образования определяет социальную адаптацию и интеграцию лиц с особенностями психофизического развития в общество. Этим обусловлен соответствующий социальный заказ перед системой специального образования – формирование у воспитанников необходимых для самостоятельной жизни умений. К числу важнейших составляющих жизненной компетенции школьников

относятся коммуникативные умения. Социальная адаптация учащихся с интеллектуальной недостаточностью в значительной степени зависит от правильного понимания обращенной к ним речи и умения пользоваться средствами общения в учебных и в неучебных ситуациях. В связи с этим совершенствование системы образования требует оптимальной организации педагогической работы с такой категорией детей в ее начальном звене в этом направлении.

Обучение русскому языку учащихся с интеллектуальной недостаточностью имеет коррекционную и практическую направленность, которая проявляется, прежде всего, в области речевого развития детей, формирования их устной речи как средства общения и способа коррекции познавательной деятельности [1].

Недоразвитие речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью носит системный характер. В различной степени нарушены многие уровни порождения речевого высказывания: смысловой, языковой, сенсомоторный.

Анализ научных исследований позволил определить особенности коммуникативных умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью: дети с трудом вступают в разговор со взрослыми, не всегда адекватно реагируют на обращенные к ним реплики, затрудняются в переключении с позиции слушающего на позицию говорящего, и наоборот: не выражают заинтересованности в получении информации.

Рассмотрение коммуникации как смыслового аспекта общения и социального взаимодействия определяет выделение следующих базовых компонентов коммуникации:

- потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками;
- владение определенными вербальными и невербальными средствами общения;
- позитивное отношение к процессу сотрудничества;
- ориентация на партнера по общению;
- умение слушать собеседника [6].

Для устной речи учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью характерны быстрая истощаемость мотивов общения, неадекватность речевых реакций из-за непонимания смысловой структуры речи, повторы фраз и их частей, смысловые пропуски, несоответствие речи заданию, нарушение логической последовательности изложения, кратковременность контакта или полное его отсутствие, лексико-грамматические нарушения и сложности продуцирования внеситуативного диалога [3].

Проблема развития связной речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью рассматривается исследователями в связи с активизацией их познавательной и речевой деятельности. Механизмы, лежащие в основе формирования мотивов коммуникативной деятельности этой категории учащихся, раскрываются в работах по

специальной и общей психологии (Л.С. Выготский, Г.М. Дульнев, В.Г. Петрова, Т.А. Процко, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф).

Объясняя причину речевой пассивности, характерной для ребенка с интеллектуальной недостаточностью, В.Г. Петрова указывает, что ее следует искать не столько в недоразвитии речи, сколько в недостаточности волевой сферы. Снижение волевых усилий приводит к ослаблению побудительных мотивов речи, к нарушению тех внутренних устремлений, которые заставляют ребенка поддерживать общение, вызывают желание поделиться своими впечатлениями. Следовательно, работа над активизацией речи школьников путем создания у них мотивов для высказывания – одна из основных задач в области развития речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью [4].

Применительно к формированию мотивации коммуникативной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью Я.Л. Кыргесаар выдвинул тезис о том, что, чем ниже уровень умственного развития ребенка, тем более значимы для него неотсроченные, непосредственные и внешне выраженные подкрепления. Автором обозначены три аспекта проблемы активизации речевой деятельности учащихся: формирование мотивов (интенций) высказываний; поддержание внимания учащихся во время беседы; направление учителем содержания беседы.

Основными направлениями в решении выдвинутой проблемы, по мнению автора, должны быть следующие: • использование дифференцированного подхода для развития речи учащихся, на основе которого осуществляется реализация принципа посильности и выбираются необходимые подкрепления, а благодаря подкреплению успехов формируются положительная самооценка, а также начала познавательных интересов; • стремление по увеличению доли совместных речевых реакций необходимо осуществлять в тесной связи с алгоритмизацией умственных действий, что позволяет избежать механического воспроизведения готовых высказываний отдельными учениками [2].

Таким образом, анализ литературы показывает, что развитие активной коммуникативной деятельности невозможно без системы различных активных стимулов, обеспечивающих создание соответствующих мотивов обучения. Данный аспект особенно актуален при формировании связной речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Это связано с особенностями мотивационной сферы данной категории детей.

Суть глубокой мотивации коммуникативной деятельности заключается в активизации мотивов интереса, установки на себя и установки на других по следующим двум алгоритмам: • это очень интересно, это ты хорошо знаешь и это ты умеешь; • это интересно, это ты еще не знаешь, но ты умеешь.

В организованном нами эксперименте побуждение к речевому высказыванию реализовалось путем использования заданий, вызывающих

повышенный интерес у учащихся. Такие задания стимулировали их речевую активность. Для этого, прежде всего, подбирались картинки, красочно оформленные (зрительная приятность), и задания по ним были связаны с накопленным опытом учащихся. Проводилась предварительная работа, которая вначале обеспечивала речевое взаимодействие в форме диалога. Она включала в себя совместное предварительное рассматривание и анализ объекта речи (дети наблюдают, ощупывают, пробуют на вкус, нюхают и т.д.), предварительный просмотр диафильмов по определенной теме, экскурсии, прослушивание, заучивание стихов, загадок, музыкальное оформление диалога. Тем самым ученик накапливал словарный запас для построения своего высказывания на эмоционально-аудиальной основе.

Данная работа обеспечивала речевое взаимодействие в форме диалога. Цель ее заключалась в формировании у учащихся предметно-образной основы речи в процессе обогащения сенсорного опыта и установления правильного соотношения между словом и образом. Необходимо учитывать, что часто словесное описание может оказаться более бедным, чем образ, который есть у ребенка. Это объясняется трудностями установления связей в направлении от образа к слову. Необходима помощь: вопрос, подсказка, наглядность. Недостаточная полнота образа проявляется в незнании частей предметов, их свойств, в выделении несущественных признаков. В связи с этим особое внимание при работе с данной категорией детей уделялось выделению специфических, отличительных особенностей (признаков) объекта (например, отличительный признак от подобных объектов (дерева) у березы – ствол и т.д.).

Для стимуляции речевой активности создавались эмоционально-насыщенные, действенно-игровые речевые ситуации: "дети-разведчики", "незнакомый почтальон", "быстрый угадай-ка", "живая картинка", драматизация, двигательная импровизация. Это способствовало актуализации знаний детей и создавало необходимую установку на восприятие, осознание последующего материала и высказывание о нем.

Известно, что объект, предлагаемый вниманию учащихся с интеллектуальной недостаточностью, быстро перестает их интересовать, поскольку ориентировочная деятельность обучаемых очень кратковременна. Помочь сосредоточить внимание на изучаемом предмете в течение более продолжительного времени могут различные действия с предметом (конструирование, рисование и т.д.). Целостность речевого высказывания на основе взаимодействия "учитель–учащиеся", "учащиеся–учащиеся" достигалась преимущественно путем вопросов и ответов и самостоятельного дополнения недостающих признаков предмета речи. При такой мотивации учитывались особенности нервной системы, личностно-психологические особенности детей, общая и речевая активность (речевая инактивность, негативизм), речевой и жизненный опыт учащихся. С возбудимым ребенком беседовали в первую очередь, а заторможенного просили прослушать, повторить

інформацію или продолжить ее. При этом для активных детей были подготовлены более сложные индивидуальные задания с инструкцией на обдумывание и поиск дополнительной информации. Широко использовались приемы поощрения и подсказки в тот момент, когда ученик начинал строить высказывание.

Мотив любой деятельности, в том числе и коммуникативной, определяет и формы ее осуществления. Мотивы интереса и установки на себя, как показал опыт работы специальных учреждений, наиболее выражены в таких формах, как игра на отличительные признаки, конструирование образа, секрет и др. Например, для активизации содержательной и языковой сторон речевого высказывания нами были использованы игры на установление целостного образа. В них требовалось: а) отобрать из ряда предложенных частей образа те, которые иллюстрируют описанный учителем образ; б) восстановить образ по памяти; в) найти место пропавшей части образа в ряду других: "Чья голова, уши, хвост?"; г) найти ошибку учителя в восстановлении образа ("Путаница"). Этот вид работы развивает соревновательные мотивы: кто быстрее обнаружит неправильность в изображении; д) найти лишнюю часть среди заданных; е) найти ошибку в описании объекта учителем и другими; ж) обнаружить семантические абсурды", т.е. найти несоответствие между текстом-повествованием (описанием) и иллюстрацией к нему; найти в тексте слова, не подходящие по смыслу, и заменить их адекватными смыслу. Дети, поставленные в такую ситуацию, говорят охотнее, так как у них возникает желание объяснить цель игровых действий.

Установка на передачу информации и общение с учителем неразрывны. Это объясняется тем, что учитель обеспечивает ученику ситуацию благополучия, возможность избежать неудачи и пережить положительные эмоции при высказывании. В связи с этим используется особый стиль общения учителя с учениками – стиль, который вызвал бы у них желание слушать, говорить, читать, не боясь отрицательной реакции учителя на то, о чем и как думает ученик. Учитель – инициатор, организатор общения, он одновременно со всеми рисует, пишет, рассказывает о себе невыдуманную историю. Поэтому ученик адресует информацию, прежде всего, ему, а не другим лицам. Это заставляет использовать такие формы обращения к ученику, как: "сначала назови мне по секрету; задай мне вопрос; поиграй со мной; сначала скажи мне, потом другим". Такое взаимодействие происходит в процессе дидактических игр: "Художник-забывашка", "Маленький учитель", "Путаница", "Паутинка", "Волшебная корзинка" и др. Учащиеся ставились в такие условия, при которых действие игры способствовало вступлению в общение. Например, игра с "волшебной корзинкой". На наборном полотне выставляются предметные картинки с изображением овощей, фруктов, ягод. Учащиеся называют предметы, классифицируют их и складывают в определенную корзину. Особо эффективны игры,

когда ребенок сам становится учителем или ведущим. Школьник задает вопросы, а педагог отвечает, предоставляя тем самым образец речевых высказываний. Повторяя их при смене ролей, ученик приобретает речевой опыт на эмоционально-действенной основе.

Схема "учащиеся–учащиеся" предполагает еще более высокий уровень самостоятельности школьников. Им предлагается самим выбрать предмет речи и рассказать о нем (описать его). От занятия к занятию мы сокращали участие педагога в процессе составления текстов и предоставляли учащимся возможность самостоятельно выразить себя. Это осуществлялось при использовании схемы "лесенка" [5].

Обучающие средства подбирались с опорой на сенсорный опыт (постепенное наращивание признаков предмета, звуко-смысловое выделение признака). При этом использовался прием системной подготовки ученика к построению речевого высказывания на основе постепенной детализации образа, что способствовало осознанному и целенаправленному отбору конкретных и обобщенных признаков описываемых объектов. Тем самым устранялась сложность, испытываемая учащимися с интеллектуальной недостаточностью при отборе главных, существенных признаков и описании их в определенной последовательности с целью целостного изображения предмета. Особую роль при этом играет подкрепляющая и поддерживающая речь учителя.

Для формирования у учащихся определенной (познавательной) позиции и осознания ими цели речевого высказывания предлагались познавательно-поисковые задания эвристического характера: "Следователь", "Объявление – пропал друг", "Отгадай и загадай" и др. Например, учащиеся пробуют найти на рисунках по описанию пропавшую собаку. Затем сами составляют объявления о своей пропаже (другие помогают ее найти). У ребенка возникают мотивы к высказыванию, ведь товарищи не знают его рисунка, т.е. пропажи, а найдут ли ее – зависит от точности описания. Это способствовало осознанию учащимися практического использования текста (самостоятельно ставят и раскрывают цель своего высказывания).

Хорошо себя зарекомендовал прием создания проблемных ситуаций. С этой целью проводились сюжетно-ролевые игры, разыгрывались роли сказочных героев, взрослых (мама, учитель, врач, продавец и др.), и таким образом в речевую деятельность вводились добавочные мотивы. В таком общении формируются и проявляются личностные качества ребенка: умение слушать собеседника, правильно оценивать себя в речевой ситуации и выбирать нужную форму обращения к товарищу. Соревнуясь, играя, выполняя разнообразные практические задания, ученики осмысливают значимость речи для понимания друг друга, для передачи информации, преодолевают речевую замкнутость, учатся выражать свои мысли в устной форме в той сфере деятельности, в которой речь выступает как средство коммуникации и общения. Так активизируется одна из важнейших закономерностей развития речи:

повышается напряженность побуждения к высказыванию и создается ему наибольшая устойчивость.

Система коррекционного обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью, основанная на широком использовании принципа эвристичности речевой деятельности в естественных условиях общения и организации предметно-практической, игровой деятельности детей, способствовала повышению мотивационной стороны высказывания (формирование как побудительной-мотивационной, так и ориентировочно-исследовательской фаз).

Выполненное нами исследование не исчерпывает всех аспектов, связанных с изучением проблемы мотивации коммуникативной деятельности у учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью. Нуждаются в дальнейшем исследовании вопросы, связанные с комплексной мотивацией речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, при которой совпадают свои и чужие цели, установки, идеалы, потребности, влечения, программы поведения. Чем больше мотивов вкладывается в речевое общение, тем эффективнее их влияние на развитие речи в целом.

Список використаних джерел

1. Ковальчук В.А. Методические указания к организации речевого общения умственно отсталых учащихся на уроках русского языка / В.А. Ковальчук. – Славянск: СГПИ, 1989. – 29 с.
2. Кыргесаар Я.Л. Активизация речевой деятельности у учащихся I и II классов вспомогательной школы // Дефектология. – 1981. – № 2. – С. 53–59.
3. Лалаева Р.И. Нарушения устной речи умственно отсталых школьников и способы их коррекции. – М.: Просвещение, 2001. – 76 с.
4. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. – М.: Педагогика, 1977. – 200 с.
5. Свиридович И.А. Развитие связной устной речи у учащихся вспомогательной школы / И.А. Свиридович. – Мн.: БГПУ, 2002. – 36 с.
6. Шипицина Л.М. Основы коммуникации / Л.М. Шипицина, О.В. Защиринская, А.П. Воронова и др. – СПб: ЛОИУУ, 1995. – 304 с.

In the article pedagogical conditions and features of motivation of communicative activity at pupils with intellectual disorders are considered. Mastering communicative skills provides successful functioning in society.

Keywords: communicative activity, motivation, pupils with intellectual disorders.

Отримано 16.9. 2013

УДК 376.1-053.5-056.31

Л.Г. Сечковская

К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ К ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

У статті розглядається роль професійно значущих властивостей у формуванні готовності до трудової діяльності учнів з інтелектуальною недостатністю.

Ключові слова: трудове навчання, готовність до трудової діяльності, учні з інтелектуальною недостатністю.

В статье рассматривается роль профессионально значимых свойств в формировании готовности к трудовой деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: трудовое обучение, готовность к трудовой деятельности, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью.

Подготовка школьников с интеллектуальной недостаточностью к самостоятельному выполнению работ доступного квалифицированного труда в условиях современного промышленного и сельскохозяйственного производства, в сфере бытового обслуживания является общесоциальной задачей. На её решение направлены усилия прогрессивных дефектологов, педагогов, врачей, психологов. В связи с этим в период школьного обучения на первый план выступают такие конкретные задачи, как сообщение учащимся определенной системы знаний по тому или иному виду труда и формирование соответствующих трудовых умений и навыков, воспитание ряда нравственных, личностных качеств, которые бы обеспечивали полноценное включение учащихся данной категории в производительный труд. В данном случае значительно возрастает значение уроков трудового обучения, которые призваны решать специальные задачи обучения и воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью. Одной из актуальных задач является активное использование процесса трудового обучения для коррекции недостатков познавательной деятельности и качеств личности школьника. Вся работа на этих уроках направлена на подготовку выпускников к самостоятельной жизни, к труду.

Профессиональная успешность работающего человека во многом определяется наличием и уровнем развития отдельных, значимых именно в этом виде труда свойств личности. В связи с этим уроки

трудового обучения следует рассматривать как пропедевтический период в формировании основных компонентов готовности к трудовой деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Состояние психологической готовности имеет сложную динамическую структуру, является выражением совокупности интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых сторон психики человека в их соотношении с внешними условиями и предстоящими задачами.

Помимо готовности как психического состояния, существует и проявляется готовность как устойчивая характеристика личности. Её часто называют длительной или устойчивой готовностью, т.к. она действует постоянно, её не надо каждый раз формировать в связи с поставленной задачей. Будучи заблаговременно сформированной, эта готовность – существенная предпосылка успешной трудовой деятельности.

В общем виде длительная готовность представляет собой следующую структуру:

- положительное отношение к тому или иному виду деятельности, профессии;
- адекватные требованиям деятельности, профессии черты характера, способности, темперамент, мотивация;
- необходимые знания, навыки, умения;
- устойчивые профессионально важные особенности восприятия, внимания, мышления, эмоциональных и волевых процессов.

При этом следует отличать состояние временной готовности, которое отражает особенности и требования предстоящей ситуации. В этом случае применительно к конкретным текущим задачам деятельности происходит временная трансформация личностных установок, устойчивых мотивов, опыта. Возникновение готовности как состояния зависит от долговременной готовности, т.е. можно говорить об их единстве.

Рассмотрим основные, профессионально значимые свойства, входящие в структуру длительной и временной готовности человека к деятельности. К их числу относятся: индивидуально – типологические свойства личности, психомоторные, мыслительные, мнемические, волевые, сенсорные и перцептивные свойства, свойства внимания и воображения. Разные профессии предъявляют различные требования к перечисленным профессионально значимым свойствам. Все вместе они определяют готовность к трудовой деятельности, ее результативность и самостоятельность.

Известно, что дети с интеллектуальной недостаточностью имеют грубое недоразвитие указанных свойств, которое негативно сказывается на их профессиональном становлении.

Успешность обучения какой-либо специальности зависит от степени сложности знаний, умений и навыков, составляющих содержание специальности, от методов и приемов обучения, от индивидуальных качеств обучающихся, т.е. их психофизических особенностей. Основные

характеристики нервных процессов (сила возбуждения и торможения, их уравновешенность, подвижность, динамичность и лабильность) накладывают свой отпечаток на любую трудовую деятельность.

Известно, что при интеллектуальной недостаточности, характеризующейся неустойчивостью эмоционально-волевой сферы по типу возбудимости или заторможенности, характерные отклонения проявляются в изменениях не только поведения, но и деятельности. Возбудимые учащиеся с интеллектуальной недостаточностью часто беспокойны, импульсивны, расторможены, двигательно беспокойны, чрезвычайно отвлекаемы, непослушны, конфликтны. Такие дети работают неровно, чрезмерно торопливы, не реагируют на замечания педагогов. При организации трудовой деятельности для них особенно необходима смена видов деятельности и спокойная обстановка, учет индивидуальных особенностей. Соблюдение указанных требований приводит к тому, что дети становятся более уравновешенными и трудоспособными.

Заторможенные учащиеся с интеллектуальной недостаточностью отличаются вялостью, замедленностью, инертностью, которые обнаруживаются в их моторике, поведении, снижении работоспособности. Для организации своей деятельности им необходимо много времени, поэтому они отстают от своих товарищей. При этом они трудятся старательно, с определенной тщательностью выполняют задания. У них свой, замедленный темп работы, поэтому прогноз на будущее у таких учеников неплохой.

При обучении учащихся с интеллектуальной недостаточностью учитываем также, что одно и то же типологическое свойство может иметь как положительные, так и отрицательные проявления с точки зрения успешности в труде. Слабость нервных процессов определяет низкий предел работоспособности и в то же время высокую чувствительность; инертность нервных процессов проявляется в малых показателях скорости нервной деятельности, но в прочности временных связей и т.д. Можно говорить о том, что природная недостаточность в области одной функции компенсируется преимуществом в области другой, не менее важной. Это положение лежит в основе формирования индивидуального стиля деятельности, когда сознательно отбираются способы и приемы работы, соответствующие индивидуальным возможностям личности и вместе с тем достаточно целесообразные при данных требованиях деятельности. С помощью этих способов, приемов учащийся сознательно или стихийно компенсирует слабые стороны своих типологических особенностей и наилучшим образом использует свои природные преимущества. При этом могут быть выявлены именно те способы, благодаря которым учащиеся с противоположными типологическими свойствами достигают равной успешности в труде.

Учитывая тот факт, что индивидуально-типологические особенности личности мало изменяются на протяжении трудового пути и относятся к наиболее стабильным свойствам, выработка индивидуального стиля

поможет выпускнику в его трудовой деятельности.

Помощь, оказываемая учащимся с интеллектуальной недостаточностью, в формировании индивидуального стиля может быть направлена на осмысление требований деятельности и степени целесообразности применяемых способов действия.

В основе любой деятельности лежит система движений и предметных действий, интегрированная в единый комплекс, необходимый для труда в данной области общественного производства. В разных видах труда действия имеют разный характер, однако для всех действий, в том числе не только моторных, но и сенсорных, и умственных, характерны:

- целесообразность (целенаправленность);
- адекватность текущего строения действия текущему состоянию объекта труда;
- опосредованность действия орудиями труда;
- полиэффекторность трудовых действий, означающая возможность выполнения одного и того же действия с помощью различных групп мышц;
- определенное соотношение фиксированных, автоматических, и изменчивых, перестраивающихся компонентов;
- общественная обусловленность трудовых действий, выражающаяся в том, что они регулируются не только выполняющим их человеком, но и другими людьми (извне) или материализованными продуктами деятельности других людей (инструкциями, технологическими картами и т.п.).

Принято различать три основных параметра трудовых действий: силовой, пространственный, временной. На ранних этапах развития техники ведущим был силовой фактор. В современных условиях механизированного производства пространственно-временной фактор окончательно подчиняет себе силовой. Это приводит к дроблению крупных силовых движений на более мелкие, дозированные, вплоть до появления микродвижений пальцев рук. Только самые тонкие движения пальцев могут обеспечить необходимую точность в выполнении трудовых действий. Однако наряду с движениями мелкими сохраняется еще множество рабочих движений, выполняемых более крупными мышцами руки.

По мере того, как старшеклассники с интеллектуальной недостаточностью овладевают основами той или иной специальности, связанной главным образом с физическим трудом, первостепенной становится проблема обучения их рабочим двигательным навыкам. Однако исследования ряда ученых показывают, что дети данной категории всегда запаздывают в развитии двигательных навыков. Для них характерны скорая утомляемость, слабость движений, ненужные движения, неспособность к восприятию движений, замедленность двигательных реакций. Для двигательной сферы детей с

интеллектуальной недостаточностью характерны: замедленность и напряженность движений, трудности переключения с одного движения на другое, персеверации, связанные с недостаточной подвижностью нервных процессов. Неточность движений, обилие синкинезий связаны с их недифференцированностью и чрезмерной иррадированностью. Практически у всех детей данной категории наблюдаются остаточные явления бывших поражений двигательного анализатора, которые нередко выражаются в виде нейродинамических расстройств. Недостатки моторики у них проявляются в замедленности движений, неуклюжести, а также в неравномерном характере движений, обусловленном неустойчивостью внимания. Дефекты в движении пальцев оказывают не только прямое отрицательное влияние на формирование двигательного навыка, но и косвенное, так как они приводят к нарушению координации движений, затрудняя тем самым самоконтроль при выполнении действия.

Однако воспроизведение движений детьми с интеллектуальной недостаточностью претерпевает значительные изменения с возрастом. Наиболее интенсивно возрастает точность движений у этих детей в период от 7 до 12 лет. В 9 – 10 лет они могут с помощью зрительного контроля достаточно точно воспроизвести заданную амплитуду движений, а в 11 – 12 лет выполнить это задание без зрительного контроля. Известно, что к моменту обучения трудовым навыкам ученик владеет сложной системой произвольных движений, которые и являются основой последующего обучения учащегося специальным рабочим движениям.

Рассматривая психомоторные свойства как один из компонентов готовности к трудовой деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью, отметим особую роль обучения в развитии произвольных движений, в частности трудовых. Главное значение обучения в данном случае будет заключаться в постепенном формировании системы рабочих движений в сочетании со второсигнальной (словесной) основой их организации. Здесь имеется в виду формирование у ребенка таких качеств в труде, как осознание цели рабочих движений, организация их по определенному плану, контролирование правильности выполняемых или выполненных рабочих движений. Все перечисленные качества составляют содержание умственных действий, входящих составной частью в трудовую деятельность человека. Также при реализации программы обучения, направленной на преодоление недостатков двигательной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью, особое внимание уделяем развитию ловкости, точности, быстроты, ритмичности и координации движений.

Создавая необходимые предпосылки для подготовки учащихся к самостоятельной трудовой деятельности, большое внимание в процессе обучения труду уделяем не только выработке трудовых навыков и умений, но и развитию познавательных компонентов психики школьника. Как известно, любая трудовая деятельность осуществляется

при участии и под контролем познавательных процессов. Здесь уместно говорить о мыслительных, мнемических, волевых свойствах личности, а также свойствах внимания и воображения как важнейших компонентах готовности к трудовой деятельности.

Мышление, включенное в трудовую деятельность, называется практическим. Данное мышление характеризуется рядом особенностей:

- оно непосредственно вплетено в практическую деятельность, результаты решения тут же подвергаются проверке;
- создается план операции, который относится не к символам и знакам, а к реальным объектам или процессам;
- почти всегда имеется лимит времени, создающий невозможность выдвижения множества гипотез.

Мышление, непосредственно вплетенное в трудовую деятельность человека, притом деятельность, состоящую из операций и протекающую быстро, получило название также оперативного мышления. В разных видах деятельности (в разной степени) оперативное мышление выполняет следующие функции: *планирование* – мыслительная деятельность по созданию плана работы; *контроль и регулирование* – специальная деятельность по выполнению выработанного плана; *решение задач по устранению резких отклонений от нормы* в процессе реализации плана, *диагностика* – при возникновении неисправностей и аварийных ситуаций.

Мыслительные процессы в трудовой деятельности при определении цели, плана и организации труда, при самоконтроле и регулировании технологических процессов не может осуществляться без соответствующих умений и навыков.

Вырабатывая у школьников умения ориентироваться в задании, планировать и контролировать его выполнение, а также умения самостоятельно решать возникающие в ходе работы частные задачи, мы тем самым развиваем их познавательные способности. Вышеперечисленные умения также называют интеллектуальными, так как они формируются благодаря определенному уровню интеллектуального развития при решении мыслительных задач в труде. Эти интеллектуальные умения имеют различную степень обобщенности, зависящую от развития мыслительных операций.

Планирование – это процесс, направленный на выбор путей, средств, способов и последовательности действий, ведущих к достижению представляемой цели. Оно предполагает предварительную ориентировку в задаче, вычленение специфических особенностей материала и операций, установление определенных связей и отношений.

Необходимым условием успешной трудовой деятельности является также самоконтроль. При его осуществлении сопоставляются совершаемые действия, способы их выполнения и результаты с намеченной целью и планом деятельности, с представляемыми правильными способами их осуществления и результатами. На основании

такого сопоставления в дальнейшем происходит оценка всей деятельности и соответствующее ее регулирование. Таким образом, самоконтроль теснейшим образом связан с планированием и регулированием деятельности.

Формируясь на основе плохо развитой речи, бедного запаса представлений об окружающей действительности и на фоне общего недоразвития психики, мыслительные процессы учащихся с интеллектуальной недостаточностью имеют существенные отклонения от нормы. У детей данной категории крайне несовершенны процессы анализа, синтеза, сравнения и др. При решении мыслительных задач они не устанавливают необходимых связей и отношений между предметами и явлениями, не соотносят отдельные свои действия и операции с искомым вопросом и специфическими особенностями ситуации, не согласовывают между собой выполняемые действия и операции. Кроме того, недостатки мыслительной деятельности проявляются у них в нарушении целенаправленности мышления, что негативно сказывается на определении последовательности действий, выборе наиболее эффективных способов выполнения трудового задания, т.е. на процессе планирования. Учащиеся приступают к выполнению поставленной задачи без должной предварительной ориентировки в ней, без анализа ее условий, без активной мыслительной работы не только над планом, но и над выбором средств достижения цели. Кроме этого, школьники с интеллектуальной недостаточностью не контролируют должным образом ход выполнения поставленной перед ними задачи, не замечают неточностей, допускаемых ими в процессе трудовой деятельности. Связано это с тем, что зачастую их представления об объекте труда (изделии) весьма диффузные, не детализированные. Учащиеся не могут полноценно производить глазомерные и инструментальные измерения и оперировать ими, а также затрудняются самостоятельно определить место и время необходимости производства контрольных действий в общем процессе изготовления изделия.

К основным условиям развития интеллектуальных умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью методисты относят:

- помощь и направляющее воздействие учителя, подготавливающие учащихся к предстоящим действиям. Помогая учащимся репродуцировать необходимые знания, прошлый опыт, обращая их внимание на определенные ориентиры, давая им наводящую нить, тем самым создаем предпосылки для выработки адекватных и рациональных способов деятельности;

- систематическая тренировка школьников в выполнении умственных действий, их постепенное превращение в приемы деятельности;

- включение в учебный процесс упражнений в применении усвоенных знаний.

Организация учебного процесса по принципу соединения усвоенных знаний с упражнениями в их применении способствует развитию

мыслительных операций, приемов планирования и самоконтроля и умения руководствоваться данной извне инструкцией или самоинструкцией.

Успешность трудовой деятельности во многом определяется такими мнемическими свойствами, как объем памяти, скорость запоминания, прочность сохранения усвоенного материала, точность и скорость воспроизведения, готовность памяти к быстрому воспроизведению материала в нужный момент. Профессиональная память может оперировать зрительными образами, слуховыми, осязательными, обонятельными и вкусовыми. Индивидуальные различия в этом случае очень велики.

Хранится профессиональный опыт в долговременной памяти. Отдельные профессии требуют кратковременного запоминания. В основном же профессиональная деятельность опирается на память оперативную. Для нее наиболее типичным является удержание материала для использования его в процессе принятия решения или какой-либо другой операции. Процессы памяти, включенные в определенную деятельность, непосредственно связаны с целью, направленностью, мотивами и способами деятельности.

Процессам памяти учащихся с интеллектуальной недостаточностью присущ ряд особенностей, связанных с аномальными условиями их развития. Она у них слабее, чем у нормально развивающихся детей, что выражается в понижении продуктивности запоминания. Для памяти учащихся с интеллектуальной недостаточностью характерно отсутствие существенных различий между продуктивностью произвольного и непроизвольного запоминания. Причем у них нарушена не только логическая, но и механическая память. В отличие от нормальных школьников они никогда не прибегают к припоминанию способов выполнения повторяющихся действий с целью их рационализации. Делают это только тогда, когда оказываются перед необходимостью преодолеть повторно одни и те же затруднения.

Вместе с тем результаты экспериментальных исследований указывают на то, что память учащихся с интеллектуальной недостаточностью развивается под воздействием специального обучения и происходит это за счет развития высших ее функций. Качественный скачок в деятельности памяти наблюдается у учащихся в среднем школьном возрасте, когда проявляется сложное взаимодействие памяти, мышления и воли. В тех случаях, когда их деятельность носит активный характер, требует некоторых мыслительных усилий, результат запоминания оказывается более высоким. Продуктивность произвольного запоминания во многом обусловлена мотивами, которыми руководствуются учащиеся с интеллектуальной недостаточностью. Если мотивы оказываются значимыми для этой категории детей, в полной мере осознаваемыми, то продуктивность их мнемической деятельности значительно возрастает.

В трудовой деятельности роль воли, волевых свойств личности очень

велика. Связано это с тем, что в процессе труда возникают самые различные внешние и внутренние трудности: непредвиденные изменения производственной ситуации, утомление, монотония. Без их преодоления деятельность не может быть успешной.

Значение тех или иных волевых свойств, таких как целеустремленность, настойчивость и упорство, решительность и смелость, инициативность и самостоятельность, выдержка и самообладание, неравнозначно для разных профессий. Ведущая роль того или иного волевого свойства определяется прежде всего типичными, относительно устойчивыми объективными условиями деятельности. В каждом волевом проявлении личности содержатся интеллектуальные (гностические) компоненты, ибо воля – деятельная сторона разума; эмоциональные (мотивационные), ибо воля – деятельная сторона моральных чувств; операционные компоненты (умения), ибо проявления воли связаны с преодолением препятствий различной степени трудности.

Проявления воли у каждого человека имеют свои особенности. Они вытекают из индивидуального своеобразия личности и связаны с его направленностью, моральными принципами, индивидуально-типологическими особенностями, стилем деятельности, с уже сложившейся структурой волевых свойств. Волевые свойства и их динамика зависят как от природных особенностей человека, так и от социальных факторов.

Слабость воли учащихся с интеллектуальной недостаточностью обнаруживается в несамостоятельности при выполнении трудового задания, безынициативности, неумении руководить своими действиями, неумении преодолевать малейшие препятствия, противостоять любым искушениям или воздействиям.

Результаты исследований показывают, что при выполнении какой-либо работы учащиеся с интеллектуальной недостаточностью руководствуются более близкими мотивами; руководствоваться мотивами отдаленными они могут лишь с трудом. Поэтому зачастую вместо предложенной им задачи они решают более простую задачу. Подобные проявления воли есть выражение незрелости личности, что связано с недоразвитием духовных потребностей детей данной категории.

Воспитание воли у детей с интеллектуальной недостаточностью есть необходимое условие формирования готовности их к трудовой деятельности. Волевая подготовка может вестись в следующих направлениях: создание интеллектуальных основ воли (самостоятельности, критичности и т.д.); моральных основ воли (нравственное воспитание) и формирование умений преодолевать препятствия.

Рассмотрение в данной статье вопроса готовности к трудовой деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью как целостного, системного образования поможет педагогу более эффективно организовать процесс ее формирования.

Список використаних джерел

1. Дмитриева М.А. Психология труда и инженерная психология / М.А. Дмитриева, А.А. Крылова, А.И. Нафтульев. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1979. – 224 с.
2. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн. Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
3. Специальная психология / Е.С. Слепович // Под ред. Е.С. Слепович, А.М. Полякова. – Минск : Высшая школа, 2012. – 511 с.
5. Чебышева, В.В. Психология трудового обучения / В. В. Чебышева. – М.: Высшая школа, 1983. – 239 с.
6. Шинкаренко В.А. Методика трудового обучения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью / В.А. Шинкаренко. – Мн., Изд-во БГУ, 2013. – 103 с.

The article is considered about pupils with mental retardation and their role of professional skills while readiness for working activity is formed.

Keywords: teaching work, readiness to start working activity, pupils with mental retardation

Отримано 19.9.2013

УДК 376.015.31

Н.А. Сіліна

ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВЕ НАВЧАННЯ, ЯК СКЛАДОВА ОСОБИСТІСНО-ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ

У статті розглядаються питання особистісно-естетичного розвитку розумово відсталих учнів в процесі професійно-трудоного навчання.

Ключові слова: особистісно-естетичний розвиток, професійно-трудоное навчання в допоміжній школі, естетичне виховання, трудоное виховання.

В статье рассматриваются вопросы личностно-эстетического развития умственно отсталых учащихся в процессе профессионально-трудоного обучения.

Ключевые слова: личностно-эстетическое развитие, профессионально-трудоного обучения во вспомогательной школе,

эстетическое воспитание, трудовое воспитание.

Сучасний стан корекційної освіти в Україні характеризується особистісно зорієнтованою моделлю навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, суттєвими ознаками якої є: створення умов для самовизначення і самореалізації особистості в трудовій, суспільно-політичній, культурно-дозвільній, сімейно-побутовій, освітній сферах життєдіяльності, наближення освіти до загальних, індивідуальних і життєвих потреб, всебічний розвиток сучасної людини, як члена суспільства, що прагне до самоствердження, прояву всіх своїх природних задатків і здібностей (Закон України "Про освіту", Національна доктрина розвитку освіти, Державний стандарт розвитку спеціальної освіти).

Всебічний і гармонійний розвиток дитини, як завдання цілісного педагогічного процесу неможливо уявити без естетичного аспекту, і перед усім – естетичної культури особистості. Естетична культура – найважливіша складова духовного обличчя особистості. Естетична культура представляє собою сформованість у людини естетичних знань, смаків, ідеалів, здібностей до естетичного сприймання явищ дійсності, можливість вносити красу в навколишній світ. Проблема естетичного в структурі особистості, її ставлення до навколишнього світу знайшла відображення в дослідженнях таких філософів: В. Андрущенко, І. Зязюна, Н. Киященко, Л. Когана, Л. Левчука, А. Лосева, М. Овсянникова, В. Скатерщикова та ін. Теоретико-методологічний аналіз проблем естетичного виховання, функціонування структурних компонентів естетичної свідомості (ідеалів, смаків, оцінок, потреб, інтересів тощо) та питання теорії і методики естетичного виховання розробляли: В. Бутенко, Т. Гончаренко, Н. Калашник, А. Зись, Н. Киященко, Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Падалка, В. Радкіна, С. Раппопорт, О. Рудницька, Г. Тарасенко, А. Щербо, Е.Г. Яковлев та ін. Центральним завданням естетичного виховання є естетичний розвиток особистості. Естетичний розвиток особистості передбачає вдосконалення її естетичних потреб, почуттів, смаків, суджень, поглядів, переконань, ставлень, естетичного досвіду, як своєрідний процес поєднання властивостей і якостей людини, за допомогою яких вона включається у соціокультурне середовище і набуває здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності. На важливість естетичного виховання для учнів з обмеженими розумовими можливостями вказували такі вітчизняні та зарубіжні науковці: А. Айдарбукова, В. Баудіш, Б. Брьозе, М. Валце, О. Граборов, Т. Головіна, К. Гордієнко, І. Грошенков, І. Дмитрієва, Г. Дульнев, Л. Занков, І. Єременко, С. Калантарова, В. Синьов, К. Щербакова та ін.

Доведено, що ефективному естетичному розвитку особистості сприяє її залучення до естетичної діяльності, сферами прояву якої можуть бути природа, мистецтво, побут, праця. Праця, будучи вирішальною сферою людської діяльності, займає у цьому ланцюзі

провідну, головну ланку.

Історично саме праця породила потребу в красі. Саме у ній беруть свої початки мистецтво, любов до природи, потяг до досконалості. Естетичне ставлення до праці виникло як почуття задоволення від процесу цілеспрямованої діяльності завдяки її здатності дарувати насолоду [1].

У сфері трудового виховання відкриваються безмежні можливості формування широкого спектру естетичних здібностей особистості. Естетичний аспект праці пов'язаний з проявом і розвитком творчого потенціалу особистості, з суб'єктивним переживанням творчості як особливого духовного стану в єдності його інтелектуальних, етичних та естетичних сторін, з безкорисливою насолодою результатами трудової діяльності. Сучасне виробництво має потребу у працівникові, який не лише володіє певним обсягом суто професійних знань, умінь та навичок, але й має розвинені естетичні якості та естетичні здібності, сформоване естетичне ставлення до оточуючого світу й потребу жити і творити в ньому за законами краси.

Мета статті: розглянути професійно-трудове навчання в допоміжній школі, як засіб особистісно-естетичного розвитку розумово відсталих дітей.

Основною метою допоміжної школи є підготовка розумово відсталих дітей до самостійної життєдіяльності, забезпечена визначеним обсягом знань і вмінь із певних шкільних предметів. Це процес навчання та виховання спрямований на формування особистості учнів, корекцію недоліків розвитку, що є передумовою соціальної адаптації розумово відсталих школярів [6].

Основним завданням трудового навчання та виховання в цій школі є підготовка вихованців до самостійної трудової діяльності. В.Липа виділяє дві великі групи завдань трудового виховання [5, с. 196]:

- формування в учнів міцних професійних трудових вмінь, навичок, виховання культури праці та вміння використовувати у практичній діяльності загальноосвітні знання і навички;
- виховання в учнів таких моральних якостей, як працелюбство, відповідальне відношення до завдань, ощадливе відношення до суспільного майна, вміння працювати в колективі й виконувати вимоги трудової дисципліни.

Зміст понять трудове навчання та виховання включає в себе всі роботи з підготовки учнів до трудового життя: озброїти учнів загально-трудовами і спеціальними знаннями, вміннями та навичками; формування у них фізичних, інтелектуальних, моральних та естетичних якостей, що необхідні в праці. Крім того, трудове виховання в допоміжній школі виконує функції соціально-трудової реабілітації та адаптації учнів. Трудове навчання є основою початкової професійної підготовки школярів.

Трудова підготовка розумово відсталих дітей розділяється на загальну та спеціальну. Загальна трудова підготовка – оволодіння основними видами праці, що зустрічається в житті людей. Спеціальна –

це професійна підготовка учнів, виконавчу функцію якої несе професійно-трудове навчання.

Професійно-трудове навчання складається з таких ланок: трудова пропедевтика, професійна орієнтація та професійно-трудове навчання, виробниче навчання і виробнича практика. Воно спрямоване на забезпечення формування у розумово відсталих учнів певного рівня знань та практичних умінь, необхідних для подальшої трудової адаптації, залежно від інтелектуальних можливостей кожного з них [5, с. 196].

Одночасно трудове виховання учнів здійснюється і в системі позакласної роботи: самообслуговування, суспільно корисна праця, гурткова робота.

"Беручи участь у цих видах урочної й позаурочної трудовій діяльності, розумово відсталі учні оволодівають технічними вміннями та навичками, переносять їх у нові види діяльності, поповнюють свій трудовий та соціальний досвід. У них розвивається активність, самостійність, умотивованість праці, потреба бути учасником соціально значущого продукту праці" [3, с. 73].

Визначаючи результат успішної роботи з трудового навчання та виховання як готовність особистості до самостійного життя та професійної діяльності ряд дослідників (В. Ширінський, В. Лукашевич, В. Рибіна, В. Серіков) представляють її складною структурою, що складається з таких критеріїв: знання із загальноосвітніх предметів; поінформованість випускника про сучасне промислове виробництво; загально-трудова уміння та навички, ідейно-політична вихованість; моральна готовність до праці; психологічна підготовленість до професії; естетична вихованість; фізична підготовка та повноцінне здоров'я [3, с. 75].

Тож, можна зробити висновок, що структура готовності учнів до самостійної праці як інтегративної якості поділяється на дві великі групи (за В. Бондарем та К. Рейдою): професійна готовність та особистісна готовність [3, с. 73].

Розглянемо детальніше структуру особистісної готовності. К. Рейда виділяє такі компоненти особистісної готовності як: позитивне ставлення до праці, орієнтування в завданні, самостійність, дисциплінованість, моральна та естетична вихованість учнів.

Таким чином, трудове навчання несе в собі величезний потенціал для розвитку особистісних якостей дитини з особливими освітніми потребами. На цей факт вказували ряд науковців (В. Бондарь, В. Карвяліса, Є. Ковальв, Г. Мерсіянова, К. Турчинська та ін.), які займалися питаннями трудового навчання розумово відсталих дітей. Вони наголошували, на тому що процес трудового навчання учнів здійснює формування їх особистості. Дослідники зазначали, "що в різноманітній трудовій діяльності забезпечується не лише вищий рівень розвитку сенсорних, мислительних та виконавських функцій, а й формується, удосконалюється особистість учнів, життєвий і практичний

досвід, розвивається свідомість" [1, с. 56]. Для того, щоб учні успішно оволоділи трудовими вміннями та навичками, треба не лише вчити виконувати трудові операції, а й виховувати в них професійний інтерес до праці, готовність займатись нею, розвивати естетичні й моральні якості. Тобто, важливим результатом професійної підготовки випускника допоміжної школи є міцно сформована система знань, умінь й узагальнених способів виконання майбутніх професійних функцій та гармонійно розвинена особистість, здатна до самореалізації.

Як було вже зазначено вище, гармонійно і всебічно розвинену особистість не можливо уявити без естетичної вихованості. Естетична вихованість передбачає (за В. Липою) [5]:

- емоційне відношення до оточуючого світу;
- осмислення змісту і засобів вираження прекрасного;
- наявність естетичних і моральних суджень;
- потяг до самостійної художньої творчості.

Естетичне виховання в процесі професійно-трудового навчання – це виховання у школярів естетичного відношення до праці, її умов, суспільної спрямованості, результатів, організації праці, до якості трудових дій. Ефективне естетичне виховання розумово відсталих дітей може забезпечити не випадкова, епізодична дія на учнів, а певна цілеспрямована система естетичного виховання на уроках професійно-трудового навчання та в позаурочний час. Уроки трудового навчання спрямовані на використання естетичної та деякої художньої діяльності школярів.

Підготовка до виконання трудового процесу передбачає заздалегідь продуманий план занять з розвитку естетичних уявлень, почуттів, смаків, ідеалів.

Така робота складатися з наступних етапів (за Ю. Бабанським) [2, с.115-125]:

1 етап. Вибір об'єкта праці.

Це перший етап підготовки дітей до виконання творчого завдання, перший крок естетичного впливу на них. Ефект при цьому буде залежати від того, наскільки активно залучається дитина до участі у виборі об'єкта праці, які вимоги пред'являються до наміченого для виготовлення виробу. Активна участь у виборі об'єкта праці не тільки посилює інтерес учнів до намічених для виготовлення предметів, а й стає актом спілкування дітей з красою предметного світу, пробуджуючи естетичне ставлення до дійсності і, зокрема, до наміченого для виготовлення предмету.

2 етап. Попереднє знайомство з об'єктом праці.

Знайомство з об'єктом праці починається з попереднього спостереження дітьми за ним. Такі спостереження в основному спрямовані на виявлення особливостей будови предмета. Перебуваючи в оточенні різноманітного предметного світу, діти постійно стикаються з гарними предметами, які мимоволі затримують їх увагу. Таким чином,

вони набувають початковий досвід естетичного аналізу предметного світу. Тому необхідно за допомогою цих спостережень формувати естетичне ставлення до предметного світу, індивідуальний смак.

3 етап. Постановка мети праці.

Мета праці за своїм змістом дуже багатогранна: вона включає навчальну і виховну, естетичну та суспільну сторони. Навчальна і виховна цілі праці спрямовані на формування особистості дітей; предметна і естетична, громадська – пов'язані з об'єктом праці. Постановка мети праці може і повинна бути використана як чинник естетичного впливу на учнів. Характер постановки мети праці накладає свою печатку і на характер праці дітей. Чим яскравіше, цікавіше мета, тим змістовніші та результативніші праця школярів. Заняття, спрямовані на вироблення примітивних трудових умінь і навичок, не спонукають в учнів ні свідомості творця, будівничого, ні відчуття задоволення від принесеної своєю працею користі, ні насолоди від краси закінченого виробу.

4 етап. Естетичний аналіз моделі зразка.

На уроках з трудового навчання в процесі роботи над виробом має місце естетичний аналіз зразка виробу, як предмета естетичного ставлення. Об'єкти праці мають різні можливості естетичного впливу в залежності від свого зовнішнього вигляду. Наявність можливостей залежить і від характеру організації трудового процесу, в якому вони беруть участь. Також об'єкти і зразки виробів повинні відповідати наступним вимогам: вони повинні володіти широкими можливостями естетичного впливу на учнів і бути різноманітними. Крім того, значення естетичного аналізу виробів зразка безсумнівно можна розглядати з іншого боку, в плані досягнення високої якості результатів праці: озброюючи учнів більш точним і осмисленим уявленням про красу об'єкта праці, він робить мету роботи більш відчутною і доступною, та зміцнює прагнення до високого результату праці.

"Таким чином, вибір об'єкта праці, попередні спостереження, постановка мети, естетичний аналіз моделі можуть і повинні здійснюватися під знаком широкого усвідомлення за красою навколишнього світу, можуть і повинні бути значним фактором естетичного впливу на учнів" [2, с. 120].

Також велике значення в естетичному вихованні учнів мають умови, в яких проводяться заняття з професійно-трудоного навчання. Умови праці нерозривно пов'язані з організацією колективної та індивідуальної роботи дітей, успіхи в роботі дітей багато в чому залежать від правильно організованих умов праці. Крім того, саме по собі робоче середовище – це джерело естетичного впливу на дитину, активний вихователь. Інша не менш важлива сторона – естетика робочого місця, яка передбачає високу якість інструментів, обладнання, матеріалів, культуру їх утримання та використання. Інструменти повинні відповідати вимогам з точки зору естетичного виховання. Перш за все, вони повинні приносити

задоволення, пробуджувати позитивні емоції своїм зовнішнім виглядом, бути зручними у користуванні.

Важливу роль в естетичному вихованні грає і робочий одяг учнів на уроках праці. Робочий одяг не повинен сковувати рухів, не бруднити основний одяг і безпосередньо відображатися на характері робочих рухів та їх якості, а, отже, на красу самого процесу праці та його результативність.

У системі естетичного виховання велику роль повинні грати як підготовка до виконання трудового завдання, так і сам процес виготовлення виробу. Вона не може бути сумісною з невірними переконаннями про те, що естетичне виховання дітей здійснюється на заключному етапі виготовлення предмета, при його обробці. Вибір об'єкта праці та знайомство з ним, постановка і планування праці, аналіз креслення і розмітка, обробка матеріалу й оздоблення виробів — всі етапи роботи повинні естетично виховувати учнів. У цій системі виняткова роль відводиться чіткій організації колективної праці, боротьбі за красу трудових дій учнів, за високу культуру умов роботи.

Заняття з професійно-трудового навчання в школі є одним з основних засобів естетичного виховання. Мало озброїти дітей конкретними вміннями і навичками з обробки матеріалів, треба пробудити в них внутрішній інтерес до праці, смак до краси предметного світу, озброїти чіткими естетичними ідеалами, викликати прагнення до активної участі у творчості за законами краси.

Таким чином, єдність трудового і естетичного виховання є найважливішим принципом формування особистості і його здійснення, потребує комплексного, багатобічного підходу до цього процесу. У єдиній цілісній системі повинні бути співвідносні і взаємозалежні всі сторони навчальної та виховної роботи в школі, у родині, позашкільних установах. Участь фізичної праці в гармонійному розвитку особистості не зводиться до формування естетичних здібностей, але відіграє винятково важливу роль і в естетичному становленні дитини.

Але, аналізуючи зміст всієї освітньої галузі «Технології» в допоміжній школі І.Дмитрієва стверджує: «у змісті освітньої галузі недостатньо передбачено такі напрями роботи, як розвиток елементів творчості через залучення школярів до різних видів продуктивної праці, формування творчо-конструктивного підходу до виконання трудових завдань і опрацювання інформаційно-пізнавального матеріалу» [4, с. 121]. На думку науковця в навчальних програмах з професійно-трудового навчання недостатньо уваги приділяється естетичним чинникам у процесі засвоєння учнями техніко-технологічних знань і трудових дій.

Тому питання естетизації процесу професійно-трудового навчання в допоміжній школі вимагає подальшого дослідження з метою розробки рекомендацій щодо оптимізації використання методів естетичного виховання в процесі трудового навчання.

Список використаних джерел

1. Бондар В. І. Підготовка учнів до самостійної трудової діяльності /
2. Бабанський Ю. М. Педагогіка / Бабанський Ю. М. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
3. Бондар В. І. Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів: навчальний посібник. / В. І. Бондар, К. В. Рейда. – К.: «МП Леся», 2010. – 168 с.
4. Дмитріїва І. В. Корекційна спрямованість естетичного виховання в старших класах допоміжної школи: [монографія] / Дмитріїва І. В. – Слов'янськ: Донець, 2008. – 373 с.
5. Липа В. А. Психологические основы педагогической коррекции: учебное пособие. / Липа В. А. – Славянск., 2000. – 319 с.
6. Мерсіянова Г. М. Професійно – трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей: посібник. / Мерсіянова Г. М. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 80 с.

This article is dealt with the question of aesthetic and personal development of mentally retarded children in the vocational and employment training.

Keywords: personal and aesthetic development, professional work in a special school, aesthetic education, labor education.

Отримано 19.09.2013

УДК 159. 943

А.В. Сімко

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ ПСИХОМОТОРИКИ ДІТЕЙ-ОЛІГОФРЕНІВ ПОРІВНЕВО ЗБАЛАНСОВАНИМИ ТА ПОРІВНЕВО НЕСТРУКТУРОВАНИМИ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ

В статті розглянуто особливості корекції психомоторного розвитку дітей-олігофренів із використанням порівнево збалансованих та порівнево неструктурованих фізичних вправ.

Ключові слова: діти-олігофрени, корекція, психомоторика, порівнево-збалансовані та порівнево неструктуровані фізичні вправи.

В статье рассмотрены особенности коррекции психомоторного развития детей-олигофренов с использованием поуровнево сбалансированных поуровнево неструктурированных физических упражнений.

Ключевые слова: дети-олигофрены, коррекция, психомоторика, поуровневосбалансированные и поуровнево неструктурированные физические упражнения.

М'язовий рух безпосередньо здійснює той практичний зв'язок людини з навколишнім світом, який лежить в основі розвитку її психічних процесів. У процесі дошкільного навчання та виховання відбувається вдосконалення нервово-психічних функцій розумово відсталої дитини та її здатності керувати власними психічними процесами. Рух впливає на ступінь дозрівання певних мозкових структур, а дослідження цього впливу на психічні процеси є важливим науковим і практичним завданням спеціальної психології.

У здійсненні соціальної адаптації як мети виховання розумово відсталих дітей фізичні вправи і рухливі ігри виступають не тільки як джерело здоров'я, працездатності і майбутньої трудової активності, але й як фактор розвитку психомоторики, сприйняття, уваги, мислення, пам'яті. Розв'язання проблем особливостей корекції психомоторики започатковане у працях В.І. Бондаря [1], М.П. Вайзмана [2], М.О. Козленка [4], В.М. Синьова[6], О.П. Хохліної[7], та інших. Проте невирішеними залишаються питання впливу співвідношення фізичних вправ для яких провідними є різні рівні побудови рухів на ефективність корекції психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку.

Мета статті –порівняти ефективність корекційного впливу порівнево збалансованих фізичних вправ (однакова кількість фізичних вправ на кожному з рівнів побудови рухів) та порівнево неструктурованих Фізичних вправ, на психомоторики розумово відсталих дітей 6-7 років.

Для перевірки ефективності експериментальної порівнево збалансованої методики корекції психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку були створені дві групи досліджуваних. У першій експериментальній групі упродовж 16 тижнів корекційних занять застосовувалася порівнево збалансована методика корекції психомоторики. У другій контрольній групі упродовж того ж часу застосовувалися порівнево неструктуровані фізичні вправи. Порівняння динаміки показників психомоторики експериментальної і контрольної груп представлені в табл. 1.

Таблиця 1

Порівняння зростання психомоторного розвитку на різних рівнях побудови рухів розумово відсталих дітей 6-7 років експериментальної та контрольної груп після 16 тижнів корекційних занять

Показники, що досліджувались	Кількісні характеристики зростання (M±m)		
	Експериментальна група(n=35)	Контрольна група(n=35)	Різниця
Тривалість утримання рівноваги у стійці на одній нозі (с)	1,61±0,18	0,31±0,04	0,30±0,03
Тривалість утримання рівноваги у стійці на двох ногах, розташованих одна за одною (с)	3,71±0,16	1,12±0,05	2,59±0,03
Точність відтворення ходьби на 7 метрів (см)	8,2±0,81	1,9±0,18	6,3±0,14
Точність відтворення ходьби на 3 метри (см)	3,4±0,28	0,8±0,07	2,6±0,22
Точність стрибка у довжину з місця на 75% від максимуму (см)	1,49±0,13	0,25±0,02	1,24±0,11
Точність стрибка у довжину з місця на 50% від максимуму (см)	1,19±0,12	0,27±0,03	0,92±0,10
Швидкість виконання операції "монтаж" (с)	16,08±0,67	11,12±0,44	4,96±0,19
Швидкість виконання операції "демонтаж" (с)	12,18±0,65	6,48±0,34	5,7±0,30

Отже, після 16 тижнів корекційних занять досліджувані експериментальної групи, застосовуючи порівнево збалансовану методику, збільшили тривалість утримання рівноваги, у стійці на одній нозі на $1,61\pm 0,18$ с, а у дітей контрольної групи, які застосовували порівнево неструктуровану методику, збільшення спостерігалось лише на $0,31\pm 0,04$ с. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

Наголошуємо, що різниця, яка існує в структурі моторних порушень за різних ступенів стійкої інтелектуальної недостатності, не дає підстави виділяти етіологію захворювання як єдиний визначальний фактор у клініці рухових виявів. Рухова сфера розумово відсталих дітей більшою мірою зумовлена рівнем ураження центральної нервової системи, ступенем інтелектуального дефекту, особливостями емоційно-вольової сфери тощо.

У дітей дошкільного віку зі стійкими порушенням інтелектуального розвитку виражений недорозвиток рухової сфери виявляється в порушеннях статичних і локомоторних функцій, координації, точності і темпі довільних рухів. В онтогенезі такі діти пізно тримають голову, пізно сидять, стоять, рухи в них сповільнені, нечітко виражені, вони погано бігають, не вміють стрибати. Спостереження показують, що за помірної й тяжкої розумової відсталості моторний недорозвиток відзначається у 90% дітей, а за глибокої – практично у 100% осіб.

У розумово відсталих дітей різко виражені порушення координації рухів. Дітям молодшого дошкільного віку важко прийняти і утримувати потрібну позу. У старшому дошкільному віці цей показник покращується, водночас у них спостерігається загальна напруженість, синкінезії в мимічній мускулатурі. Діти зі стійкими інтелектуальними порушеннями відчують великі труднощі в переключенні рухів, швидкій зміні поз і дій. Щодо результатів корекції психомоторного розвитку у вправі тривалість утримання рівноваги у стійці на двох ногах, розташованих одна за одною, то в експериментальній групі цей показник зріс на $3,71 \pm 0,16$ с, а в контрольній – лише на $1,12 \pm 0,05$ с. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

У всіх дітей експериментальної та контрольної груп за переваги процесів гальмування над процесами збудження рухи стають бідними, однотипними, сповільненими, в'ялими, нечіткими. За переваги процесу збудження над процесом гальмування навпаки спостерігається підвищена рухливість, яка носить хаотичний характер, дітям важко виконувати послідовні, координовані рухи.

Корекція психомоторних вад розумово відсталих дітей 6-7 років дозволила покращити показники у вправі точність відтворення ходьби на 7 метрів в експериментальній групі на $8,2 \pm 0,81$ см, а в контрольній – на $1,9 \pm 0,18$ см. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

Можна констатувати, що фізичні вправи, не структуровані за рівнями побудови рухів, спрямовані на усунення можливих порушень психомоторики [3]. Фізичні вправи порівнево збалансованої корекційної програми також спрямовані на усунення наявних недоліків рухової функції розумово відсталих дітей, але з позицій теорії рівнів побудови рухів.

За 16 тижнів корекційних занять розумово відсталі діти експериментальної групи покращили свій психомоторний розвиток у вправі точність відтворення ходьби на 3 метри на $3,4 \pm 0,28$ см, а контрольної – на $0,8 \pm 0,07$ см. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

Спостереження показують, що діти дошкільного віку зі стійкими вадами інтелекту дуже відрізняються за рівнем рухової активності: одні дуже рухливі, інші надто спокійні. Загалом, діти з високою руховою активністю значно краще розвинуті. В процесі рухливих ігор та активної рухової діяльності діти пізнають себе, своє тіло, вивчають способи пересування в просторі та часі. Особливістю рухової активності дітей є її залежність від пори року. Спостерігається тенденція до підвищення рухової активності у весняно-літній період і зниження її у осінньо-зимовий. Тому і в експериментальній і в контрольній групах дослідження проводилися у весняно-літній період

У психолого-педагогічній літературі відзначають, що є три періоди збільшення рухової активності упродовж дня:

1) ранковий (з 8 до 9 години); 2) денний (з 10.30 до 12 години); 3) вечірній (з 16.30 до 19 годин).

Заняття, які включали в себе фізичні вправи і рухливі ігри, як в експериментальній, так і в контрольній групах проводилися з 10.30 до 12 години, коли рухова активність найбільша і сприяє підвищенню психомоторного розвитку розумово відсталих дітей. Корекційні заняття в цей час покращували, зокрема, психомоторний розвиток розумово відсталих дітей у вправі точність стрибка у довжину з місця на 75% від максимуму. У обстежуваних експериментальної групи результат у цій вправі зріс на $1,49 \pm 0,13$ см, а контрольної – на $0,25 \pm 0,02$ см. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

Спостереження доводять, що велике значення в корекції недоліків психомоторного розвитку, інтелектуальних можливостей розумово відсталих дітей займають саме рухливі ігри. В іграх містились всі основні види рухів – ходьба, біг, стрибки, подолання перешкод, перенесення вантажів тощо.

Оздоровче значення мали ігри, які проводились на свіжому повітрі. Щоб рухлива гра пройшла організовано, цікаво і мала певні виховні і корекційні наслідки, педагог виявляв не тільки майстерність в доборі гри, а й добре продумував методику її проведення. Перед тим, як обрати гру, ставилось конкретне корекційне завдання, враховувались вікові особливості дітей, їх психомоторний розвиток, місце рухливої гри в режимі дня, послідовність діяльності дітей, зовнішні умови (сезонність, стан погоди, температура повітря, площа майданчика та його обладнання).

У доборі та проведенні ігор ми керувалися принципом поступовості: від найпростіших ігор з нескладними завданнями і рухами до складніших. Пояснюючи зміст гри, намагалися так розмістити дітей, щоб кожний добре бачив і чув педагога, зазвичай на ті місця, з яких вони розпочинали гру. В іграх із утворенням кола педагог ставав разом з дітьми. Якщо гра розпочиналася із руху врозтіч, дітей шикували в шеренгу або збирали їх біля себе в півколо, щоб усім було добре видно і чути. Пояснюючи правила намагалися розмістити дітей так щоб сонце або інше джерело світла, не било в очі, бо це негативно впливає на зір і розпорошує увагу. Зміст гри пояснювали виразно, доступно, зрозуміло, коротко, з жестами, щоб не стомлювати дітей.

Плануючи рухливі ігри для дітей зі стійким інтелектуальним недорозвитком, враховували те, що жодна система методів не може бути сталою і вичерпною. Забезпечуючи дітям правильний розвиток, дбали про вдосконалення в грі загальної моторики, як властивої людям здатності виконувати рухи та керувати ними. Застосування рухливих ігор не було надто втомливим для дітей і приносило їм задоволення, втіху. Упродовж корекції в дітей експериментальної групи показники психомоторного розвитку у вправі точність стрибка у довжину з місця на 50% від максимуму зросли на $1,19 \pm 0,12$ см, а контрольної – на $0,27 \pm 0,03$ см. Різниця між середніми арифметичними статистично

достовірна $p < 0,001$.

Спостереження доводять, що існує взаємозалежність між розладами загальної моторики і розладами мовлення у дітей. Тому ігри педагоги супроводжували розмовами, поясненнями, описами того, що діти будуть робити. Ми враховували те, що розумово відсталі діти люблять використовувати ігрові казкові моменти, тому підбирали ігри, пов'язані з героями казок або грали у ігри-казки. Виконання ролей звірят розвивало асоціативне мислення у обстежуваних і, крім того, захоплювало їх більше, ніж просте виконання фізичних вправ. Отже, гра з казковим сюжетом є дієвим засобом розвитку мислення у розумово відсталих дітей. Взагалі будь-яка форма ігрової діяльності краще засвоювалася досліджуваними дітьми, ніж звичайні накази. Присутність ровесників у спільній грі позитивно впливала на дітей. Вони прагнули демонструвати свої вміння, змагатись з іншими, брали приклад, наслідували тощо.

Отже, від особливостей організації рухової активності дітей зі стійкими вадами інтелекту багато в чому залежать розвиток психомоторики, стан здоров'я, працездатність, успішне засвоєння матеріалу з різних предметів, емоційний стан тощо. Під впливом рухової активності, як показали медичні обстеження, у дошкільнят поліпшується діяльність серцево-судинної і дихальної систем, апарату кровообігу, підвищуються функціональні можливості організму.

Вважають, що надмірна рухова активність негативно впливає на організм дітей. Ми уникали надмірної рухової активності, яка могла викликати негативні функціональні зміни в серцево-судинній системі дошкільників. Визначаючи обсяг та інтенсивність навантаження, враховували те, що рухова активність кожної дитини індивідуальна. До того ж педагог ретельно вивчав медичні картки дітей, щоб запобігти передозуванню навантаження. Такий підхід реалізовувався як в експериментальній, так і в контрольній групах, але результати корекційної роботи в них були різні. Застосування порівнево збалансованої корекційної методики дозволило досліджуваним за 16 тижнів покращити свій психомоторний розвиток у вправі швидкість виконання операції "монтаж" на $16,8 \pm 0,67$ с, а застосування фізичних вправ без урахування того, які рівні побудови рухів є для них провідними покращили результати у зазначеній вправі лише на $11,12 \pm 0,44$ с. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

З дітьми експериментальної і контрольної груп проводилась однакова робота з охорони здоров'я, а саме: дні здоров'я, фізкультурні свята, розваги, пішохідні переходи. Ці форми активного відпочинку сприяли не тільки розв'язанню проблем зі здоров'ям, але й були важливими аспектами його профілактики та сприяли психомоторному розвитку розумово відсталих дітей.

Корекція психомоторного розвитку дітей має велике практичне

значення. Координація, сила і витривалість м'язів кистей рук, наприклад, визначає готовність дітей вчитися писати. Для збільшення практичної значущості корекційних занять з фізичного виховання ми враховували індивідуальні особливості психомоторних здібностей і визначали зміст, обсяг та інтенсивність навантаження для кожної дитини. Корекція психомоторного розвитку має велике значення і для трудового виховання [7].

Так, О.М. Леонтьєв і О.В. Запорожець, розв'язуючи практичну проблему відновлення рухів людини після поранень, розробили науково обґрунтовану теорію функціональної рухової терапії, в якій головне значення відводиться працетерапії [5].

Отже, дослідження психомоторного розвитку довели, що у його виявах встановлюється реальний зв'язок дітей з навколишнім світом і здійснюється пристосування до нього та його перетворення. В психомоторних діях формується особистість. Тобто корекція є позитивною зміною практичних можливостей розумово відсталих дітей. Водночас результати корекції залежать від особливостей методики підбору фізичних вправ, які застосовуються. У досліджуваних експериментальної групи швидкість виконання операції "демонтаж" за 16 тижнів покращилася на $12,18 \pm 0,65$ с, а в обстежуваних контрольної групи – лише на $6,48 \pm 0,34$ с. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

Виконання психомоторних вправ "монтаж" і "демонтаж" містить функціонально різні рухи. Аналіз їх здійснимо за К.К. Платоновим, який пропонує загальну психологічну класифікацію робочих рухів і передбачає поділ їх на такі групи: основні – необхідні для досягнення цілі трудової діяльності – здійснюються в найбільш сприятливих умовах; виправні – уточнюють основні рухи відповідно до відхилення реальних умов праці від найбільш сприятливих; додаткові – що не стосуються основного завдання, але необхідні через побічні для основного трудового процесу чинники; аварійні – додаткові, необхідні для ліквідації виниклої аварійної ситуації; зайві – непотрібні і такі, що, зазвичай, заважають основним робочим рухам; помилкові – виконувані замість правильних рухів перших чотирьох груп і такі, що не досягають цілі. Трудова діяльність реалізується внаслідок виконання всієї системи рухів. Водночас у розумово відсталих дітей контрольної групи зайвих і помилкових рухів більше, ніж у дітей експериментальної групи.

Психологи здавна наголошували на тому, що психологія повинна займатися вивченням реакцій живого організму, які охоплюють всі форми його виявів щодо навколишнього середовища. Життя є ніщо інше, як сукупність реакцій, а кожна реакція становить ту чи ту форму взаємодії живого організму з навколишнім середовищем. Звичайно, сучасні погляди на рухову активність значно складніші. Проте той факт, що моторика і психіка взаємопов'язані, визнається більшістю науковців. Корекція психомоторного розвитку розумово відсталих дітей засобами

фізичного виховання порівнево збалансованої методики дозволила значно покращити їм свої функціональні вияви на різних рівнях побудови рухів. Наприклад, досліджуваний К-к Д. збільшив свій психомоторний розвиток у діях, для яких провідними є різні рівні побудови рухів (тривалість утримання рівноваги, точність стрибка на задану орієнтиром відстань, швидкість операцій "монтаж" і "демонтаж").

Розвиток психомоторики у дітей зі стійкими інтелектуальними вадами дошкільного віку, зокрема таких її виявів, як координованість, сила, швидкість, витривалість, гнучкість, сприяли, як уже зазначалось, вихованню здібностей до трудової діяльності. Ми погоджуємось з твердженням психологів, що праця є одним із провідних чинників всебічного розвитку дітей. Це положення дослідники аргументують тим, що діти вже наприкінці молодшого дошкільного віку починають прагнути самостійності. Форми трудової діяльності дошкільників різноманітні: самообслуговування, виконання обов'язків чергового, доручень дорослих, догляд за кімнатними рослинами і тваринами, праця на ділянці дитячого садка, виготовлення виробів з паперу, картону, дерева, тканини тощо, – виконання яких вимагає від них сформованих координаційних можливостей на всіх рівнях побудови рухів, особливо на рівні D. У розумово відсталих дітей контрольної групи, які застосовували корекцію за допомогою порівнево неструктурованих фізичних навантажень, вправ на тім'яно-премоторному рівні було менше і покращення результатів у них менше, ніж у дітей експериментальної групи. Наприклад, досліджуваний С-к Р. збільшив свої психомоторні можливості менше на рівні D, ніж його однолітки з експериментальної групи.

Ми погоджуємося з думкою Д. Б. Ельконіна, що два чинники спонукають дітей дошкільного віку до трудової діяльності: тенденція до самостійності та інтерес до всього, що стосується життя і праці дорослих. Проте ці прагнення дошкільнята можуть реалізувати не лише у трудовій, а й в інших видах діяльності. Тому необхідна педагогічно доцільна організація залучення дітей до праці. Праця, стверджувала С. Русова, мусить розбудити в дитячій душі прагнення до самостійної природної творчості, дати вільно розвинутиися цільній гармонійній індивідуальності. Вона виокремлювала такі характерні риси дитячої праці, як вияв активності дитини, її безпосереднього свідомого бажання (інтересу, цікавості до чогось). Праця має завжди конкретне завдання і реальні наслідки (цим і відрізняється від гри). Вона приносить дитині задоволення, оскільки вона, самостійно віднаходить засоби досягнення бажаної мети, що доводять і наші спостереження.

Отже, на нашу думку, корекція психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку засобами фізичного виховання сприяє підготовці їх до повсякденної трудової діяльності. Провідна роль у покращенні психомоторного розвитку належить як педагогам спеціального дошкільного закладу, так і батькам, які виховують таких дітей. Потрібно

усвідомити, що тісна співпраця батьків і вихователів дає можливість формувати у розумово відсталих дітей необхідні психомоторні якості.

ВИСНОВКИ

1. Застосування методики корекції психомоторики, яка побудована так, що включає в себе різні дії, провідними для яких є різні рівні побудови рухів приблизно в однаковому обсязі, а їх виконання передбачає доцільні зміни кінематичних та динамічних характеристик, дозволяє оптимізувати психомоторну активність і покращити психомоторний розвиток розумово відсталих дітей дошкільного віку. Зазначені умови сприяють залученню до реалізації рухової функції індивідуально збереженого психофізичного здоров'я дитини.

2. Фізичні навантаження при застосуванні фізичних вправ безвідносно до їх провідних рівнів також є для дитини своєрідними тренуваннями, в яких поступово розвиваються психомоторні якості, удосконалюються координаційні механізми психомоторики, віднаходяться їх компенсаторні шляхи. Проте, цей шлях корекції психомоторики менш ефективний, ніж за умов застосування порівнево збалансованої методики.

3. Основними загальними завданнями фізичного виховання розумово відсталих дітей, які також розв'язуються у процесі корекції психомоторики, є:

- а) зміцнення здоров'я і загартовування організму;
- б) правильний фізичний розвиток і удосконалення фізичних здібностей;
- в) формування рухових умінь і навичок;
- г) ознайомлення з основами особистої гігієни;
- д) формування головних вольових і моральних рис.

4. Система заходів, які використовуються для корекції психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку, має бути спрямована на відновлення або компенсацію їхнього психомоторного розвитку та інтелектуальних здібностей, покращення функціонального стану організму, розвиток необхідної психоемоційної стійкості.

Список використаних джерел

1. Бондар В.І. Історія олігофренопедагогіки: підручник / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх. – К. : Знання, 2007. – 375 с.
2. Вайзман Н.П. Психомоторика детей олигофренов / Н.П. Вайзман. – М.: Педагогика, 1976. – 104 с.
3. Донской Д.Д. Законы движений в спорте / Д. Д. Донской. – М. : Физкультура и спорт, 1968. – 176 с.
4. Козленко М.О. Развитие познавательной самостоятельности учнів допоміжної школи в процесі навчання рухових дій / М.О. Козленко // Дефектологія. – 1996. – № 2. – С. 5-7.
5. Леонтьев А.Н. Восстановление движения. Исследования восстановления функций руки послеранения / А. Н. Леонтьев,

- А. В. Запорожец. – М. : Советская наука, 1945. – 232 с.
6. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / В. М. Синьов. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – Ч. 1. – 238 с.
7. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні умови забезпечення корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку (результати теоретико-експериментального дослідження) /О.П. Хохліна // Дефектологія. – 2000. – № 3. – С. 26-32.

The article discusses the features of correction of psychomotor development of oligophrenic children using comparative-balanced and comparative-unstructured exercises.

Keywords: oligophrenic children, correction, psychomotor, comparative-balanced and comparative unstructured exercises.

Отримано 19.9.2013

УДК 619.899+378.147

Л.А. Співак

ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ ПРО ПРИРОДУ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ВАДАМИ

Дана стаття присвячена вивченню стану природознавчих уявлень учнів з інтелектуальними вадами. Наводяться результати дослідження, які свідчать про те, що більшість школярів мають недостатньо повні, правильні і системні уявлення про природу.

Ключові слова: явлення, спостереження, пізнавальні завдання, учні з інтелектуальними вадами.

Данная статья посвящена изучению состояния естествоведческих представлений учащихся с интеллектуальными нарушениями. Приводятся результаты исследования, которые свидетельствуют о том, что большинство школьников имеют недостаточно прочные, правильные и системные представления о природе.

Ключевые слова: представления, наблюдения, познавательные задания учащихся с интеллектуальными нарушениями.

Модернізація усіх ланок освіти, що зумовлено входженням української освіти до європейського освітнього простору, вимагає особливої уваги до навчального процесу в спеціальній школі.

Удосконалення процесу навчання і виховання дітей з вадами інтелекту завжди було і є одним із найактуальніших завдань олігофренопедагогіки. Водночас його розв'язання поєднується із пошуками оптимальних засобів і прийомів корекційної роботи в спеціальній школі, оскільки навчання, виховання, розвиток і корекція постають у ній як єдиний процес.

Теоретичний аналіз проблеми показує, що питання корекційної роботи досліджували багато вчених – дефектологів, серед них В. Бондар, І. Дмитрієва, Л. Вавіна, І. Єременко, А. Капустін, Є. Ковальова, В. Липа, С. Миронова, Г. Мерсіянова, Л. Співак, В. Синьов, Н. Стадненко, Л. Стожок, В. Турчинська, О. Хохліна та ін. Вченими сформульована сутність корекції психофізичного розвитку дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями, умови та її напрямки, вимоги щодо забезпечення корекційної спрямованості навчання, методика викладання окремих навчальних предметів, тощо.

Одним із напрямків теоретичних досліджень та практичних пошуків корекційної педагогіки є виявлення оптимальних умов формування в учнів з вадами розвитку вищих психічних функцій.

Особливе місце серед предметів, які вивчаються в старших класах спеціальної школи, займає природознавство, в процесі засвоєння основ якого найбільш повно забезпечуються можливості для розкриття взаємозв'язків між явищами природи, формування вмінь самостійно набувати знання безпосередньо зі спостережень за об'єктами та явищами природи.

В свою чергу засвоєння природничого матеріалу обов'язково передбачає сприйняття оточуючих об'єктів та явищ і формуванні на їх основі системи уявлень про них.

Дослідження Г. Дульнєва, В. Петрової, Ж. Шиф та ін. підтвердили, що під впливом шкільного навчання у розумових процесах учнів відбуваються позитивні зрушення: удосконалюються мисленеві операції, вміння виділяти у предметах певні ознаки, порівнювати, узагальнювати їх за суттєвими властивостями та застосовувати набуті знання на практиці.

У вихованців допоміжної школи спостерігається слабкий розвиток узагальнюючої функції мовлення та мислення, збіднений чуттєвий досвід і переважає чуттєво-практична форма пізнання. Саме тому важливо формувати в них конкретні образи предметів і явищ навколишнього світу.

Багатьма експериментальними дослідженнями вітчизняних учених доведена принципова можливість пізнання дітьми з вадами розвитку предметів і явищ навколишньої дійсності та вироблення точних і повноцінних уявлень про неї. Зокрема В. Бондар, Л. Вавіна, І. Дмитрієва,

І. Єременко, А. Капустін, В. Липа, Г. Мерсіянова, С. Миронова, В. Синьов, та ін. довели, що для успішної мобілізації можливостей сенсорної сфери, вирішальною умовою є цілеспрямована пізнавальна і трудова діяльність школярів.

Дослідження учених – дидактиків Т. Головіної, Г. Дульнєва, Е. Ковальнової, Л. Співак, Л. Стожок, Т. Ульянової і ін. підтвердили положення про те, що рівень сформованості уявлень про природу – це показник як розумової діяльності, так і результат ефективної організації всього навчально-виховного процесу в спеціальній школі, тому нами було проведено спеціальне дослідження з вивчення особливостей уявлень про природу учнів з психофізичними вадами. Відомо, що в вихованців спеціальної школи, уміння самостійно описувати предмети, об'єкти і явища сформовані недостатньо і в різному ступені. Ураховуючи це, ми підбирали різнопланові завдання які припускали:

1. віддзеркалення уявлень про сезон у власних малюнках;
2. визначення пори року по картинках і уміння розташовувати їх по черзі.

Різні форми пред'явлення по суті одного і того ж пізнавального завдання (визначити сезон на основі виділення основних його ознак) дозволяли, на наш погляд, більш повно виявити якісну своєрідність уявлень учнів про сезон.

В першому завданні школярам пропонувалася за уявленням намалювати зиму, весну, літо, осінь, передавши фарбами властиві кожного сезону. Цей вид діяльності є найбільш природним для дітей, він розгальмовує учня, зменшує напругу, яка виникає в ході експерименту, а значить може сприяти безпосередньому виразу того, як сприймають і уявляють учні оточуючу природу. Малювання різних об'єктів природи не було пов'язано з труднощами чисто виконавського характеру. На уроках малювання в молодших класах учні спеціально навчаються малюванню листя, дерев, квітів, зображенню сонця, дощу і ін., тому дане завдання було доступним для випробовуваних.

Разом з тим, виконання цього завдання пов'язаного із зображенням сезону на малюнках, вимагає від школярів складної розумової діяльності, оскільки їм необхідно не тільки актуалізувати і застосувати знання про основні ознаки сезону, але і уміти порівнявши, зіставивши їх, виділити головні, найбільш істотні. Окрім того, діти повинні також пригадати, як виглядала природа взимку, влітку і т. д., що як відомо, для розумово відсталих складає певні труднощі, тому додатково, ми пропонували учням виконати ще одне завдання. Сутність його полягала у визначенні пори року і місяців кожного сезону на запропонованих картинках.

Друге завдання давало можливість уточнити і доповнити результати першого, зокрема ставлячи учнів в рівні умови (картинки робили однаково можливим для всіх об'єкт спостереження і умови сприйняття його), дозволяло виключити вплив на результати його виконання часу

сприйняття, відмінностей в зоровій пам'яті. До того ж, створювалися можливості для виявлення відповідності уявлень, визначень і т.д., обраних учнями для розкриття змісту картинок, конкретним об'єктам і явищам природи.

Аналіз результатів виконання завдань показав, що в більшості старшокласників відсутні повні і правильні уявлення про сезонні зміни в природі не дивлячись на те, що практично всі ознаки, які визначають сезон, відносяться до числа так званих "бачуваних", безпосередньо спостережуваних, сприйманих явищ природи, тобто джерелом цих первинних уявлень могли бути власні спостереження учнів.

В цілому наше дослідження довело, що уявлення школярів носять спрощений характер, зміст їх не наповнений повною мірою знанням конкретних ознак і змін, що відбуваються в природі в той або інший сезон, в більшості випадків вони включають розрізнені, невідповідні сезону ознаки, не поєднані в систему.

На більш детальному і якісному аналізі уявлень учнів зупинимося при розгляді результатів кожного з експериментальних завдань. Зокрема, аналіз результатів виконання першого завдання показав що в малюнках школярів виявилися бідність уявлень про сезонні зміни в природі, неповнота знань істотних ознак кожного сезону.

Так, більшість дітей (93%) на малюнках зобразили дві групи об'єктів: переважно це були явища неживої природи (взимку – сніг, влітку, навесні-сонце, восени – дощ) і рослинного світу (взимку – дерево без листя, навесні – листя на деревах, влітку - дерево з плодами, восени – дерева з жовтим листям). Відмінності в малюнках виявилися лише в кількості тієї або іншої групи учнів. Так, наприклад, частина школярів (25%) намалювали декілька явищ неживої природи: на малюнку "осінь" - дощ, вітер, важкі сірі хмари, при цьому з іншої групи об'єктів рослинного світу на малюнку мав місце лише один – дерево.

В цілому ж малюнки свідчили про те, що головними ознаками, які визначали пору року, є для них стан неживої природи і зміни в рослинному світі. Лише дуже незначна частина учнів на своїх малюнках відображала сезонну працю людей і об'єкти тваринного світу – це був головним чином і відліт птахів навесні і восени. Зображення інших представників тваринного світу в більшості випадків не відповідали сюжету малюнка і не були характерною ознакою сезону.

Частини випробовуваних (7%) - зобразили всього один об'єкт, в основному рослинний, як правило, дерево, причому, якщо малювали осінь, то зображали дерево з жовтим листям, якщо весну – дерево з зеленим листям, зиму – малювали ялинку. Малюнки решти дітей – (5%) взагалі не відповідали запропонованій тематиці: деякі учні просто малювали будиночки, літаки і т.д., пояснюючи при цьому, що не знають, як намалювати, наприклад, осінь.

Звертає увагу і той факт, що ряд школярів, знаючи основні кольори і розрізняючи їх, в своїх малюнках допускали невідповідності за

кольором об'єктом реальної дійсності. Так, діти малювали сніжинки жовтими, зеленими і червоним олівцем; сонце – зеленим, дерева – блакитним. Це пояснюється, на наш погляд, тим, що для учнів колір не виступав як один із відмітних ознак сезону.

Для того, щоб отримати більш повну характеристику уявлень учнів про ознаки часів року, ми проаналізували малюнки окремо по кожному сезону (зима, весна, літо, осінь).

Так, на малюнках "зима" значна частина школярів (93%) намалювали падаючі сніжинки і голі без листя дерева. Об'єкти ж тваринного світу і праця людей взимку були відображені лише в деяких роботах, відповідно в 4% і 2% учнів.

На малюнку "весна" більшість дітей (94%) намалювали сонце, зелене листя або бруньки на стеблах дерев (39%), перші квіти (25%). Незначна кількість учнів (9%) намалювали птахів, що прилітають з півдня, і лише 3% - працю людей навесні, причому недостатньо характерну для даного сезону.

Основними об'єктами малюнків, на тему "літо" були: сонце, дерева з плодами, окремі учні (4%) намалювали пляж і дітей на ньому.

Об'єкти тваринного світу і трудова діяльність людей були відсутні майже у всіх роботах учнів (95%).

Зображаючи природу восени, діти (96%) в основному малювали дощ і дерева з жовтим листям, тільки незначна частина учнів (10%) відобразили в своїх роботах відліт птахів, сезонну діяльність людей - збір грибів – (6%), дітей, що йдуть в школи – (4%).

Отже, з наведених даних видно, що уявлення школярів про сезон носять спрощений характер і базуються на виділенні всього двох яскравих ознак, в основному це сезонні зміни неживої природи і рослинного світу.

Для того, щоб переконатися в тому, що помилки, які мають місце в малюнках, пов'язані не просто з властивими розумово відсталим труднощами, обумовленими недоліками розвитку або невмінням малювати, учням було запропоновано 10 кольорових картинок, використовуючи які необхідно було:

- а) назвати яку пору року було зображено;
- б) перерахувати всі місяці, що входять до кожного сезону;
- в) визначити, які осінні і весняні місяці зображені на картинках.

На всіх картинках із зображенням зими, весни, літа, осіні можна було виділити характерні ознаки зміни об'єктів неживої природи, рослинного, тваринного світу і праці людей.

Так, на картинках з зображенням зими, учні могли побачити сніг, сіре небо, важкі хмари, покриту снігом землю (нежива природа), дерева, кущі без листя, (рослинний світ), птахів, що прилітають до годівниці (тваринний світ), прибирання снігу на вулицях (праця людей), тепло одягнених дітей.

На картинках, що зображають весну, також були відтворені основні

ознаки зміни об'єктів живої і неживої природи, наприклад, яскраве сонце, перші проталини, бурульки, блакитне небо (нежива природа), бруньки на стеблах, а на окремих деревах – зелені листочки, трава, перші квіти, цвітіння садів (рослинний світ), приліт птахів, поява метеликів, бджіл (тваринний світ), сівба на полях, підготовка дітей до зустрічі птахів (праця людей).

Характерними рисами картинок із зображенням природи влітку були: яскраве сонце, блакитне небо (нежива природа), яскравий зелений одяг лісів, покриті травною, квітами луги (рослинний світ), бджоли, метелика над квітами, птахи, в траві видно тікаючу ящірку, на березі озера – жаби (тваринний світ), сінокіс, прибирання хлібів, збір меду на пасіці (праця людей), діти загоряють на пляжі, купаються в річці (життя людей) і ін.

На картинках із зображенням осені учні могли побачити ознаки зміни неживої природи – вітер, важкі сірі хмари плывуть по небу, рослинного світу – на деревах пожовтіло листя, деякі дерева голі без листя, пожовтіла трава, немає квітів; тваринного світу – птахи відлітають на південь, немає метеликів, бджіл; праці людей – збір яблук, капусти, картоплі, діти заклеюють вікна в класній кімнаті.

Завдання на диференціацію осінніх і весняних місяців, зображених на картинках, були вибрані тому, що в ці місяці найбільш яскраво і послідовно виявляються сезонні зміни погоди, рослинного і тваринного миру, праці людей, тому ми припускали, що учням легше буде їх виявити і правильно визначити місяць, ніж на картинках із зображенням літніх і зимових місяців.

Аналіз результатів виконання цього завдання показав, що більша половина школярів (69%) не змогли по запропонованих картинках правильно визначити пору року, оскільки при розгляді картинок в основному звертали увагу лише на одну - дві знайомих для них ознаки сезону. Так, наприклад, картинку із зображенням природи в березні ряд школярів віднесли до осені, звернувши увагу на одну ознаку – відсутність листя на деревах. Інші учні зображення природи восени (вересень) і навесні (травень) вважали за літо на підставі того, що світить сонце, на клумбі ростуть квіти, при цьому вони не звернули увагу на більш істотні ознаки.

Деякі діти (9%) помилялися при визначенні послідовності сезонів, відзначали, наприклад, що після зими настає літо, а після весни – осінь і т.п. Частина школярів (5%) взагалі не справилися із завданням і навмання називали сезон, зображений на картинці.

Слід зазначити, що тільки у визначенні зими, як пори року, ніхто з учнів не робив помилок, оскільки на всіх зимових картинках був істотна яскрава і знайома для всіх ознака зими – сніг.

В ході експерименту з'ясувалося також, що більшість старшокласників (80%) не могли назвати послідовність місяців, що входять до кожного сезону, диференціювати фази розвитку природи

усередині нього, наприклад, визначити, де на картинці зображена природа в квітні, в травні, вересні і т.д.

Лише незначне число школярів (12%) справилися з цим завданням. Були також учні (5%), які відмовилися брати участь в експерименті, заявивши, що не знають ні назву сезонів, на місяців.

Розуміло, що ця частина завдання для школярів виявилася найбільш важкою і більшість з них виконали її лише за допомогою експериментатора, який акцентував увагу випробовуваних на характерні ознаки об'єктів, зображених на картинках. Наприклад: "Зверніть увагу, чи є листя на деревах, якого вони кольору" і т.п. Проте при цьому частина учнів (56%), хоча і називала всі місяці, що входять в кожний сезон, але не дотримувалися їх послідовності, переставляла місцями (після вересня називався листопад, а потім жовтень, або спочатку називався січень, лютий, а потім грудень).

Щонайбільша кількість дітей помилялися у назві весняних і літніх місяців, деякі з них перераховували одні і ті ж місяці двічі в різних сезонах, наприклад, квітень часто відносили і до весняних, і до осінніх місяців. Серед літніх місяців більшістю не згадувався серпень, іноді до літа відносили травень. Осінніх місяців називали зазвичай два, пропускаючи, як правило жовтень або листопад.

Відлік зимових місяців досить велика кількість (36%) учнів починала з січня, при цьому називаючи ще і березень. Деякі, згадуючи, що березень – весняний місяць, поправляли себе, проте як і раніше, першим зимовим місяцем був січень, а всього два: січень і лютий, а іноді і листопад.

Отже результати виконання другого завдання підтвердили зроблений нами висновок про те, що більшість дітей, не знають основні істотні ознаки сезонних змін в природі, тому мають значні труднощі при визначенні пори року і місяців сезону на запропонованих картинках, помиляються в їх послідовності.

Результати проведеного дослідження показали також, що в уявленнях школярів про сезонні зміни в природі є суттєві відмінності.

У зв'язку з цим визначилися три групи учнів, які характеризуються високим (І гр.), середнім (ІІ гр.) і низьким (ІІІ гр.) рівнем уявлень про сезонні зміни у природі.

Як показало проведене дослідження, найбільш численною виявилася третя група школярів (75%), які мають низький рівень уявлень про основні ознаки сезонів. В зображеннях сезону представники цієї групи часто виділяли тільки одну із численних ознак змін об'єктів неживої природи і рослинного миру. Зміни об'єктів тваринного світу і праці людей не відображалися зовсім.

Значні труднощі учні даної групи мали у визначенні пори року і по картинках, частина з них (68%) помилялися, деякі (35%) називали навмання або ж прямо говорили, що не знають, не можуть визначити, який місяць і сезон зображений і, навіть за допомогою експериментатора

не завжди могли це зробити (12%). Перерахувати послідовно назви всіх місяців року ці учні також не могли.

Школярі, віднесені до середнього рівня, склали 25% від усієї кількості випробовуваних. На малюнках вони відобразили одну-дві ознаки змін погоди і одну із ознак змін рослинного і тваринного миру. Сезонні зміни в трудовій діяльності людини ними не відмічалися. Окрім того, перераховуючи послідовно всі місяці року і визначаючи сезон і місяць на запропонованих картинках, вони робили грубі помилки.

Тільки незначна кількість дітей (5%) мали достатньо високий рівень уявлень про основні ознаки пори року. Учні давали повний і правильний їх опис, адекватно зображували на малюнках, знали послідовність всіх місяців сезонів, легко визначали їх на запропонованих картинках.

Результати проведеного дослідження показали, що більшість учнів старших класів мають недостатньо повні, правильні і системні уявлення про головні ознаки сезонів, вони бідні за змістом, сильно спрощені, лаконічні, не диференційовані, рідко наповнені конкретним змістом.

Все вищесказане свідчить про несформованість у учнів вмій аналізувати, порівнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, узагальнювати і робити висновки, що на наш погляд негативно впливатиме на якість знань з природознавства.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 370 с.
2. Каффеманас Р.Б. Особенности формирования представлений у учащихся вспомогательной школы / Р.Б. Каффеманс. – М. : АПН СССР, 1976. – 26 с.
3. Менчинская Н.А. Психология усвоения понятий / Н.А. Менчинская. – М.: АПН РСФСР, 1950. – 234 с.
4. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофрнопедогогіка / В.М. Синьов. – К. : Вид. НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – 224 с.
5. Стадненко Н.М. Нариси з психології розумово відсталого дитини / Н.М. Стадненко. – К. : Радянська школа, 1967. – 114 с.

The article is devoted to the investigation of the state of notions about natural sciences typical for pupils suffering from intellectual disturbances. Some results of the investigation are given. They show that the ideas of the majority of school pupils about nature are not solid, correct and systematic enough.

Keywords: notions, ideas; observations; cognitive tasks; pupils with intellectual disturbances.

Отримано 19.9.2013

УДК 376.42 (09): 615 851.4 (09)

Н.В. Тарасенко

КОРЕКЦІЙНА РОЛЬ СИНОНІМІВ У ЗБАГАЧЕННІ МОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

В статті розглядається значення синонімів для забезпечення усного і писемного мовлення та корекції вад інтелектуального розвитку учнівстарших класів спеціальної школи.

Ключові слова: синоніми, синонімічні ряди, мовленнєвий розвиток, потенційні можливості, урізноманітнення мовних засобів.

В статье рассматривается значение синонимов для обеспечения устной и письменной речи и коррекции недостатков интеллектуального развития учнівстарших классов специальной школы.

Ключевые слова: синонимы, синонимические ряды, речевое развитие, потенциальные возможности, разнообразие языковых средств.

Сучасна спеціальна школа покликана забезпечити умови для інтелектуального, соціального, морального й фізичного розвитку та саморозвитку учнів.

Потреби сьогодення вимагають посилити практичне й виховне спрямування мовної освіти, формування в процесі вивчення всіх предметів мовно-мовленнєвої культури особистості. Сучасне розуміння ролі української мови в школі виявляється в трьох взаємопов'язаних аспектах: як навчальний предмет в усіх навчальних закладах; як основний засіб здобуття знань з інших (немовних) сфер пізнання; як засіб комунікації, розвитку й самовираження особистості школяра, майбутнього утвердження його в суспільстві.

Загальноприйнятним є те, що основною змістовою лінією мовної освіти в корекційній школі є комунікативна, яка передбачає формування та розвиток умінь слухати, говорити, читати і писати. Практична мовленнєва орієнтація курсу української мови покладена в основу побудови нових навчальних програм та системи контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів з української мови.

Функціональний підхід до шкільного мовного курсу передбачає, що робота над мовним матеріалом, формуванням знань про мову підпорядковується інтересам мовленнєвого розвитку учнів, від якого значною мірою залежить успішність процесу формування особистості. Адже мовлення – основа і результат розумово діяльності, найважливіший

засіб комунікації, вираження української ментальності. Воно служить своєрідним ключем пізнавальної діяльності і, за висловлюванням М.І. Жинкіна, є каналом розвитку інтелекту. Логічне, чітке, образне усне й писемне мовлення учня – показник його розумового розвитку.

З огляду на ту надзвичайно важливу роль, яку відіграє лексика в комунікативно спрямованому навчанні рідної мови, проблема розвитку зв'язного мовлення учнів висуває на одне з провідних місць словникову роботу.

Набуті учнями уміння користуватися лексикою рідної мови допомагають їм точніше передавати свої думки, сприяють їхньому загальному розвитку. Ще К.Д. Ушинський зазначав, що дитина, яка не звикла схоплювати смисл слова, неясно розуміє або зовсім не розуміє його справжнього значення і не набула навички розпоряджатися ним вільно в усній і письмовій мові, завжди терпітиме від цієї корінної вади при вивченні будь-якого іншого предмета.

Великого значення збагаченню словника учнів надавали й інші методисти минулого (Н.Р. Бунаков, Ф.І. Буслаєв, Д.І. Тихомиров).

Одним із джерел збагачення словникового запасу й увиразнення мовлення школярів є вивчення синонімів, які надають мові точності, ясності, барвистості. Саме за допомогою синонімів досягається точність зображення предмета, чіткість висловлення думки, урізноманітнення виражальних засобів мовлення.

На важливість систематичного збагачення мовлення учнів синонімами звертали увагу М.С. Рождественський, М.Р. Львов вважає найсприятливішими для роботи над ними проводити вже в першому класі. За М.Р. Львовим, аналіз синонімів – це робота над точністю слова, і жоден урок з читання, особливо в другому і третьому класах, не повинен проходити без цієї роботи. Але вправи з синонімами повинні проводитися не тільки на уроках читання, вони можуть виконуватися також на уроках мови під час вивчення граматичних тем.

У практиці корекційної школи цієї проблеми торкалися в своїх працях Л.С. Вавіна, М.Ф. Гнезділов, Г.М. Дульнев, І.П. Корнев, Н.П. Кравець, В.Г. Петрова, З.Н. Смирнова, Н.В. Тарасенко, Т.К. Ульянова та ін. У своїх методичних рекомендаціях вони радять починати лексичну роботу, в тому числі й роботу над синонімами, вже в молодших класах.

Але до останнього часу робота з синонімами в корекційній школі носить переважно епізодичний характер. Проте тільки послідовне дотримання принципу систематичності у вивченні синонімів сприятиме успіху у вирішенні завдань розвитку учнів.

Окремим аспектам роботи з синонімами на уроках рідної мови в корекційній школі присвячені роботи Л.С. Вавіної, І.П. Корневої, Н.П. Кравець, В.Г. Петрової, З.Н. Смирнової, Н.В. Тарасенко, Т.К. Ульянової і ін.

Однак проблема збагачення словника розумово відсталих школярів синонімами з метою використання їх у мовленні ще не знайшла свого

глибокого дослідження в методиці.

Спостереження за роботою над синонімами в старших класах корекційної школи та вивчення рівня знань і вмінь учнів з цієї теми дають підстави для висновку, що ця робота проводиться несистематично, від випадку до випадку. І як наслідок – мовлення значної кількості наших школярів, навіть тих, які пишуть більш-менш орфографічно правильно, характеризується безбарвністю, невиразністю.

Обмеженість активного синонімічного словника розумово відсталих учнів, а також невміння добирати та правильно вживати слова, найбільш точні і влучні для певного висловлювання, є однією з причин численних та різноманітних мовленнєвих недоліків, які школярі допускають в усному мовленні та письмових роботах.

Ліквідувати ці недоліки, піднявши таким чином рівень мовленнєвої культури дітей, можливо, якщо вивчення синонімів буде здійснюватися в певній системі, яка забезпечить свідоме засвоєння синонімічних рядів та вироблення вмінь вживати найбільш влучні слова з синонімічного ряду в усному і писемному мовленні.

Автори "Курсу сучасної української літературної мови" М.А. Жовтобрюх і Б.М. Кулик синонімами називають такі слова, які відрізняються одне від одного звуковим складом, але означають назву одного поняття з різними відтінками в його значенні або з різним стилістичним забарвленням.... Вони поділяють синоніми за їх основними ознаками на такі групи: синоніми, які відрізняються між собою емоційним забарвленням; синоніми, які розрізняються за логічними ознаками, тобто відтінками, у змісті того поняття, що є спільним для синонімічного гнізда; стилістичні синоніми, тобто такі, використання яких неоднакове в різних стилях літературної мови.

Ці синоніми з одними словами сполучаються, а з іншими – ні, в одному жанрі мови поширені, а в інших зовсім не вживаються. Наприклад, слова товар і крам належать до одного синонімічного гнізда, але в такому виразі, як виробництво товарів широкого вжитку, слово крам не може замінити слова товар, хоч у реченні На базарі було багато різних товарів, можуть бути використані обидва ці синоніми (На базарі було багато різного краму). Проте, як підкреслюють М.А. Жовтобрюх і Б.М. Кулик, поділ синонімів на групи умовний. Досить часто стилістичне розрізнення їх найважливіших засобів, що забезпечують максимально точне вираження думки в усіх її найтонших відтінках і нюансах, є засобом емоційної й стилістичної виразності мови взагалі. Синоніми в лексичній системі мови, виконуючи як номінативну, так емоційно-експресивну функцію, є важливим засобом стилістичної диференціації мовлення і як лексичні феномени пов'язані з вирішенням завдань, пов'язаних з мовленнєвим розвитком розумово відсталих школярів, опануванням ними виражальних можливостей мови.

Л.С. Вавіна, Н.П. Кравець, зазначають, що в корекційній школі діти не одержують теоретичних відомостей про синоніми, але вивчення їх у

практичному плані, шляхом виконання вправ, необхідне. За методикою система практичних вправ із синонімами складається з таких елементів: знаходження в текстах для читання слів, близьких за значенням, пояснення значень і відтінків цих слів; добір близьких за значенням слів до даного, пояснення відмінностей у значенні цих слів; виконання вправ з метою активізації уживання синонімів.

Т.К. Ульянова пропонує такі основні типи вправ із синонімами, що застосовуються в корекційній школі: вибір і групування слів, близьких за значенням; розташування синонімів за зростанням чи зменшенням рівня певної ознаки; добір синонімів до певного слова; заміна синоніма в реченні (мета такої вправи полягає у виборі точнішого і вдалішого слова); вибір для певного речення одного з поданих близьких за значенням слів.

Нарешті, В.Г. Петрова зазначає, що головна мета будь-якої лексичної вправи – використання слів у власному мовленні. А досвід показує, що розумово відсталі діти непогано оволодівають синонімами.

Практичне вивчення синонімів у старших класах корекційної школи, на нашу думку, має здійснюватися за допомогою виконання різноманітних вправ на виявлення та зіставлення слів, близьких за значенням; самостійний добір синонімів та вживання їх у зв'язних висловлюваннях. Особлива увага звертається на те, щоб учні не тільки вловлювали й розуміли спільне або подібне між синонімами, а й усвідомлювали відмінності в їх значенневих відтінках.

В.Г. Петрова підкреслює, що оскільки синонімічні відношення між словами найкраще виявляти в контексті, який дає змогу розкрити конкретні відтінки в значеннях синонімів з найбільшою повнотою, точністю, виразністю, то основним типом підготовчих вправ на використання синонімів у мовленні мають бути такі, що будуються на основі словосполучень і речень, зв'язних текстів. Ознайомивши учнів з синонімами, необхідно допомогти їм усвідомити не тільки лексичну, а й синтаксичну функцію, тобто показати, як за допомогою синонімів можна пов'язувати речення у зв'язному висловлюванні, уникаючи зайвих повторів.

Автор вважає за доцільне привернути увагу розумово відсталих школярів до важливої ознаки синонімів: слова, які становлять синонімічний ряд, завжди належать до тієї самої частини мови.

Принцип семантичного підходу до вивчення української мови знайшов відображення в програмі корекційної школи, в якій передбачено "практичне ознайомлення розумово відсталих школярів з найуживанішими синонімами". Ознайомлення зі словами, близькими за значенням, за програмою починається з 6 класу. У розділі "Читання і розвиток мовлення" пропонуються "спостереження за вживанням у тексті слів, близьких за значенням". Для ознайомлення з синонімами програмою не відведено спеціального часу, воно здійснюється в процесі вивчення граматичного матеріалу.

У результаті аналізу підручників для всіх класів встановлено, що для

вивчення синонімів вони мають недостатню кількість вправ.

Аналіз письмових робіт дозволяє зробити висновок про недостатній рівень оволодіння учнями синонімами як засобом увиразнення мовлення. Розумово відсталі школярі не одержують належних знань про функціональну роль синонімів у мовленні. А саме: здатність найточніше називати предмети, явища, ознаки, дії; передавати емоційний стан, ставлення до того, про кого або про що йдеться в тексті; виконувати функцію заміщення. Цим і пояснюється найтипівші помилки в учнівських письмових висловлюваннях: бідність синонімічного словника, невиправданий повтор слів, неточність уживання слів, а звідси й неточність висловлювання думки.

Відсутній зв'язок уроків граматики з уроками читання, які дають багатий матеріал для визначення характерних рис людей-героїв художніх творів та біографії українських письменників. Такий внутріпредметний зв'язок уроків граматики та читання міг би сприяти розвитку найменш вживаної лексики прикметників. Синонімічні ряди цієї частини мови досліджувались нами в попередні роки і показали, що існують значні потенційні можливості учнів з порушенням інтелекту щодо уточнення, збагачення і розширення умов вживання ними цієї частини мови.

Релізація пропонованої методики передбачає збагатити словниковий запас розумово відсталих старших школярів синонімічними рядами, доступними для їхнього розуміння і засвоєння та найбільш частотними щодо вживання, навчити учнів свідомо і творчо використовувати синонімічне багатство мови у власному усному та писемному мовленні, повноцінно використовувати з цією метою словник синонімів.

Нами було передбачено ознайомлення з терміном "синоніми"; усвідомлення розумово відсталими учнями визначення цього лексичного поняття; ознайомлення з певними властивостями синонімів (відтінки в значенні, приналежність до одної частини мови та ін.); формування вміння користуватися словником синонімів, добирати синоніми до певного слова, відрізнити синоніми від інших лексичних та граматичних явищ; знаходження синонімів у тексті та спостереження за влучністю й доречністю їх уживання. Головна мета дослідження – збагатити словниковий запас розумово відсталих учнів синонімами з метою подальшого використання їх в усному і писемному мовленні.

У роботі над синонімами, на наш погляд, доречний саме індуктивний метод, оскільки це лексичне поняття викликає певні труднощі в засвоєнні розумово відсталими учнями. Тому, приступаючи до вивчення синонімів, ми пропонували спочатку провести спостереження над цим лексичним явищем, використовуючи відповідні малюнки та тексти, а вже потім виконувати завдання з ними.

Важливо здійснювати межпредметні (внутріпредметні) зв'язки між уроками граматики та читання художніх творів. Роботу над синонімічними рядами слів, особливо прикметників, які означають позитивні та негативні якості людей-героїв в літературних творів, можна

поєднувати з розвитком синонімічного словника учнів. Така робота, особливо при залученні життєвого досвіду старшокласників, сприяє не тільки мовленнєвому розвитку учнів, але і корекції недоліків інтелектуальної діяльності, підвищення рівня мовленнєвої культури в усному і писемному мовленні.

Відповідно до визначених завдань ми вважаємо, що необхідно проводити лексичні вправи лексично-логічні, лексико-семантичні, лексико-граматичні, лексико-стилістичні.

Пристаючи до вивчення синонімів, слід враховувати те, що розумово відсталі учні вже зустрічали слова, близькі за значенням на уроках мови та читання в попередніх класах. Адже програмою 6-го класу передбачено повідомлення школярам певних теоретичних відомостей про синоніми. Тому ми вважаємо за доцільне розкривати значення терміна "синонім". Учні повинні зрозуміти, що слова – синоніми об'єднуються в групи тому, що вони мають спільне (чи майже одне й те саме) значення, означають ті самі явища об'єктивної дійсності (той самий предмет, чи ту саму ознаку, чи ту саму дію). Наприклад, слова *дорога – шлях* . синонімами, бо означають одне й те саме поняття ("смуга землі, призначена для переміщення"); *військо – армія* ("збройні сили держави"); *вологий – сирий* ("насичений вологою"); *невідомий – таємний* ("не відомий іншим, не відкритий") та ін.

Однак, означаючи одне й те саме поняття, синоніми відрізняються відтінками значення (на це твердження треба звертати особливу увагу, тому що розумово відсталі учні здебільшого вважають слова-синоніми однаковими за значеннями. Наприклад: синоніми *ліс, бір, дібрівка, пуща, праліс* мають спільне значення: "велике за площею насадження дерев, кущів, трав'янистих рослин", але відрізняються один від одного відтінками значення: *бір* – хвойний, *діброва* – листяний ліс, *пуща* – непрохідний ліс, *праліс* – незайманий, дрімучий, одвічний ліс.

Усі ці відомості учні старших класів засвоюють практичним шляхом за допомогою серії вправ.

Підсумовуючи результати дослідження відзначаємо, запропонована система вправ на використання синонімів у мовленні повинна підпорядкована виконанню наступних завдань: дати розумово відсталим старшим школярам мінімум знань про синоніми як лексичне явище; допомогти оволодіти синонімічним багатством рідної мови; сформулювати уявлення про функціональну роль синонімів у мовленні; навчити свідомо, правильно і точно вживати синоніми у власному усному та писемному мовленні.

Пропоновану методику роботи над синонімами слід розглядати як частину загальнометодичної системи опрацювання лексики в корекційній школі, яка, з одного боку, забезпечує органічний зв'язок у вивченні різних розділів програми, підносить на значно вищій рівень функціональність виучуваного матеріалу, а з другого боку, – сприяє розв'язанню найважливішого завдання школи – сформулювати в розумово

відсталих школярів уміння й навички вміло володіти мовою як засобом спілкування й розвитку.

Список використаних джерел

1. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 156 с.
2. Жовтобрюх М.А., Кулик Б.М. Курс сучасної української літературної мови. – К.: Вища школа, 1972. – 402 с.
3. Марченко Л.М. Робота з лексичними синонімами на уроках української мови. – К.: Рад. школа, 1981. – 136 с.
4. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. – М., 1977. – 201 с.
5. Програми для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Українська мова. – 5-10 класи. – Міністерство освіти і науки України. – 2008.
6. Словник синонімів / Укл. Н.О. Будна, З.Л. Головка. – Тернопіль: Богдан, 1977. – 72 с.

In the article the importance of synonyms for oral and written language and correcting defects intellectual development uchnivstarshyih special school classes.

Keywords: synonyms, synonyms series, speech development, potential, diversity of language.

Отримано 19.9.2013

УДК 376-056.36: 316.614

І.В. Тат'янчикова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ВАДАМИ НА СТАДІЇ АДАПТАЦІЇ В СПЕЦІАЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Стаття присвячена визначенню психолого-педагогічних умов забезпечення соціалізації дітей з інтелектуальними вадами на стадії адаптації в спеціальному навчальному закладі. Представлені завдання цього етапу, основні напрямки спеціальної роботи і зміст корекційно-розвивальної програми позаурочної діяльності, який передбачає різні виховні заходи як з учнями, так і з їхніми батьками.

Ключові слова: психолого-педагогічні умови, учні з інтелектуальними вадами, соціалізація, стадія адаптації, корекційно-розвивальна програма.

Стаття посвячена определению психолого-педагогических условий обеспечения социализации детей с интеллектуальными недостатками на стадии адаптации в специальном учебном заведении. Представлены задачи этого этапа, основные направления специальной работы и содержание коррекционно-развивающей программы внеклассной деятельности, которая предусматривает разные воспитательные мероприятия как с учениками, так и с их родителями.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия, ученики с интеллектуальными недостатками, социализация, стадия адаптации, коррекционно-развивающая программа.

Профілактика соціальної дезадаптації передбачає створення умов і реалізацію процесу активного пристосування особистості до соціального середовища через засвоєння і прийняття цілей, цінностей, норм і стилів поведінки, прийнятих у суспільстві, а також через оптимізацію відносин особистості і групи, зближення на основі визначення загальних цілей діяльності, входження індивіда в рольову структуру колективу.

Ось чому роботу на I етапі ми розглядаємо як систему цілеспрямованого педагогічного впливу на дітей з інтелектуальними вадами на підставі використання адекватних прийомів, які забезпечують оптимальні умови для запобігання соціальної дезадаптації і повноцінної взаємодії із соціумом.

Завданнями цього етапу були визначені наступні:

- 1) створення умов для успішної адаптації дитини в спеціальному навчальному закладі;
- 2) забезпечення безконфліктного існування дитини в учнівському колективі;
- 3) засвоєння дитиною соціальних норм і цінностей, вироблення на їх основі зразків поведінки і соціальних навичок.

Спеціальна організація виховного процесу передбачала роботу за двома основними напрямками, які були визначені в якості пріоритетних на підставі виявлення особливостей соціалізації на етапі адаптації:

- а) формування в учнів соціальних і моральних норм, правил поведінки;
- б) знищення або послаблення показників тривожності і агресивності.

В основу реалізації поставлених завдань була покладена розроблена корекційно-розвивальна програма, яка включала різні виховні заходи, передусім виховні години, тематика яких передбачала активізацію, поглиблення й закріплення знань учнів щодо соціальних і моральних норм, формування вмінь і навичок соціально схвалюваної поведінки, а

також адаптацію в нових, незвичних для них, умовах школи і соціального оточення. Зміст програми співвідносився з визначеним змістом соціалізації на I етапі. При цьому особливий акцент робився не тільки на формування в учнів певної сукупності знань, умінь і навичок, а й на розвиток в них готовності до самовизначення, морального вибору в різних сферах соціального життя і діяльності, тобто ми намагалися створити умови, той фундамент, на якому б відбувалося подальше забезпечення становлення кожної дитини (в тому числі й на наступних стадіях) як суб'єкта соціалізації.

Спеціальна програма включала відповідні модулі, формування знань і умінь кожного з них здійснювалось передусім на підставі використання бесід і диспутів. Були передбачені також і лекції для батьків учнів. В якості основних модулів були виділені наступні: модуль 1- вступ до школи; модуль 2- правила культури поведінки; модуль 3- правила успішного спілкування; модуль 4- як побороти тривожність; модуль 5- попередження конфліктів (як позбутись агресивності). Використання бесід ставило своєю метою надання учням певної інформації, визначеної змістом кожного з представлених модулів, що дає змогу сформуванню в них відповідне ставлення до явищ суспільного життя, правил і норм соціальної поведінки і спілкування, спонукає дітей до оцінювання своїх дій і вчинків.

На реалізацію поставлених питань забезпечення соціалізації дітей були залучені і їх батьки, які набували знань на підставі лекцій - розгорнутого, системного викладу певної проблеми. Метою лекції було надання інформації батькам щодо сутності соціального зростання учнів, розкриття складових цього процесу, визначення основних труднощів, з якими стикаються діти при вступі до школи, надання певної допомоги своїм дітям в цей важкий і відповідальний період.

При плануванні спеціальних занять першого напрямку роботи (модулі 1-3) була визначена загальна схема роботи, яка передбачала поетапне становлення складових процесу соціальної адаптації (кожного модуля): формування знань і умінь та їх закріплення. Кількість занять кожного модуля визначалась за необхідністю в залежності від якості і можливостей засвоєння знань і відповідних умінь учнями (мінімальна кількість передбачала 5 занять).

В зміст спеціальних занять були включені завдання на визначення правил культурної поведінки: в гостях, у хворого товариша, у суспільних місцях; на визначення правил спілкування: на вулиці, в групі, вдома, а також вправи, які давали дітям змогу переживати певні соціальні ситуації не на теоретичному рівні, а практично, тобто «програвати» поведінкові моделі: прийняти рішення; створити свою модель соціальної поведінки, адекватної до певної ситуації; розв'язати проблеми спілкування з однолітками тощо. У цьому зв'язку використовувались також соціально-рольові ігри, зміст яких був максимально наближений до реально існуючих у житті ситуацій

(«Хвороба подруги», «Приїзд бабусі», «Розмова по телефону», «На дні народження», «В музеї», «Зустріч по дорозі до школи», «У їдальні»). У цих випадках гра орієнтувала школярів на репрезентацію правил поведінки і спілкування, зумовлювала необхідність передбачення поведінки партнера по грі, розвивала вміння оцінювати свої і чужі вчинки, тобто сприяла формуванню соціально необхідних властивостей.

В процесі соціально-рольових ігор на спеціальних заняттях відбувалась інсценізація конкретних соціальних правил і норм поведінки, яка передбачала не тільки належне їх виконання, але й порушення, які треба було виявити, оцінити і запропонувати способи їх виправлення. Проводилось також обговорення з учнями ситуацій морального вибору: закріплювались норми адекватної соціальної поведінки. Далі, на наступних заняттях, створювались і «програвались» нові соціальні ситуації, моделі поведінки на підставі вже засвоєних норм і правил. Особлива увага зверталась на використання ситуацій морального вибору, залучення до яких спонукало дітей до відповідної поведінки, давало їм змогу переконатися в її доцільності, тобто обрати зразок «правильного еталону» поведінки. У цьому зв'язку дітям було запропоновано дві ситуації на вибір, одна з яких була помилковою, тобто не відповідала прийнятим у суспільстві і вже засвоєним дітьми нормам соціальної поведінки (ситуації пред'являлись педагогом вербально або «програвались» самими учнями). Школярам треба було обрати правильний, з їх точки зору, «еталон поведінки», з поясненням мотивів цього вибору («Чому?», «Чому ви так вважаєте?», поясніть). Після цього відбувалось колективне обговорення, педагог проводив додаткову роз'яснювальну бесіду і робив висновок. Таким чином діти орієнтувались в способах застосування вже засвоєних правил в різних соціальних ситуаціях, вчилися враховувати точки зору своїх товаришів і робити правильні висновки.

Отже, саме групове спілкування і міжособистісні взаємовідносини розглядались як важливий фактор соціалізації дітей з обмеженими можливостями, набуття ними навичок соціальної поведінки: засвоєння суспільнозначущих норм і правил, ознайомлення з різними моделями міжособистісних взаємовідносин у суспільстві, усвідомлення тепла людських відносин.

Корекційно-розвивальна робота передбачала також виконання учнями відповідних вправ, які сприяли закріпленню отриманих учнями знань і умінь і передбачали розгляд певних соціальних ситуацій:

- на аналіз позитивних і негативних сторін поведінки («Вже пізно, але я хочу слухати музику і танцювати», «Я добра і хочу подарувати подрузі мамину улюблену вазу», «Я хочу допомогти мамі помити посуд», «Я хочу починити розламаний стілець», «Я дуже люблю цукерки і з'їм їх лише сам»);

- на порівняння двох норм поведінки (на матеріалі народних казок: «Попелюшка», «Варвара – краса, довга коса»; розповідей В.Осеєвої

«Сині листя», «Чарівне слово», «Три бажання», «Просто старенька»);

- на надання допомоги («Дідусь хворіє», «Бабуся погано бачить і не може втягнути нитку в голку», «Готуємося до свята», «Прибираємо у квартирі»);

- на моральний вибір («Ми з подругою хочемо пограти, але захворіла мама», «Хочу ще побути на дні народження товариша, але буде турбуватися мама»; обговорення приказок на ситуації вибору: «Справі – час, а втіх – година», «Полюбляєш кататися – полюбляй й санчата возити»).

Крім того, сумісно з дітьми обговорювалися проблемні ситуації: «Я б хотів стати добрішим. Що мені робити?», «Чому зі мною не хочуть товаришувати однокласники?», «Як завоювати довіру у товариша?», «Як завоювати авторитет серед однокласників?» тощо. Було запропоновано також ведення щоденників, в яких діти відмічали свою поведінку в окремих ситуаціях, певні досягнення, свої гарні вчинки, звертали увагу на погані дії з визначенням причин своєї незадовільної поведінки («Чому так стало?», «Що треба зробити?»).

Наступний напрямок корекційно-розвивальної роботи передбачав знищення або послаблення показників тривожності і агресивності (модулі 4,5).

Результати дослідження показали, що більшість учнів з інтелектуальними вадами знаходиться на високому рівні як особистісної, так і ситуативної тривожності, а також на середньому рівні шкільної тривожності, що потребує серйозної уваги з боку педагогів і батьків.

Отже, з метою зниження рівня тривожності в учнів і кращої їхньої адаптації до шкільного життя проводилась корекційна робота за основними етапами: діагностичним, підготовчим, корекційним, які передбачали зниження у дітей рівня тривожності (передусім шкільної) до стану норми з контролем результату і закріпленням позитивного ефекту. Надання допомоги тривожним учням розглядалось в трьох основних аспектах: підвищення самооцінки дитини, навчання її способам зняття м'язевої і емоційної напруги, вироблення навичок володіння собою в ситуаціях, які травмують дитину.

Основними завданнями корекційно-розвивальної програми визначались:

1. Зниження тривожності та скутості школярів.
2. Формування в учнів віри у свої сили й можливості.
3. Розширення можливостей школярів, формування в них необхідних знань, умінь і навичок для підвищення результативності шкільної діяльності та зниження рівня тривожності.
4. Формування адекватної самооцінки у дітей.
5. Формування розуміння мобілізуючої ролі певного рівня тривожності у вирішенні проблем і складних життєвих ситуацій.
6. Розвиток уміння контролювати рівень тривожності.

7. Підготовка вчителів і батьків до виконання ними завдань корекції.

При цьому засобами корекції були ігри, спеціальні вправи, бесіди, прийоми неігрового типу, тренінги, спрямовані на зниження рівня тривожності.

Розглянемо роботу на кожному з визначених етапів.

I. Діагностичний етап. Метою цього етапу було проведення діагностики особливостей розвитку учнів, виявлення параметрів, що потребують корекції, формування загальної програми психокорекції. Даний етап припускав індивідуальні заняття з учнями для того, щоб ще більше не підвищувати рівень тривожності. Діагностичний етап передбачав чотири основні заняття.

II. Підготовчий етап. Метою цього етапу було викликати у дітей бажання взаємодіяти та співпрацювати з педагогом та однолітками; внести зміни у своє життя; зняти стан тривоги, страху, скутості; підвищити впевненість у собі. Важливий підсумок даного етапу – встановлення довіри та взаєморозуміння між членами групи, зняття емоційної напруженості підлітків. Цей етап передбачав чотири основні заняття.

III. Корекційний етап. Метою цього етапу було зниження рівня шкільної тривожності; опанування прийомами і методами самоконтролю та саморегуляції; зміцнення віри в себе, свої сили та можливості; опанування способами взаємодії з оточуючими. Цей етап передбачав п'ять основних занять. Робота проводилась в наступних напрямках:

- робота педагога з групою, яка спрямована на розвиток комунікативних здібностей школярів, підвищення їхньої самооцінки, розвиток уміння концентрувати увагу і контролювати свої емоції, долати відчуття страху й тривоги (в роботі з дітьми важливим є обговорення того, що сталося і вміння дітей переключатись на іншу ситуацію) ;

- робота з вчителями, яка спрямована на визначення необхідності уважного ставлення до тривожних учнів, наданні їм допомоги під час засвоєння навчального матеріалу, на розуміння і терпиме ставлення до таких дітей, надання їм моральної підтримки, зміцнення віри у свої сили;

- робота з батьками, яка спрямована на необхідність здійснення контролю з боку батьків щодо дотримання дитиною режиму дня, необхідності прогулянок на свіжому повітрі, виконання спеціальних фізичних вправ, правильного оцінювання дій дитини. Крім того, особлива увага зверталась на спілкування з учнем, визначення проблем, які його турбують.

На всіх заняттях цього етапу застосовувались різні засоби, які підбирались педагогом в залежності від мети заняття: релаксаційні комплекси («Я сам»), спеціальні вправи (наприклад: «Розкажіть про себе», «Скинь утому», «Слухаємо себе», «Подаруй усмішку», «Налаштовуємося на добрий емоційний стан» та ін.), рухливі ігри (наприклад: «Прискорені рухи», «Сонячні ванни» та ін.), тематичні

малюнки («Мій портрет», «Добрий настрій»), а також бесіди з учнями та лекції для батьків. Крім того, в процесі роботи лекторію, батькам пропонувалась пам'ятка, в якій були оговорені основні дії батьків щодо послаблення (або знищення) тривожності їх дітей.

Як вже зазначалось, неадекватність соціалізації учнів з інтелектуальними вадами, тобто недостатність засвоєння ними цінностей і соціальних норм суспільства, приводить до прояву в них агресивності – різних за формою і результатами актам негативної поведінки. Дитяча агресивність – це ознака внутрішнього емоційного неблагополуччя, згусток негативних переживань і один із неадекватних способів психічного захисту. Результати дослідження показали, що агресивність більшості учнів з вадами інтелектуального розвитку досягає середнього і високого рівня, що потребує відповідних корекційно-розвивальних зусиль з боку педагогів і батьків.

Зниження агресивності в учнів здійснювалось в процесі корекційно-виховної діяльності, яка була спрямована головним чином на руйнування негативних установок поведінки школярів, їх уявлень, цінностей, мотивів, стереотипів поводження і формування нових, позитивних, з метою досягнення самореалізації у колективі. Це здійснювалось на підставі застосування певних прийомів: зниження вимог до учнів на період корекційно-розвивальної роботи (до досягнення ними соціальної і психологічної адаптації); залучення дитини до колективних видів діяльності, стимулювання розвитку її творчого потенціалу і самовираження; організація ситуацій, в яких дитина зможе досягти певних успіхів, розробка мір заохочення; демонстрування і роз'яснення позитивних образів поведінки. При цьому головним ми визначили організацію цілеспрямованого включення школярів в систему діяльності, яка передусім соціально визнається і соціально схвалюється. Така діяльність спонукає їх критично оцінювати і переглядати свою поведінку, відношення до себе та інших людей, створюючи об'єктивні передумови для нормального особистісного становлення, звільняючись при цьому від проявів агресивності. Важливу роль у корегуванні агресивної поведінки учнів відіграє темп зростання позитивних моментів у їхніх справах, від чого напряму залежить й темп «затихання» негативних проявів.

У зв'язку з цим, основними завданнями корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на зниження агресії у дітей, були визначені:

1. Навчання школярів соціально прийнятним способам вираження гніву та прояву реакцій на негативну ситуацію в цілому.
2. Навчання дітей навичкам саморегуляції, співробітництва, адекватному прояву свого гніву, правильному обранню форм поведінки і спілкування.
3. Усунення надмірного емоційного напруження, формування здатності усвідомлення власного емоційного світу та почуттів інших людей.

4. Розвиток позитивної самооцінки школярів, уявлень про себе, підвищення своєї впевненості.

Отже, спеціальна програма передбачала проведення роботи за основними етапами: діагностичним, корекційним і закріплюючим (використовувалась модифікована і адаптована до учнів з вадами інтелектуального розвитку програма О.Є.Мойсеєвої [4]).

Розглянемо роботу на кожному з визначених етапів.

I. Діагностичний етап. Метою цього етапу було проведення діагностики щодо самооцінки учнів, адекватності їх домагань, характеру та ієрархії взаємовідносин у групі, основних бар'єрів у спілкуванні, проявів неадекватної поведінки. Діагностичний етап передбачав три основних заняття.

II. Корекційний етап. Метою цього етапу було визначене зниження рівня агресивності в учнів: усвідомлення й подолання негативних рис свого характеру, розвиток позитивних рис, адекватне само сприйняття, набуття вміння оцінювати свій емоційний стан і відповідно до цього здійснювати контроль власної поведінки. Цей етап передбачав п'ять основних занять.

III. Закріплюючий етап. Метою цього етапу було закріплення набутих в процесі корекційно-розвивальної роботи навичок: конструктивних форм поведінки учнів, подолання бар'єрів у спілкуванні, перенесення їх в нові життєві ситуації (можливість їх застосування у повсякденному житті), оцінювання саморегуляції свого емоційного стану і запобігання агресивним проявам. Цей етап передбачав три основних заняття.

Крім того, проблема агресивності дітей обговорювалась в процесі роботи батьківського лекторію, оскільки досить часто дитяча агресивність зароджується в колі сім'ї на прикладі асоціальної поведінки дорослих. У зв'язку з цим, з батьками учнів були проведені відповідні лекції і була запропонована пам'ятка щодо запобігання агресивності у дітей.

Слід зазначити, що тільки у комплексній роботі, спрямованій як на підвищення успішності навчання і поведінки школярів з вадами розвитку, так і на усунення окремих негативних проявів дезадаптації, можна досягти позитивних результатів, тобто допомогти дітям комфортно відчувати себе у межах спеціального навчального закладу і оволодіти соціальними нормами в різних сферах життєдіяльності.

Список використаних джерел

1. Быков А.В., Шульга Т.И. Психологическая служба в учреждениях социально-педагогической поддержки детей и подростков / А.В.Быков, Т.И.Шульга. – М.: УРАО, 2001. – 100 с.
2. Висоцька А.М. Організація позакласної виховної роботи в спеціальних навчальних закладах для дітей з розумовою відсталістю / А.М.Висоцька. – К.: ВГСПО, 2012. – 106 с.

3. Коломинский Н.Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы / Н.Л. Коломинский. – К.: Радянська школа, 1978. – 86 с.
4. Мойсеева О.Є. Психологія агресивності підлітків: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня докт. психол. наук / О.Є. Мойсеева. – К.: Оіюм, 2011. – 38 с.

The article is dedicated to definition of psycho-pedagogical conditions to ensure the socialization of children with intellectual disabilities at the stage adaptation in the special educational institution. Outline the purpose of this stage, the main areas of special work and the content of correctional-development program of extra-curricular activities, which provides various educational events with both students and their parents.

Keywords: psychological-pedagogical conditions, pupils with intellectual disabilities, socialization, the stage of adaptation, correction-developmental program.

Отримано 22.09.2013

УДК 376 - 056. 313: 376. 091.4

Л.А. Тищенко

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ М. МОНТЕССОРІ НА ЗАНЯТТЯХ З ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООБСЛУГОВУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У статті розкривається зміст сенсомоторного виховання дітей із розумовою відсталістю в спеціальному дошкільному закладі за методикою Марії. Монтессорі. Висвітлено окремі методичні прийоми з формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю.

Ключові слова: діти з помірною розумовою відсталістю, методика М. Монтессорі, сенсомоторний розвиток, формування навичок самообслуговування, спеціальний дошкільний заклад.

В статье раскрывается содержание сенсомоторного воспитания детей с умственной отсталостью в специальном дошкольном учреждении по методике Марии Монтессори. Освещены отдельные методические приемы по формированию навыков самообслуживания у дошкольников с умеренной умственной отсталостью.

Ключевые слова: дети с умеренной умственной отсталостью, методика М. Монтессори, сенсомоторных развитие, формирование навыков самообслуживания, специальный дошкольное учреждение.

Істотна роль у вирішенні корекційних, виховних та освітніх завдань спеціальної педагогіки належить сенсомоторному розвитку, оскільки це є необхідною умовою подальшого пізнавального розвитку та основою становлення всіх видів діяльності, зокрема формування навичок самообслуговування.

Сенсомоторний розвиток дитини з розумовою відсталістю відбувається нерівномірно зі значними відставаннями, тому робота спеціального дошкільного закладу розрахована на створення таких умов навчально-виховної, ігрової діяльності, у яких кожна дитина одержує можливість придбати власний дієвий і чуттєвий досвід через практичні дії з дорослими, з навколишніми предметами, що буде сприяти формуванню психічних новоутворень, стимулює сенситивний розвиток дитини; формує початкові прийоми накладання, співвіднесення, порівняння методом проб. Сенсомоторне виховання дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю базується на сучасному розумінні сенсорного розвитку (Л. Виготський, О. Войлокова, О. Єкжанова, О. Катаєва, А. Обухівська, О. Стребелева, С. Трикоз) з урахуванням закономірностей та специфічних особливостей сприймання таких дітей. Чуттєве пізнання навколишнього світу є невід'ємною ланкою в системі пізнавальної діяльності дитини та необхідною передумовою інтелектуального розвитку. Включаючись у процес пізнання предметів, що оточують, дитина з розумовою відсталістю змінює своє розуміння про себе і про навколишній світ, опановує комунікативними навичками, новими знаннями, які формують світогляд дитини.

Дослідження науковців засвідчують, що сенсомоторний розвиток дозволяє включати дітей у процеси, які роблять сприятливий вплив на весь організм дитини (Л. Венгер, О. Запорожець, В. Зінченко, Є.Ігнат'єв, В. Мухіна, В. Аванесова, М. Поддяков, Н. Сакуліна, Є. Тихєєва, О. Усова, Є. Фльоріна).

Проблемі корекції сенсорних еталонів в дошкільній олігофренопедагогіці присвячено праці А. Катаєвої, А.Обухівської, О. Стребелевої, В.Турчинської, Д. Шульженко, К. Щербакової, А. Ільченко, С.Трикоз, в яких розкриваються психологічні та педагогічні умови розвитку сенсорного сприймання, розкривається методика удосконалення сенсорного розвитку дітей з розумовою відсталістю.

Відзначаючи велике значення чуттєвого досвіду для розумово відсталих дітей дошкільного віку, О. Гаврилушкіна, А. Катаєва, О. Стребелева, Л. Переслені вказують на наявні в таких дітей порушення сенсомоторики, що проявляються в недостатньому розумінні інструкцій, труднощах у засвоєнні рухів, недосконалому орієнтуванні в просторі.

Поряд із низьким рівнем сформованості загальної моторики відмічається порушення дрібної моторики рук, що призводить до значних труднощів у процесі виконання трудових операцій, при ліпленні, конструюванні, письмі та інших рухових актах. Тому вищезгадані дослідники приділяють значну увагу розвитку дрібної моторики розумово відсталих дошкільників. Крім того, відповідно до концепції М. Кольцової, окрім засвоєння соціально значущих рухових навичок, тонкі й точні рухи кисті руки сприяють розвитку мислення і мовлення дітей.

Вказуючи на важливість вивчення та вдосконалення рухової сфери у дітей, які потребують спеціального корекційного навчання, Л. Виготський наголошував на можливостях моторної сфери для компенсації інтелектуального дефекту. Розвиток сприймання дитини відбувається у певній послідовності: від розрізнення предметів, їх властивостей та відношень до сприймання їх на основі образу і надалі до фіксації словом, тобто до появи образу уявлення про предмет, властивість, відношення. А це є одним з основних завдань корекційно-розвивального навчання і виховання вихованців спеціальних дошкільних закладів.

До числа цих завдань відноситься зокрема, формування необхідних для життя навичок самообслуговування. У ході психофізичного розвитку накопичуються і змінюються стан і властивості особистості в міру того, як відбувається засвоєння нею соціального досвіду. У процесі цілеспрямованої корекційної роботи педагога у дітей з розумовою відсталістю розвиваються розумова, фізична, емоційно-вольова саморегуляція, формуються навички соціальної адаптації.

Однією з найважливіших завдань корекційної педагогіки є підвищення ефективності педагогічного впливу на дітей з помірною розумовою відсталістю, оптимальний розвиток потенційних можливостей їх пізнавальної та мовленнєвої діяльності, підготовка до самостійного життя і включення в соціальне середовище повноправними членами суспільства.

Практична діяльність у її різноманітних видах зрозуміла і доступна для дітей помірною розумовою відсталістю та забезпечується різнобічною і активною роботою всіх аналізаторів, певним рівнем розвитку загальної і дрібної моторики дошкільників.

Найпростіша предметно-маніпулятивна практична діяльність є найдоступнішою для опанування дітьми дошкільного віку. Саме ця діяльність, як правило, забезпечує стимуляцію успіху і володіє найбільшою спонукальною силою для дитини. Однак у дітей з помірною розумовою відсталістю навіть вона викликає серйозні труднощі, і елементи самообслуговування, прийняття їжі та інші операції далеко не завжди здійснюються ними належним чином.

Формування навичок самообслуговування, санітарно-гігієнічних навичок вимагає значних зусиль та кропіткої роботи з боку педагогів.

Найбільш часто виникають труднощі у випадку необхідності виконання дій, які вимагають диференційованих рухів пальців.

Перешкодою в оволодінні найпростішими життєво необхідними вміннями та навичками самообслуговування є істотні відхилення в інтелектуальному та психомоторному розвитку у дітей помірною розумовою відсталістю. Вони набагато пізніше своїх однолітків починають тягнутися до іграшок, сидіти, стояти, пересуватися в просторі. Уповільнений розвиток рухової сфери істотно знижує можливості дитини в ознайомленні з навколишнім його предметним світом.

Експериментальне дослідження свідчить, що рухи дітей помірною розумовою відсталістю незграбні, нескоординовані, надмірно уповільнені або, навпаки, - імпульсивні. Вони довго не вміють користуватися чашкою і ложкою, розливають їх вміст, не встигнувши донести до рота, забруднивши стіл і свій одяг. Досить часто діти з помірною розумовою відсталістю, з якими спеціально не проводилася тривала, цілеспрямована робота, не можуть самостійно одягнутися і роздягнутися, правильно скласти свої речі. Особливу складність представляє для них процес застібання і розстібання гудзиків, а також шнурівка черевиків. Ці вміння зазвичай відпрацьовуються у спеціальному дитячому саду з використанням системи тренажерів.

Навички самообслуговування у дітей з помірною розумовою відсталістю починають формуватися під впливом вимог оточуючих. Цей процес вимагає значних зусиль з боку батьків і вихователів. Тому в сім'ї, як правило, йдуть по лінії найменшого опору: батьки самі роздягають, одягають, годують дитину. Однак існують сім'ї, в яких батьки намагаються ставити перед дитиною певні завдання і домагаються деяких успіхів.

Аналіз практики корекційно-розвивальної роботи у спеціальних дошкільних закладах показав доцільність використання елементів методики М. Монтесорі на заняттях з формування навичок самообслуговування у дітей з помірною розумовою відсталістю.

Враховуючи особливості психічного та фізичного розвитку дітей із порушенням інтелекту, М. Монтесорі розробила систему виховання, в якій найбільше уваги надала сенсомоторному розвитку, оскільки він є основою для розвитку мислення. На думку педагога, сприймання за допомогою органів чуття складає основу розумового, а з часом – і морального життя, а також є необхідною умовою раннього розвитку дитини.

Основними положеннями даної системи є визнання самоцінності дитячого життя, врахування інтересів та потреб кожної дитини, створення спеціальних умов для навчання. У своїх філософських поглядах італійський педагог розкрила сутність поняття „дитяче життя” та диференціювала ролі дорослого і дитини у житті з метою удосконалення оточуючого середовища та себе як особистості.

Як психолог, М. Монтесорі розробила вікову періодизацію розвитку дитини, визначивши сензитивні періоди розвитку, що впливають на формування певних психічних функцій. Важливого значення вона надавала активізації діяльності дитини, вказувала на роль праці, у ході якої відбувається розвиток уваги та вольових процесів.

Основоположні ідеї М. Монтесорі полягають в тому, що виховання дитини потрібно починати з народження й здійснювати впродовж усього життя. У вихованні дитини раннього віку слід надавати важливої уваги використанню внутрішніх можливостей психіки. Необхідною умовою реалізації раннього розвитку дитини є розвиток відчуттів у певному порядку, тобто виховання сенсорної культури.

Першим кроком для педагога за методикою М. Монтесорі є особистісна підготовка. Педагог повинен мати певний вид віри в дитину, яка відкриє себе через роботу. Також він не повинен формувати категоричного уявлення про дитину, через те, що дитина вчора не змогла чогось зробити. Важливо не перебувати в руслі наперед заданих уявлень про дитину, наперед "знаючи" її можливості і обмеження. Тоді з'явиться шанс помітити ті маленькі спроби, в яких дитина росте і змінюється.

Практичний досвід свідчить, що сприяти оволодінню навичками самообслуговування у дітей з помірною розумовою відсталістю можна також за допомогою методу М. Монтесорі. Сенсомоторне виховання дітей за такою методикою може бути умовно поділено на дві частини: виховання м'язів та виховання органів чуття. Одночасно з цим особлива увага приділяється розвитку мовлення дошкільників.

М. Монтесорі зауважувала, що виховання м'язів дитини з порушенням інтелектуального розвитку – вкрай складний, але необхідний для фізіологічного розвитку процес. Для розумово відсталого дитини характерні безладні рухи, невміння керувати собою. Тому завдання вчителя – упорядкувати хаотичні рухи дитини, допомогти навчитися виконувати необхідні дії. У цьому М. Монтесорі вбачала мету моторного виховання на ранньому етапі розвитку. Педагог зазначала, що, отримавши певний поштовх, рухи дитини спрямовуються до відповідного призначення, - вона сама заспокоюється, робиться активною, працює з бажанням.

Для виховання м'язів доцільним є використання системи вправ, що, сприяють психофізичному розвитку дитини: рухи кожного дня (ходьба, вставання, передача предметів), турбота про тіло, господарські заняття, садівництво, ручна праця, гімнастика, ритмічні рухи.

У системі вправ "*турбота про тіло*" першим кроком, за М. Монтесорі, є одягання і роздягання. Для вправ цього роду використовується колекція рамок для удосконалення навичок

застібання гудзиків, гачків, зав'язування бантів, зашнуровування тощо. При цьому педагог повільно й чітко демонструє роботу з рамками, допомагаючи дитині виконати всі необхідні рухи пальцями, намагаючись виділити кожен окремий рух у всіх його деталях. Діти, виконуючи такі вправи самостійно, набувають спритності, скоординованості, зацікавленості. Далі вони навчаються іншим видам практичної діяльності: умиванню, накриванню на стіл, миттю посуду, прибиранню тощо. Дітям з помірною розумовою відсталістю надається дозована практична допомога.

Модифікація класичного матеріалу проводиться залежно від психофізичних можливостей дітей. Зокрема, у процесі навчання дітей з помірною розумовою відсталістю застосовуються великі предмети – тазики, чайники, ложки тощо. Чисельність предметів на початковому етапі зменшується. Замість блоку з десятьма циліндрами-вкладишами застосовується блок лише з п'ятьма найбільшими циліндрами з великими кнопками. Рамці з п'ятьма бантами передують рамка з двома великими бантами. Дітям з помірною розумовою відсталістю важливо дуже малими кроками переходити від спрощених до складніших матеріалів та видів діяльності. Врахування індивідуальних особливостей дитини набуває особливої важливості.

За методом М. Монтесорі серед вправ "догляд за собою" можна виділити вправи із застосуванням рамки з гудзиками (дитина вчиться розстібати і застібати гудзики); кнопками; гачками і петлями; ремнями; бантами (розв'язування і зав'язування бантів); шнуром і отворами; застібкою-блискавкою (розстібати і застібати "блискавку").

Наведемо приклад ігор - які можна використовувати для розвитку сенсомоторики за методикою М. Монтесорі, які сприятимуть формуванню навичкам самообслуговування.

Гра "Пересипання рису"

Мета гри: розвиток м'язової координації, вміння акуратно пересипати з глечика в чашку, набуття впевненості у своїх силах.

Вам знадобиться: невелика таця зі склянкою і глечик, наполовину заповненим рисом; ганчірка для витирання столу.

Хід гри: помістіть всі перераховані предмети на стіл, а потім назвіть їх і дії з ними ("стакан", "глек", "пересипати" і т.д.); однією рукою акуратно візьміть глечик за ручку, а іншою - склянку; розташуйте глечик рівно посередині над склянкою і пересипте в нього рис; а тепер нехай дитина попрацює сама. Коли дитина навчиться пересипати рис, можна вже буде переходити до рідких речовин.

Гра "Знайди кришечку за розміром".

Мета гри: розвиток зорової і моторної координації.

Вам знадобиться: 4-6 пляшечок або баночок різних розмірів з кришками (кришки можна зберігати в невеликому контейнері).

Хід гри розставте пляшечки на столі перед дитиною; повільно зніміть кришки і закрутіть назад; спочатку надягайте кришки, що

відповідають розміру пляшечок, потім перемишайте кришки. А тепер дайте можливість дитині самій підібрати потрібні кришки до пляшечка.

Гра "*Чарівна водойма*".

Мета гри: розвиток м'язової координації, вміння акуратно діставати предмети з води, набуття впевненості у своїх силах.

Для проведення гри потрібно: стіл-ванна, невеликі пластмасові предмети на зразок гудзиків, ополоник і шумівка (невелика ложка з дірками).

Хід гри: запропонувати дітям спочатку запустити "рибок" до водойми, а потім дістати їх, не розливши води. Покажіть, як це робиться самі, потім дайте дитині все як слід випробувати самостійно. Головне, ловити рибку потрібно за допомогою лише однієї руки.

Гра "*Кольорові кульки*".

Мета гри: розвиток зорової і моторної координації, засвоєння сенсорних еталонів (колір, розмір), вміння скоординувати свої дії.

Для проведення гри потрібно: тарілки різного кольору та розміру, кольоровий папір, ложки.

Хід гри: запропонувати дітям розірвати папір на шматки, а потім скочувати з нього кульки, розкладаючи по тарілках у відповідності, за кольором. Покажіть, як це робиться самі, потім дайте зробити дітям.

Наступний етап гри: перекласти кольорові кульки за допомогою ложки з маленьких в велику тарілку.

Ускладнення. Перемишати кульки у великій тарілці. Запропонувати дітям діставати кульки по одній з допомогою ложки та класти в тарілки того кольору, яку кульку дістали.

Описані ігри допомагають дітям з помірною розумовою відсталістю розвивати сенсомоторні навички, викликаючи у них зацікавленість до ігрової діяльності та є передумовою в опануванні навичок самообслуговування.

У процесі педагогічного впливу на дітей з помірною розумовою відсталістю відбувається оптимальний розвиток їхніх потенційних можливостей, пізнавальної та мовленнєвої діяльності, здійснюється підготовка до самостійного життя і включення в соціальне середовище повноправними членами суспільства.

Зазначимо, що формування навичок самообслуговування є одним із важливих напрямів трудового виховання та засобом корекційного впливу на розвиток збережених функціональних систем дитини з помірною розумовою відсталістю. Спеціальна організація практичної діяльності впливає на розвиток розумової, пізнавальної, фізичної сфер, що сприяє позитивній динаміці розвитку дітей та підготовці їх шкільного навчання.

Використання елементів методики М. Монтесорі створює реальні можливості для розвитку дитини. Дана система набуває важливого значення не тільки для організації особистісно-зорієнтованої

педагогічної моделі, але й забезпечує ефективність корекційних впливів. Це дає можливість формувати у дітей з помірною розумовою відсталістю соціальну компетентність.

Отже, аналіз практичного досвіду свідчить про доцільне використання елементів системи М. Монтесорі у процесі формування навичок самообслуговування дітей з помірною розумовою відсталістю. Однією з умов ефективного навчання дошкільників є модифікація навчального середовища, індивідуальний та диференційований підхід до використання системи вправ, відбір необхідних засобів навчання у корекційно-навчальній роботі в спеціальному дошкільному закладі. Педагогічна робота доповнюється комплексом ігор і вправ, що передбачає цілеспрямований розвиток сенсорних здібностей та психічних процесів. Впровадження методики М. Монтесорі сприятиме формуванню у дітей з тяжкими порушеннями психофізичного розвитку навичок практичного життя.

Список використаних джерел

1. Бондар В.І., Ільченко А.М. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтесорі: Навчальний посібник. – Полтава: РВВ ПДАА, 2009. – 65с.
2. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – 308 с.
3. Гаврилушкина О. П. Соколова Н. Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. – М., 1985. – 268 с.
4. Комплекс програмно-методичного забезпечення "Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах" (програма з сенсорного виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) / С.В. Трикоз – К.: 2012 – 112 с.
5. Монтесорі М. Дети – другие. – М.: ИД "Карапуз", 2004. – 192 с.
6. Монтесорі М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребёнка. Пер. со 2-го итал., испр. и доп. изд. С предисл. И. М. Соловьева. – М.: Задруга, 1915. – 316 с.

The article deals content sensomotor education of children with mental retardation in a special preschools on how Mary. Montessori. Deals with specific instructional techniques to build self-service skills in preschool children with moderate mental retardation.

Keywords: children with moderate mental retardation, M. Montessori method, sensory-motor development skills self, a special preschool.

Отримано 20.9.2013

ЕКОНОМІЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ТРУДОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються сучасні педагогічні погляди на висвітлення питання щодо економічної освіти учнів допоміжної школи.

Ключові слова: економічна освіта, соціальна та трудова компетентність, школярі з вадами інтелекту.

В статье рассмотрены современные педагогические взгляды на изучение вопроса экономического образования учащихся вспомогательной школы.

Ключевые слова: экономическое образование, социальная и трудовая компетентность, школьники с нарушением интеллекта.

Метою статі є обґрунтування важливості формування системного економічного мислення та свідомості в учнів з обмеженими розумовими можливостями в умовах спеціальної (корекційної) школи як однієї з умов становлення соціально-трудової компетентності.

Перетворення, що відбуваються в усіх сферах українського суспільства, не могли не торкнутись і системи освіти, яка визначає інтелектуальний потенціал країни. Зокрема, зміни в економіці держави обумовили потребу в удосконаленні економічної освіти, розвитку економічного мислення, економічної культури, підприємливості, ініціативи, економічної обізнаності всього населення, основи якої закладаються в школі.

Так, у "Загальних критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти" (2008р.) серед п'яти ключових компетентностей, затверджених МОН України, відзначимо соціально-трудова. З точки зору нашого дослідження до її складу віднесені, з поміж інших, такі компетенції, які має сформувати сучасна загальноосвітня школа: уміння організувати власну трудову та підприємницьку діяльність, оцінювати власні професійні можливості, здатність співвідносити їх із потребами ринку праці; орієнтуватися в проблемах сучасного суспільного життя. Отже, економічна компетенція входить у структуру основних життєвих компетентностей і передбачає не тільки економічні знання (розуміння економічних понять, категорій, аналіз інформації), але й складні економічні вміння (використання

економічних знань, здатність презентувати себе на ринку праці), досвід, економічні якості особистості: працьовитість, ощадливість, ініціативність, відповідальність за власні вчинки та рішення.

Економічна освіта в українських школах відносно молода – бере початок з 1986-1990 років, тоді як закордонний досвід наближається до столітнього ювілею (в 1919р. була заснована програма "Досягнення молодих"). Дослідження, проектування, моделювання, кооперація, аналіз конкретних ситуацій (кейс-метод), ділова гра, залучення консультантів, створення шкільних фірм – загально визнані ефективні методи навчання економіки за кордоном та в Україні.

Економічні знання школярі отримують різними шляхами: з освітньої галузі "Технологія", яка конкретизована в навчальній дисципліні "Трудове навчання" (наприклад, в проектній діяльності), на заняттях з математики, суспільствознавства, під час виховних заходів, в сім'ї. Однак усі зазначені шляхи розрізнені, не є обов'язковими і діагностувати на їх основі рівень економічної підготовки учнів складно.

Проблема економічного виховання та навчання молоді висвітлена в численних наукових дослідженнях (І.Г. Агапов, Л.Б. Азімов, І.І. Зарецька, Н.І. Кузнецова, Б.І. Мішин, І.А. Сасова, І.Б. Соловйова, І.І. Щакіна та ін.). Однак слід зазначити, що єдності стосовно розуміння того "чому?" (співвідношення теорії та практики, оптимальний зміст програми), "яким чином?" (методичне забезпечення процесу навчання) навчати школярів не існує.

В корекційній педагогіці України проблема економічної освіченості школярів комплексно до сьогодні не ставилася. Але окремі її питання розглядались в контексті розробки шляхів і засобів професійно-трудового навчання учнів допоміжної школи (В.І. Бондар, Г.М. Дульнев, А.М. Висоцька, В.Ю. Карвяліс, Є.О. Ковальова, Г.М. Мерсіянова, С.Л. Мирський, К.М. Турчинська та ін.). В дослідженнях Д.Віткаускайте, Л.С.Дробот, Г.В.Картушиної, С.Ю.Коноплястої, М.Г.Кузьміцької, Н.Ф.Кузьміної–Сиром'ятникової, В.Ф.Мачихіної, Н.П.Павлової та ін. розглядаються окремі аспекти проблеми формування господарчо-побутових умінь та навичок в учнів допоміжної школи на заняттях із соціально-побутового орієнтування (СПО) та в позакласній роботі.

Аналіз спеціальної педагогічної літератури та анкетування вчителів допоміжних шкіл показали, що робота з економічної просвіти школярів здійснюється безсистемно, на власний розсуд вчителів, вихователів: під час занять з математики, трудового навчання, географії (в 9-му класі) та СПО (розділ "Бюджет сім'ї" в обсязі 34 годин) у 7-10 класах, що недостатньо внаслідок не дотримання принципів науковості, системності та послідовності, доступності навчання, відсутності програми з економічної просвіти для допоміжних шкіл в системі класно-урочного навчання тощо.

В роботах А.І. Раку, Н.В. Рябової, О.М. Нігаєва, Н.П. Павлової та ін. зазначається, що випускники допоміжних шкіл стають соціально

безпорадними внаслідок незрілої соціально-економічної поведінки, некритичного мислення, невміння робити економічні розрахунки, передбачати наслідки власних вчинків, легкої навіюваності тощо. Тому робиться наголос на тому, що допоміжна школа має формувати у вихованців вміння долати (поряд з іншими) економічні труднощі.

В Росії викладання курсу "Економічний практикум" в спеціальних (корекційних) школах було передбачено експериментальним навчальним планом (1995р.) для учнів 9(10) 10(11) класів, а також груп випускників з поглибленою соціальною та трудовою підготовкою для розумово відсталих дітей. Проте перші дві програми з економічного навчання побачили світ тільки в 2000р.: "Економічний практикум у школі для дітей з розумовою відсталістю" (автор І.М. Бгажнокова) і "Економічний практикум" в випускних класах спеціальних (корекційних) загальноосвітніх закладів VIII типу (автор Н.М. Стариченко). Остання затверджена як Державна програма (2003р.) [1; 4].

Зупинимось на аналізі робіт окремих авторів, які певним чином стосуються формування економічного мислення та свідомості в учнів допоміжної школи.

Аналізуючи трудове навчання учнів з обмеженими пізнавальними можливостями через наближення його до реальних умов практичної діяльності (наприклад, на замовлення), В.І. Бондар наголошує: "надзвичайно ефективними у виховному відношенні є такі заходи, коли кошти, зароблені учнями від реалізації результатів продуктивної праці, використовуються для поліпшення їхнього побуту, оздоровлення дітей, придбання спортивного інструмента та ін." [3, с.44]. Крім того, залучення учнів до роботи на виробничій основі сприяє розумінню ними економії електроенергії, сировини, збереження інструментів, необхідності контролювати якість продукції, готовності до самостійної праці тощо[3, с. 47].

Б.В.Белявський, узагальнюючи досвід роботи допоміжних шкіл Росії в нових соціально-економічних умовах (1991-1994рр.) щодо підготовки учнів до працевлаштування, зазначає певні здобутки цих шкіл. Працюючи в умовах госпрозрахунку, учні отримують елементарні економічні знання: "знайомляться з такими поняттями, як собівартість продукції, податок, прибуток, заробітна плата, навчаються вести облік виконаної роботи, планувати витрати зароблених грошей, допомагати своїй сім'ї" [2, с. 52].

В.Г.Патракеєв зазначають, що налагодження випуску серійної продукції для населення на базі шкільних майстерень або підприємств, виконання виробничих замовлень, що супроводується виплатою заробітної плати, сприяють не тільки вихованню в розумово відсталих відчуття удосконаленню професійних умінь і навичок, формуванню адекватної самооцінки, сприяє визначенню стосовно їхнього працевлаштування, економності, дбайливості [5, с. 27].

У роботах О.М.Граборова, Г.Б.Картушиної, М.Г.Кузьміцької,

Н.Ф.Кузьміної-Сиром'ятникової, Н.П.Павлової та інших розглядаються питання формування у вихованців допоміжної школи життєвих компетенцій, господарчо-побутових умінь і навичок. Автори підкреслюють, що для успішної соціально-побутової адаптації важливо навчити розумово відсталу дитину умінню самостійно раціонально організувати свій побут: робити необхідні покупки, здійснювати обґрунтований вибір товару, виконувати нескладні розрахунки стосовно домашніх витрат, планувати свою роботу і т. ін. Вони підкреслюють, що практичне оволодіння господарчо-побутовими навичками має здійснюватися систематично в позакласний час та в умовах сім'ї.

Ряд дефектологів (Г.Б.Картушина, М.Г.Кузьміцька, Н.Ф.Кузьміна-Сиром'ятникова та ін.) вказують на необхідність зв'язку уроків математики з матеріалом, що вивчається на уроках домоводства: виконання вправ, побудованих на розрахунок вартості продуктів для приготування певних страв, інформування про вартість одягу, його ремонт тощо. М.П.Парахіна (1990) зазначає, що учні краще розуміють значення кількісних характеристик в процесі вивчення математики, коли здійснюють розрахунки, пов'язані з господарчими потребами та аналізують виправданість матеріальних витрат.

Після включення в навчальний план допоміжної школи занять із соціально-побутового орієнтування відпрацювання життєво-практичних умінь і навичок стала здійснюватись саме на цих заняттях та в позакласній роботі під керівництвом вихователя. Програма з соціально-побутового орієнтування, вперше розроблена Н.П.Павловою, включає розділи і теми, вивчення яких дає можливість формувати в учнів не лише навички самообслуговування, орієнтування в соціальному оточенні, але й економічні уміння, пов'язані з веденням домашнього господарства. Заняття з цієї дисципліни в цілому мають значне корекційне і практичне значення для старшокласників допоміжної школи. Ці уроки сприяють формуванню в них таких необхідних для соціальної адаптації і самостійного життя якостей, як економність, заощадливість на комунальних витратах, відчуття господаря у власному будинку, передбачливість у витратах грошей тощо. Учні отримують запас господарчо-побутових знань про порядок розподілу і обліку грошових коштів бюджету сім'ї, реставрацію побутових речей, зокрема одягу, взуття; про раціональні прийоми приготування харчів – все це сприяє подоланню інфантильності, утриманства і безпорадності – характерних рис вихованців допоміжної школи і шкіл-інтернатів.

Вивченню стану соціально-побутової і трудової адаптації випускників допоміжних шкіл на першому етапі їх самостійного життя присвячені праці А.І.Раку. Автор приходять до висновку, що серед них досить великий відсоток осіб, які в перший рік після закінчення школи зовсім не займаються продуктивною працею, не приймають участі в господарському житті сім'ї, і є практично утриманцями. Ці недоліки у вихованні автор пояснює недосконалістю педагогічної освіти батьків, і

тому розробила приблизну тематику батьківських зборів (для учнів 8-го класу) з метою обміну досвідом виховання дітей господарчо-побутовим навичкам, залученню підлітків до планування і витрат бюджету сім'ї.

Н.П.Павлова також відзначає, що у випускників допоміжної школи, що живуть з батьками, яскраво виражені утриманські настрої, а у сиріт і підлітків, позбавлених піклування батьків, налагодження самостійного життя відбувається ще з більшими труднощами, ніж у їхніх однолітків, які мають батька й матір. Джерелами труднощів, що обумовлюють невміння раціонально вести господарство, розпоряджатися заробітною платою, сімейним бюджетом, Н.П. Павлова пов'язує не лише з особливостями психофізичного розвитку дітей, але й зі слабкою роботою педагогічних колективів, що навчають соціально-побутовому орієнтуванню школярів. Автор пропонує приділяти більше уваги економічній освіті розумово відсталих школярів на уроках соціально-побутового орієнтування, математики (вивчення питань, що зачіпають сімейну економіку) і в позаурочний час (організація гуртків з різною господарчо-побутовою спрямованістю, де діти могли б розширювати та поглиблювати знання й уміння, отримані під час занять, і використовувати уміння в інших умовах; звертатись до економічних розрахунків у зв'язку з проведенням різних ремонтних робіт і т. ін.).

На думку В. Ю. Карвяліса, питання підготовки випускників допоміжних шкіл до майбутнього життя вимагають прискіпливої уваги. Про ґрунтовний підхід до вирішення цієї проблеми в Литві свідчить факт створення в 1995/96 навчальному році Радвилішкиського реабілітаційного центру, який здійснює професійну підготовку осіб з вадами інтелекту з восьми спеціальностей, у тому числі з економіки домашнього господарства.

В кінці 80-х – на початку 90-х років було виконано декілька дисертаційних досліджень під керівництвом Н.П. Павлової і В.Г. Петрової з проблеми викладання питань економічного змісту в курсі "Соціально-побутове орієнтування" (СПО). У роботі автора запропонована методика формування економіко - побутових знань і вмінь у старшокласників допоміжної школи на уроках СПО та математики. Визначені також зміст і засоби позакласної виховної роботи по закріпленню економічної діяльності учнів, сформованою на уроках СПО. Розкриті форми роботи школи з сім'єю з метою економічного виховання розумово відсталих підлітків.

Дослідження О.І. Разуван присвячене вивченню умов, форм і методів організації ділового спілкування старшокласників з обмеженими пізнавальними можливостями в процесі занять з СПО та виховної роботи. Особлива увага приділяється виробленню вмінь дотримуватися ділового стилю спілкування з оточуючими, отримувати необхідну інформацію з таблиць, довідників; застосовувати її на практиці, заповнювати ділові папери за зразком (трудовий договір, поштові,

телеграфні бланки, квитанції) тощо.

Д. Віткаускайте розглядає можливості виховної роботи щодо формування соціально-побутових знань і вмінь в учнів 4-х класів допоміжної школи-інтернату для дітей-сиріт. Особливу увагу автор приділяє виробленню умінь виконувати прості господарчо-побутові роботи і розрахунки (приготування простих за технологією приготування блюд, підрахунок вартості закупівлі продуктів і "здачі", набір заданої суми певними монетами і купюрами, і т. ін.). Розробці методичних прийомів формування готовності розумово відсталих старшокласників до самостійного ведення домашнього господарства на заняттях з СПО і в системі позакласної виховної роботи присвячене дослідження С. Ю. Коноплястої.

І.В. Татяничкова, вивчаючи проблему соціалізації дітей з вадами психофізичного розвитку, вирішує її шляхом формування життєвих компетентностей (у сфері матеріально-побутового благополуччя і міжособистісних стосунків), розкриває зміст та педагогічне забезпечення їх становлення. Важливим засобом формування зазначених компетенцій, на думку автора, є вміння учнів будувати плани на майбутнє стосовно усіх сфер життєдіяльності, і пропонує заходи по роботі з батьками (цикл бесід) та підлітками в позакласній виховній роботі: приклади складання планів на майбутнє професійне, сімейне життя; проведення дозвілля; матеріальне благополуччя; відпрацювання життєвих ситуацій шляхом моделювання у формі дидактичних ігор: "Бюджет сім'ї", "Поява дитини", "Сімейне дозвілля" тощо.

У дослідженні Н.В. Рябової визначені умови і способи формування господарчо-побутових знань і вмінь, необхідних учням у сільських спеціальних (корекційних) школах. Акцент робиться на організацію робіт в особистому підсобному господарстві (правила планування садово-городньої ділянки, порядку обробітку землі, внесення добрив, вирощування розсади і т. п.), на особистому подвір'ї (порядок заготівлі кормів, розрахунок разового і добового раціону годування тварин і т. ін.), у приватному будинку (порядок проведення ремонту предметів домашнього ужитку тощо). Крім того, автор знайомить семикласників сільської допоміжної школи з поняттям "фермерське господарство", з можливостями і шляхами його створення.

Розробці прийомів викладання розумово відсталим старшокласникам економічного матеріалу в курсі географії присвячене дослідження І.І.Черепанової.

У роботах В.Ю. Карвяліса, О.М. Нігаєва, А.І. Раку та інших дослідників вивчається соціально-економічна структура сімей учнів допоміжних шкіл. Автори відзначають, що сім'ї, які мають розумово відсталих дітей, численні за кількістю своїх членів, а це в свою чергу позначається на їхньому матеріальному рівні (низький середній дохід на члена сім'ї). Недостатня матеріальна забезпеченість сім'ї і низький

освітній рівень батьків вважаються несприятливими чинниками в справі економічного виховання дітей.

Робота "Вступ до педагогіки допоміжної школи" німецьких авторів Б. Баудіш і Б.Брьозе (1982) присвячена підготовці підлітків зі зниженим інтелектом до сімейного життя. Зі змісту можна зробити висновок, що в навчальних програмах цих шкіл у Німеччині велика увага приділяється формуванню готовності підлітків до виконання усіх сімейних функцій, у тому числі економічних. Під час вироблення в них умінь і навичок ведення домашнього господарства значна роль відводиться практичним тренувальним вправам з прибирання житла, ремонту і поліпшення облаштування квартири, ремонту домашніх приладів, одягу і т. ін. Автори стверджують, що на становлення господарської активності дитини чималий вплив справляє поведінка батьків, трудові традиції в сім'ї. Цей вплив, на їх думку, може бути позитивним або негативним. Зазначається, що в сім'ях розумово відсталих учнів дорослі часто не показують підліткам позитивного прикладу ведення домашніх справ, сімейні стосунки складаються не завжди гармонійно. Ця категорія дітей, як правило, наслідує негативні домашні традиції через нерозвинену здатність критично осмислювати власний вибір, тому вчені наголошують на необхідності педагогічної пропаганди серед батьків відповідної поведінки та внесення корекції у взаємини з дітьми.

Завдання систематичної підготовки розумово відсталих дітей до життя в сім'ї та суспільстві ставиться вже на етапі дошкільного навчання. Про це свідчить включення до нової Програми розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю (2013р.) розділу "Формування соціальних навичок", основним змістом якого є формування співробітництва дитини з дорослим, навчання способам засвоєння суспільного досвіду за трьома змістовими лініями "Я сам", "Я та інші", "Я і довкілля".

На підставі викладеного можна зробити висновок про те, що економічна освіта в допоміжних школах України здійснюється, але безсистемно - у рамках позакласної виховної роботи та під час уроків з СПО, трудового навчання, інколи – математики та географії.

Опитування учителів допоміжних шкіл показало, що переважна їх більшість (75%) позитивно оцінюють включення до навчального плану школи занять з економічних знань і вмінь, але бажання викладати "Економічний практикум" зголосилися лише 10%. Це свідчить про проблеми з кадровим забезпеченням економічної освіти школярів.

З метою вивчення стану економічних знань і вмінь в учнів 9-10 класів допоміжної школи ми запропонували такі завдання: перше - на виявлення знання цін на товари, якщо учень демонстрував обізнаність у цінах, давалось наступне завдання - зробити розрахунок для харчування (на вечерю) сім'ї з трьох персон, виходячи з розрахункової суми у 40грн. Іншим завданням було перевірка розуміння економічної термінології:

бюджет сім'ї; види податків, які платять батьки; назвати послуги, які надають банки; кредит; собівартість; торгова виручка.

Аналіз отриманих результатів показав надзвичайно низьку компетентність із зазначених питань. Не зважаючи на те, що тему "Бюджет сім'ї" учні вже вивчали, відповіді на запитання правильно змогли лише 20% опитаних, розрахунок на вечерю виконали ще менше – 10% респондентів. Правильність розрахунку ще не гарантує сім'ю від збалансованого харчування: в перелік меню увійшли солодкі напої, морозиво, тістечка і обов'язково - хліб. В термінології учні орієнтуються слабо, навіть із використанням допомоги.

Висновок за результатами дослідження свідчить про те, що учні допоміжної школи в переважній більшості не володіють елементарною економічною компетентністю. Практичного досвіду з економічної обізнаності у власній сім'ї вони, переважно, не отримують. Потенціал занять з СПО, трудового навчання, математики не забезпечують розвиток економічного мислення в учнів допоміжних шкіл.

Досягнення російських колег в плані розробки та апробації "Економічного практикуму" з метою формування економічного мислення та свідомості в учнів з обмеженими розумовими можливостями в умовах спеціальної (корекційної) школи є важливим підґрунтям для впровадження зазначеного курсу на теренах українського розвивального середовища. На важливості цього наголошують як нормативні документи МОН України (2004, 2008рр.), що відзеркалюють потреби суспільства, так і завдання допоміжних шкіл – забезпечити не тільки корекцію психофізичних вад розвитку та особистісної сфери школярів, але й формувати готовність жити та працювати в суспільстві у своїх вихованців. Важливим засобом, який цьому буде сприяти, є елементарна соціально-економічна обізнаність. Її формування (у комплексі з трудовою компетентністю) в позакласній роботі буде нашим наступним завданням.

Список використаних джерел

1. Бгажнокова И.М. Экономический практикум в школе для детей с умственной отсталостью: Програма / И.М. Бгажнокова // Дефектология. – 2000. – №5. – С. 37-43.
2. Белявский Б.В. Об опыте работы некоторых вспомогательных школ России/ Б.В. Белявский // Дефектология. – 1994. – №1. – С. 48-52.
3. Бондар В.І. Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів: Навчальний посібник / В.І. Бондар, К.В. Рейда. – К.: "МП Леся", 2010. – 168с.
4. Стариченко Т.Н. Программа по курсу "Экономический практикум" для выпускного класса вспомогательной школы / Т.Н. Стариченко // Обучение и воспитание в специальных школах. – 2000. – №5. –

С. 16-43.

5. Патракеев В.Г. Трудовая подготовка в школах VIII вида для детей с нарушением интеллекта/ В.Г. Патракеев // Дефектология. – №3. – С. 24-28.

In the article of рассматрено modern pedagogical looks to the study of question of economic formation of student auxiliary school.

Keywords: economic education, social and labour competence, schoolboys with violation.

Отримано 19.9.2013

УДК 376

О.П. Хохліна

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

У статті представлені результати теоретичного дослідження проблеми формування діяльності у школярів в умовах спеціального освітнього закладу.

Ключові слова: діяльність, формування діяльності, спеціальний освітній заклад.

В статье представлены результаты теоретического исследования проблемы формирования деятельности в условиях специального учебного заведения.

Ключевые слова: деятельность, формирование деятельности, специальное учебное заведение.

Незважаючи на значний доробок у спеціальній психології та корекційній педагогіці (В.І. Бондар, Г.М. Дульнев, Г.Й. Жаренкова, Г.М. Мерсіянова, С.Л. Мирський, Н.П. Павлова, Б.І. Пінський та ін.), однією з найбільш актуальних, складних, але й продуктивних у своєму вирішенні щодо корекційної освіти залишається проблема діяльності. Наша стаття присвячується висвітленню результатів теоретичного дослідження, у якому обґрунтовується значення та суть формування діяльності у дітей спеціальних освітніх закладів як основи проведення з ними корекційно-розвивальної роботи. Певні визначені у статті підходи

до розуміння проблеми були покладені в основу проведеного нами експериментального дослідження, результати якого знайшли відображення у наукових публікаціях [1 та ін.], навчальних програмах та методичних посібниках для спеціальних загальноосвітніх шкіл. Однак, на сьогодні низка розглянутих у статті питань ще потребує належного осмислення та використання як у дослідженнях, так і в практичних розробках. Наведемо основні результати проведеного нами дослідження, в основу якого покладено теоретичний аналіз праць О.М. Леонт'єва, Б.Ф. Ломова, Г.С. Костюка, С.Л. Рубінштейна, В.В. Чебишевої, М.С. Кагана, В.Д. Шадрикова, К.К. Платонова та ін.)

Психічний розвиток дитини виявляється у різних формах її активності, і передусім в її діяльності. Це ж зумовлює необхідність вивчення процесу та продуктів діяльності дитини і дитини в діяльності для виявлення проявів її психіки. Водночас, саме у діяльності психіка породжується, розвивається, формується: за відсутності потреби життєдіяльності в психічних процесах та властивостях людини ці утворення не виникають та не закріплюються. В онтогенетичному плані психіка формується у процесі інтеріоризації зовнішньої (практичної) діяльності у внутрішню (психічну). Однак найефективніше цей процес відбувається за умови спеціальної побудови зовнішньої діяльності (Л.С.Виготський, О.М.Леонт'єв, П.Я.Гальперін, Г.М.Дульнев та ін.). Доцільне формування в особи потрібних складових розвитку, в тому числі й особистісних якостей, уможливується на основі спеціальної організації та засвоєння діяльності із заданими вимогами до прояву психіки. Виконання таким чином побудованої діяльності сприяє очікуванім змінам психічного. Саме це положення є вихідним для забезпечення формуючих впливів у психології та педагогіці. Саме воно покладається в основу теорії формування розумових дій П.Я. Гальперіна. Тобто, становлення в особи конкретного предмета психологічного впливу має здійснюватися за спеціальної організації діяльності, в якій закладаються усі необхідні умови для формування психічного явища з урахуванням структури діяльності – наприклад, змістової сторони (необхідних знань), операційної (відповідних навичок), емоційно-мотиваційної (позитивного ставлення до засвоєння знань та навичок), а відповідно до поставленої мети - з можливим акцентом на одній із зазначених сторін. Так само, в основу впливу можуть покладатися й інші структури діяльності (за О.М. Леонт'євим, Б.Ф. Ломовим та ін.).

Особливі можливості цілеспрямованого впливу на особу з метою формування, розвитку чи корекції у неї складових психіки містять провідні види діяльності - гра, учіння та праця (О.М. Леонт'єв). Саме

Для психічного розвитку особи в онтогенезі не менш важливе значення має й зворотній процес – процес екстеріоризації - перехід внутрішнього у зовнішнє, оскільки використання на практиці результатів психічної діяльності є умовою її уточнення, корекції тощо.

гра для дошкільника, учіння для школяра та праця на подальших відрізках життя людини є тією діяльністю, яка найбільшою мірою визначає психічний розвиток особи. Провідна діяльність – це не лише домінуюча серед інших на певному етапі онтогенезу людини. Найхарактернішим для провідної діяльності є те, що з її становленням відбуваються найголовніші зміни в психіці дитини й формуються психічні процеси, які готують перехід дитини до нової, вищої сходинки її розвитку [2]. Кожній провідній діяльності відповідає певний рівень розвитку психіки; кожна з них характеризується своїм змістом та структурою: цілями, мотивами, відповідними їм діями та одиницями аналізу (у грі – роль, в учінні – учбова задача, у праці – практична задача). Саме через таку діяльність навколишня дійсність найбільшою мірою впливає на дитину, включаючи й доцільний педагогічний вплив з метою її розвитку.

Психічне виникає в діяльності з метою регуляції цієї діяльності. Діяльність, таким чином, стає більш досконалою під регулюючим впливом психіки людини: діяльність, з одного боку, - це “процес, у якому породжується психічне відображення світу в голові людини, тобто відбувається перехід відображуваного у психічне відображення, а з іншого – процес, який у свою чергу сам керується психічними процесами” [3]. Становлення ж самої діяльності в людини свідчить про певний її розвиток. Адже психіка існує у формі діяльності, а психічна діяльність має структуру зовнішньої, практичної. Виявлення ж спільності між будовою зовнішньої (практичної) та внутрішньої (психічної) діяльності, за О.М. Леонтьєвим, уможлиблює зрозуміти постійно існуючий між ними обмін ланками. Так, наприклад, ті чи інші розумові дії можуть входити до структури практичної діяльності і, навпаки, зовнішні (практичні) рухові операції можуть обслуговувати виконання розумових дій у структурі суто психічної діяльності. Зовнішня діяльність обов’язково реалізується з участю психофізіологічних функцій, які є її основою і певною мірою впливають на її плин. Водночас ці функції породжуються, проявляються та перебудовуються в діяльності [3 та ін.]. Зазначена теоретична позиція дозволяє, таким чином, жорстко не протиставляти зовнішню та внутрішню діяльність за умови її організації відповідно до суті психічного явища, яке є предметом дослідження та спеціального психолого-педагогічного впливу.

Саме ці положення покладаються в основу найусталенішого трактування принципу єдності психіки та діяльності, який розглядається основоположним у психолого-педагогічній науці та практиці (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, Г.С. Костюк, П.Я. Гальперін та ін.). Особливе значення використання цього принципу має у корекційній освіті. Педагогічний вплив у спеціальному освітньому закладі щонайперше спрямовується на *максимально можливе культурне*

зростання дітей при засвоєнні соціального досвіду в умовах свідомої цілеспрямованої діяльності (Л.С.Виготський, І.М.Соловйов, М.І.Немцова, Г.М.Дульнєв, І.Г.Єременко, В.М.Синьов, О.П.Хохліна та ін.) [1]. При цьому він базується на використанні вищих форм психічної діяльності дитини – довільних, регульованих свідомістю (за Л.С.Виготським – вищих психічних функцій). Виходячи з цього, йдеться про необхідність становлення дитини як суб'єкта діяльності, здатного до її свідомого здійснення та регуляції. Тобто, передбачається формування в учнів діяльності відповідно до її структури та повноти характеристик - соціальності, цілеспрямованості, плановості, систематичності, суб'єктивності, предметності, а найважливіше – усвідомленості, що забезпечує її довільність та регульованість. Саме на основі становлення такої діяльності уможливується проведення з особами, що мають психофізичні порушення, корекційно-розвивальної роботи відповідно до структури дефекту та закономірностей аномального розвитку – загальних та специфічних [1].

Формування у дитини діяльності відповідно до повноти її характеристик передбачає розкриття її суті. Діяльність - суто людська форма активності. У широкому розумінні це специфічно людська форма ставлення до навколишньої дійсності, змістом якої є доцільне її перетворення (створення, зміна тощо). У більш вузькому - діяльність є активністю, що регулюється усвідомленою метою. У найбільш абстрактному та загальному визначенні категорія діяльності розкриває відношення "суб'єкт-об'єкт".

Найбільшою мірою суть діяльності досягається при визначенні її структури. Наведемо найуживаніші у психології та педагогіці.

1. Структура діяльності, відповідно до необхідних умов здійснення: суб'єкт, потреба та мотив, предмет, власне зовнішні та внутрішні умови, знаряддя, процес, результат. Діяльність завжди здійснює людина-суб'єкт, яка діє з конкретним предметом у певних умовах завдяки знаряддям (засобам), що використовуються в процесі одержання певного результату, відповідного до потреби, опрідметненої у меті. Відсутність будь-якої із зазначених умов є причиною неможливості відбутися діяльності [1].

Виходимо з того, що основними формами активності людини розглядаються діяльність, спілкування та поведінка. Значення діяльності для психічного розвитку розповсюджуються й на інші форми активності з урахуванням їх суті. Зокрема, категорія спілкування охоплює відношення «суб'єкт- суб'єкт(и)», у яких представлено не просто дії того чи іншого суб'єкта чи вплив одного суб'єкта на іншого, а процес взаємодії, в якому виявляються сприяння чи протидія, згода чи протиріччя, співпереживання та ін. (Б.Ф.Ломов). Спілкування пов'язане з діяльністю, зокрема у разі виконання спільної, колективної діяльності. Поведінка ж – це зовнішній прояв будь-якої (в тому числі й психічної) активності людини; зовнішня сторона як діяльності, так і спілкування. При цьому людська поведінка оцінюється за власними ознаками – моральності, естетичності, послідовності, логічності тощо та складається з вчинків.

Структура представлена у психології мислення, у педагогічній психології, у психології та педагогіці трудової підготовки та педагогіці в цілому.

2. Структура діяльності відповідно до сторін (компонентів) задачі. Одиницею діяльності (найдрібнішою частиною, що зберігає властивості цілого, тобто діяльності) є задача (завдання). Її розв'язання пов'язується з розглядом змістової, операційно-організаційної та мотиваційної сторін. Мотиваційна - наявність у суб'єкта позитивного ставлення до розв'язання задачі; змістова – наявність знань, необхідних для виконання діяльності. Організаційно-операційна – володіння навичками та вміннями, необхідними для виконання діяльності. При цьому організаційна сторона передбачає наявність у суб'єкта загально-навчальних та загально-трудова умінь інтелектуального характеру – умінь аналізувати умови задачі, планувати та організовувати процес її розв'язання, оцінювати (та коригувати) процес та результат діяльності. Операційна сторона стосується виконання дій, що мають конкретний, специфічний для змісту діяльності характер [1].

3. "Процесуальна" структура діяльності. Діяльність здійснюється з використанням дій та рухів. Дії – це окремі акти діяльності, спрямовані на певні цілі. Способи виконання дій в конкретних умовах досягнення мети – це операції. Операція є складовою частиною дії й виглядає як конкретний спосіб її виконання. Операції у вигляді навичок та вмінь можуть входити до інших дій. Певна послідовність операцій визначає спосіб виконання діяльності в цілому і кожного її етапу (наприклад, спосіб аналізу завдання, спосіб власне виконання завдання тощо). Елементами дій є рухи – виконавчі, гностичні, пристосування (Л.Б. Ітельсон, М.С. Каган, О.М. Леонтьєв, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн, В.В. Чебишева та ін.).

4. Структура діяльності відповідно до аспектів та рівнів регулюючої функції психічного у підготовці, організації та виконанні діяльності, в ході якої перетворюється її предмет. У цій структурі розглядаються власне складові психічної діяльності, які забезпечують процес виконання зовнішньої (практичної) діяльності; цією структурою реалізується власне призначення психічного – регуляція активності, життєдіяльності людини. До таких складових діяльності відносяться мотив, мета, планування діяльності, переробка інформації, оперативний образ, прийняття рішення, дії, перевірка та корекція результатів. Провідним регулятором діяльності, що визначає будову та динаміку всіх її складових, є вектор "мотив-мета". Мета розглядається як ідеальне уявлення майбутнього результату, передумова діяльності як системи дій, що змінюють одна одну. Зв'язок підпорядкованих одиній меті дій забезпечується планом діяльності, який організує її в часі і просторі. На

Зазначена структура представлена переважно у психології праці, у психології та педагогіці трудової та професійно-трудова підготовки.

Структура діяльності використовується у психології діяльності у загально психологічному плані, у психології праці, загальнотрудова та професійної підготовки.

Структура діяльності представлена у працях Б.Ф.Ломова [4 та ін.]; розглядається у психології у загальному теоретико-методологічному плані.

відміну від мети, що відображає майбутній продукт діяльності, у плані представлено стратегію та тактику її досягнення з урахуванням об'єктивних та суб'єктивних умов. Створення продукту діяльності вимагає від суб'єкта здатності сприймати та використовувати (переробляти) інформацію про поточний стан предмета. На основі цієї інформації створюється оперативний образ, завдяки якому забезпечується організація рухів у дію та її адекватність меті, предмету, засобам та умовам діяльності. Розходження між оперативним образом та образом-метою, виникнення ситуації, за якої існує декілька можливих рішень або невизначеність, вимагає прийняття рішення та вибору того варіанту дії, який забезпечив би досягнення необхідного результату. Сигнали зворотного зв'язку про результати дії, діяльності, їх зіставлення з образом-метою є підставою для корекції результатів, завершення діяльності та переходу до нової [4].

Як зазначалось вище, формування діяльності здійснюється найефективніше за умови спеціальної роботи у цьому плані, серед основних напрямків яких можна виділити:

- формування діяльності як становлення її складових та усвідомленості;
- формування способів дій та рухів;
- надання допомоги у процесі виконання та засвоєння діяльності відповідно до способів засвоєння досвіду;
- формування етапів діяльності.

Зупинимося на найбільш важливих питаннях суті перших трьох напрямків, оскільки останній напрямок роботи достатньо повно висвітлювався у низці наших публікацій [1 та ін.].

Формування діяльності передбачає послідовне та системне становлення у суб'єкта її складових відповідно до визначених структур. Сформована діяльність у єдності всіх компонентів набуває характерної ознаки – усвідомленості, що проявляється в її регульованості – довільності, доцільності, цілеспрямованості.

У психолого-педагогічній науці розвиток усвідомленості діяльності пов'язується зі становленням у дитини психічних утворень вищих рівнів організації та формування довільної поведінки. Усвідомити, як зазначає Л.С. Виготський, - це певною мірою опанувати. Усвідомленість діяльності вказує на її сформованість, про що свідчать ефективне використання знань на практиці, довільна регульованість учбово-практичних дій, їх гнучкість, лабільність.

Вихідним для розуміння усвідомлення є поняття “свідомість”, під яким розуміють вищу, притаманну лише людині форму психічного відображення дійсності, її об'єктивних сталих властивостей, що виконує регулятивну роль відносно поведінки. Свідомість – це специфічно

Усвідомлення розглядається як процес, усвідомленість – як результат, якісна характеристика діяльності.

людська форма відображення, а специфіка полягає в тому, що свідомість – ідеальне відображення. При цьому об'єктами відображення є вже не самі предмети, а їх психічні образи. Процес усвідомлення реалізується лише в тому разі, коли предмет постає перед суб'єктом саме як його образ, тобто своєю ідеальною стороною (О.М.Леонт'єв, Б.Ф.Ломов та ін.), у формі знань.

У психічному плані свідомість виступає як процес усвідомлення людиною навколишнього світу і себе, свого процесу пізнання, своєї діяльності. Тому “психологія явно вирізняє... два етапи: акти пізнання та усвідомлення цих актів”, оскільки “неможливо одночасно і мислити і спостерігати ці думки. Свідомість є вторинним моментом” (Л.С.Виготський). При цьому Б.Ф. Ломов відмічає, що свідомість – це не якийсь додатковий поверх, який надбудовується над сенсорно-перцептивним рівнем, рівнем уявлення та словесно-логічним рівнем психічного відображення. “Свідомість – це не щось, що стоїть над відчуттям та мисленням, а через них існує, осмислене відображення зовнішнього світу” (М.С.Шехтер) [4], представлене у психіці довільними формами. В цілому ж свідомість характеризується здатністю до рефлексії, предметністю і знаковою опосередкованістю (насамперед мовою).

Усвідомлення має конкретний предмет, тобто те, що усвідомлюється людиною, стосовно якого предмета здійснюється її внутрішня діяльність. Предмет усвідомлення проходить передусім через процес мислення – він осмислюється. А “дія, що пройшла через призму думки, перетворюється вже в іншу дію – осмислену, усвідомлену і відтак довільну та вільну” (Л.С.Виготський). У такому плані усвідомлення розглядається як розуміння, тобто мисленнєвий процес, спрямований на виявлення в предметі загальних, істотних властивостей та зв'язків і здобуття знань про нього. Саме тому в літературі ми зустрічаємо думку, що усвідомлення – це знання плюс їх розуміння. Проте важливо з'ясувати, як співвідносяться ці складові. Знання можна розглядати як наслідок первинного рівня психічного відображення дійсності. Розуміння є вже власне усвідомленням і виступає як результат вторинного рівня відображення. При цьому розуміння є процесом відтворювального мислення, пов'язаного з виявленням значення предмета. Але, на думку О.М. Леонт'єва, предмет проходить через призму не лише мислення і розуміння, а й ставлення до нього суб'єкта – виявляється, який сенс він має для нього. Отже, найважливішою умовою і складовою усвідомлення є розуміння, проте його сутність ще не вичерпується змістом цього важливого мисленнєвого процесу. Будь-що усвідомлюється людиною-особистістю, яка має свій внутрішній світ, свій власний досвід.

Отже, усвідомлення залежить від досвіду особистості. Водночас воно є важливою умовою й одним з етапів набуття досвіду. Так,

О.М.Леонт'єв розрізняє 1) актуально усвідомлюване – зміст, що є предметом цілеспрямованої активності суб'єкта, безпосередньою її метою, і 2) те, що контролюється свідомістю, тобто зміст, що вже був актуально усвідомлюваним, став досвідом та увійшов до структури нинішньої актуально усвідомлюваної діяльності. Актуально усвідомлене в свою чергу переходить у структуру досвіду (у засвоєні знання, що застосовуються на практиці, вміння та ін.), який забезпечує ефективність діяльності учня і його поведінки в цілому. Отже, усвідомленість діяльності має розглядатися як показник її сформованості не обов'язково на рівні актуального, тобто того що здійснюється, сприймається, осмислюється в даний час, а й на рівні вже засвоєного.

Усвідомлення нерозривно пов'язане з мовою та мовленням. Мова – його субстрат: засіб, умова та форма. Виділення в предметі усвідомлюваного найістотнішого та його абстрагування здійснюються в актах словесного позначення; а словесно позначене стає усвідомленим. На думку О.П. Потєбні, саме мова характеризує перехід від несвідомого до свідомого. При цьому вважається, що усвідомлюване – обов'язково відтворюване. Відтворення в слові є вербалізація (Дж.Уотсон, Л.С.Виготський, В.І.Лубовський та ін.). З огляду на це стверджується, що усвідомлене є те, про що людина може дати звіт. А адекватним до діяльності звіт буде лише в тому разі, коли через свідомість пройдуть хід подій, хід власної діяльності, коли логіка її виконання буде відтворена подумки.

У звіті може відобразитися минула, поточна чи майбутня діяльність. Відповідно й мовлення, у формі якого здійснюється звіт, буде фіксуєчим, супроводжуючим чи плануючим. Найскладнішим є плануюче (В.І.Лубовський та ін.). Вміння дати звіт різного ступеня складності може розглядатися певним показником усвідомленості діяльності. Її рівень визначається і на основі доказовості звіту: чи може людина переказати, пояснити, обґрунтувати зміст, спосіб дії тощо. При цьому про найвищий рівень свідчить обґрунтованість вербального звіту.

Таким чином, усвідомлення є психічним відображенням та вербалізацією власної учбової діяльності. Його основу становить пізнавальна діяльність на рівнях перцепції та уяви (створення образу предмета усвідомлення), мислення (розуміння сутності усвідомлюваного), мови і мовлення (його словесне позначення); результат – уміння вербалізувати, тобто словесно відтворити, пояснити, обґрунтувати усвідомлюване та застосувати в діяльності (відтак, перетворивши її в довільну, цілеспрямовану, загалом – регульовану). У цілому ж усвідомленість діяльності – це розуміння та вербалізація її суті.

У результаті проведеного аналізу проблеми було також з'ясовано, що усвідомленість діяльності залежить насамперед від сформованості цілеспрямованої діяльності; пізнавальних дій, які забезпечують процес усвідомлення матеріалу; словесного опосередкування діяльності.

Активізація і становлення цієї характеристики активності в учнів вимагають спеціальної організації як навчання, так і діяльності, оскільки, як відмічає О.М. Леонтьєв, учні усвідомлюють діяльність лише тоді, коли потрапляють у ситуацію необхідності усвідомити.

Розглянувши найважливіший напрямок формування діяльності – забезпечення її усвідомленості, зупинимося й на інших, зокрема на формуванні способів дій (навичок і вмінь) та рухів.

У психологічних працях В.В. Чебишевої, Б.Ф. Ломова, О.М. Леонтьєва, Є.І. Бойка, К.К. Платонова та ін. зазначається, що вміння та навички є найважливішими показниками засвоєння діяльності та складовими досвіду людини. Питання співвідношення вмінь та навичок – це проблема співвідношення свідомого та несвідомого в діяльності: діяльність завжди свідомо та цілеспрямована, водночас вона може містити складові неусвідомлені, автоматизовані. Такими автоматизованими компонентами свідомої діяльності є навички, які відповідають діям в незмінних умовах. Сформовані навички сприяють ефективному виконанню діяльності. Навички розглядаються і як компоненти вмінь.

Вміння – усвідомлені, цілеспрямовані та довільні способи дій, на відміну від навичок – неусвідомлених автоматизованих способів дій. Вміння є більш складними, ніж навички, елементами діяльності. Наявність вмінь свідчить про засвоєння діяльності, досягнення щодо неї найважливішої характеристики – усвідомленості. Вміння характеризують здатність людини діяти певним способом в змінних, нових умовах. Така здатність базується на знаннях та навичках. Тому вміння розглядається як система знань у сполученні з системою навичок, наявних у суб'єкта діяльності. Вміння формуються та удосконалюються разом з їх засвоєнням та удосконаленням.

Вміння включає не лише рухові, практичні дії, а й розумові, які забезпечують розв'язання нових задач. Особливий клас вмінь, що входять до будь-якої діяльності та розв'язання задач – загально-трудові та загально-навчальні вміння інтелектуального характеру; їх формування у дитини містять потужні можливості щодо інтелектуалізації діяльності та корекції розумового розвитку дитини.

Основним методом навчання навичок є вправи на основі сполучення пояснення та показу дії. Показ дії сприяє більш швидкому та впевненому, а пояснення – більш якісному та усвідомленому оволодінню навичкою. Показ забезпечує копіювання дії, пояснення ж – розуміння суті та значення певного способу дії для ефективного досягнення її мети.

Оволодіння навичкою в процесі вправління здійснюється за етапами: 1) первинне опанування дією - аналітичний етап; 2) уточнення та об'єднання дій – синтетичний етап; 3) етап закріплення та автоматизації навички. Про сформованість навички свідчить її переніс - використання

в нових умовах.

Характеризуючи формування рухових навичок, слід сказати й про особливості становлення окремих рухів, що виконують у діяльності різні функції (В.Д. Шадриков, Б.Ф. Ломов та ін.) [4 та ін.]. Так, власне робочі рухи забезпечують вплив на предмет і складають суть дій та діяльності. Гностичні рухи (дотикові, вимірювальні, спробувальні, контрольні) сприяють пізнанню предмета та орієнтуванню у можливих способах дії. Рухи пристосування (установочні, коригуючі, урівноважуючі, компенсаторні) забезпечують стійкість рухової дії. Слід враховувати, що по мірі засвоєння дії рухи двох останніх груп скорочуються, а робочі починають фігурувати у "чистому" вигляді. При перебудові способу дій рухи гностичні та пристосування повертаються.

Торкнемося й питання такого напрямку роботи з формування діяльності, як надання допомоги у процесі виконання та засвоєння діяльності відповідно до способів засвоєння досвіду.

Успішність засвоєння діяльності значною мірою визначається щонайперше її результативністю, що є необхідною умовою позитивного ставлення до подальшого розв'язання завдань. Це ж зумовлює необхідність надання дитині дозованої індивідуальної допомоги (загальної, вербальної, практичної), що виходить з уявлення Л.С. Виготського про зону найближчого розвитку дитини, що знаходить відображення у способах визначення наочності дитини (Н.О. Менчинська, Н.М. Стадненко та їх учні), про що йшлося і в наших дослідженнях [1 та ін.]. Поряд з цим надання такої допомоги у процесі виконання та засвоєння дитиною діяльності має базуватися на можливих способах засвоєння досвіду та послідовності їх використання, які визначені у працях О.А. Катаєвої та О.А. Стребелевої.

Такими способами є:

- спільні дії дорослого та дитини;
- використання жестів, особливо вказівного ("жестова інструкція");
- наслідування дій дорослого;
- пошукові способи орієнтування- метод "проб та помилок";
- дії за зразком;
- дії за словесною (мовленневою) інструкцією.

Навчання способів засвоєння суспільного досвіду здійснюється у певній послідовності (↓) (рис.1.). Опанування кожним наступним способом потребує засвоєння усіх попередніх. У разі ж виникнення труднощів у використанні певного способу варто звертатися за допомогою до більш простого, який представлено у переліку вище (↑).

Таким чином, у статті ми торкнулися проблеми теорії формування діяльності в учнів спеціальних освітніх закладів як основи здійснення корекційно-розвивальної роботи з ними. Використання визначених підходів сприятиме більш ефективному конструюванню та впровадженню у практику освітніх технологій щодо дітей з вадами

розвитку, досягненню у роботі з ними розвивальних ефектів.

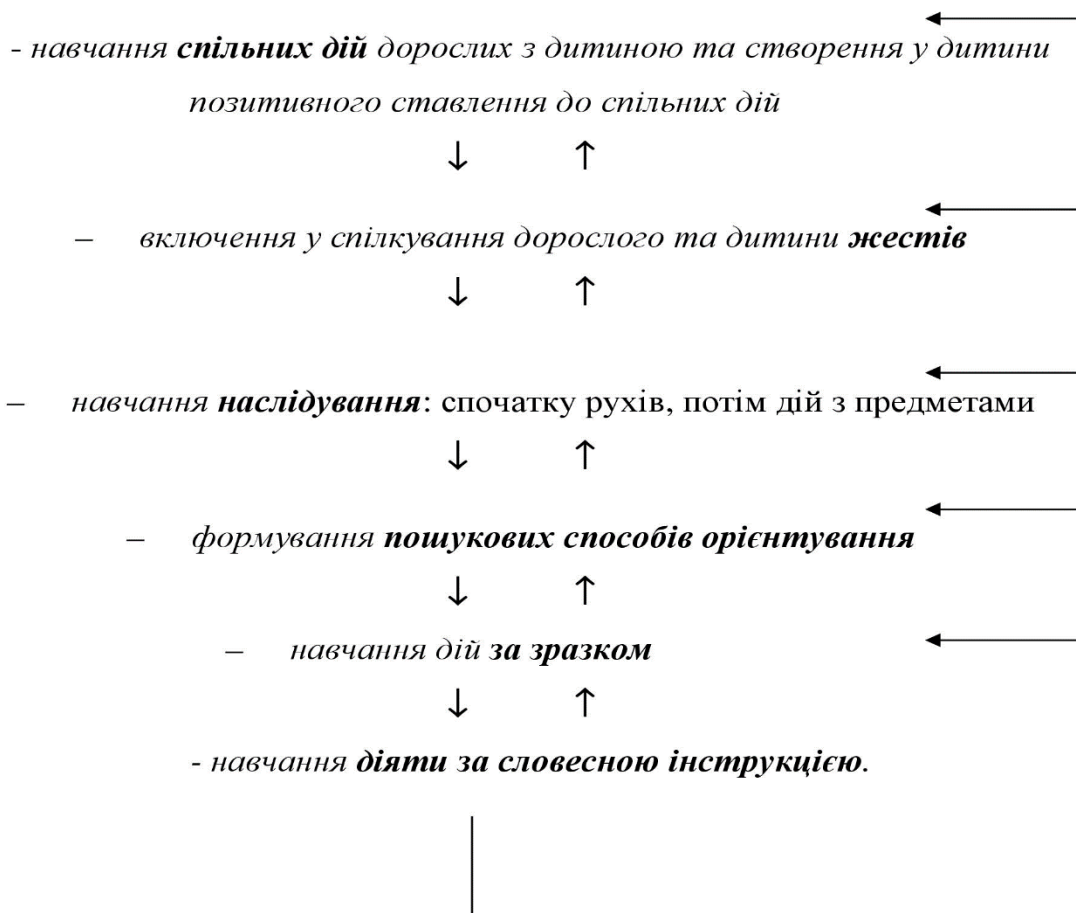


Рис. 1. Послідовність навчання способів засвоєння суспільного досвіду

Список використаних джерел

1. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку/ О.П. Хохліна. – К.: Наукова думка, 2000. – 288 с.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики /А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1981. – 584 с.
3. Леонтьев А.Н. Общее понятие о деятельности /А.Н. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – С. 5-20.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф.Ломов. – М.: Наука, 1984. – 445 с.

The article deals with the results of theoretical research of problem of forming of activity in the conditions of the special educational establishment.

Keywords: activity, forming of activity, special educational establishment.

Отримано 20.9.2013

УДК 376.015.12-056.313:14.034.1:3

А.В. Цикурова-Беседіна

ОБГРУНТУВАННЯ МЕТОДИКИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ДОСЛІДЖЕННЯ У ВИЗНАЧЕННІ РІВНЯ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ

Наукова стаття присвячена обґрунтуванню методики визначення рівня розвитку морально-естетичних почуттів розумово відсталих учнів, визначені її основні тенденції і складові, теоретично викладена сутність процесу розвитку морально-естетичних почуттів особистості дитини в системі спеціальної освіти.

Ключові слова: почуття, емоційно-почуттєва сфера, морально-естетичні почуття, розумово відсталі учні, структура морально-естетичних почуттів, емпатія, емоційний відгук.

Научная статья посвящена обоснованию методики в определении уровня развития морально-эстетических чувств умственно отсталых школьников, определены ее основные тенденции и составляющие, теоретически изложена суть процесса развития морально-эстетических чувств личности ребенка в системе специального образования.

Ключевые слова: чувства, эмоционально-чувственная сфера, морально-эстетические чувства, умственно отсталые школьники, структура морально-эстетических чувств, эмпатия, эмоциональный отклик.

У сучасному суспільстві необхідними умовами формування гармонійно розвиненої людини є багатство його внутрішньої духовної культури, інтелектуальна свобода, високий моральний потенціал, розвинений естетичний смак, толерантність у міжособистісному, міжнаціональному і соціальному спілкуванні. Розвиток цих якостей неможливий без створення ефективної системи навчання і виховання, оскільки ефективність процесу навчання, формування потрібної мотивації багато в чому залежить від організації навчальної діяльності учнів. У Державній національній програмі "Освіта" (Україна ХХІ століття)" підкреслюється, що формування гармонійно розвиненої особистості потребує високої культури розуму та почуттів, зокрема морально-естетичних, які є головною ланкою з провідних складових морально-естетичного виховання. Розвиток особистості дитини, виховання у неї морально-естетичної форми суспільної свідомості,

засвоєння морально-естетичних цінностей, відповідно до принципів, норм і проявів естетики і моралі – складний педагогічний процес, у основі якого лежить правильний та гармонійний розвиток почуттів [4, с. 12-16].

Особливо гостро це стосується науково-методичних досліджень у питаннях виховання, розвитку і корекції дітей з психофізичними вадами. У відповідності Законів України "Про освіту", в Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття)" (1994р.), національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2001р.) вказується на те, що кожна дитина, у тому числі дитина с фізичними та психічними недоліками, має право на повноцінне життя у суспільстві. Це означає, що всебічне сприяння реалізації внутрішнього потенціалу кожної дитини, в тому числі тих, що мають відхилення у психофізичному розвитку - найважливіше завдання гуманного суспільства.

Особливої уваги у вирішенні питання забезпечення оптимальної інтеграції в сучасні умови життя суспільства потребують розумово відсталі діти. У вітчизняній корекційній педагогіці розвиток емоційно-почуттєвої сфери дитини з вадами розумового розвитку розглядається у нерозривному зв'язку інтелекту та особистості в цілому. Ціла низка вчених займається питаннями розвитку та корекції почуттєвої сфери розумово відсталих підлітків, умовами і шляхами їх виховання, підготовкою до самостійного життя (А.Айдарбекова, А. Белкін, І.Бгажнокова, І. Белякова, О.Богданова, В. Бондар, М.Буфетов, О. Вержиховська, А.Висоцька, Т. Власова, О.Граборов, І. Дмитрієва, Г.Дульнєв, І. Єременко, А.Капустін, О. Коломійцева, Л.Куненко, В. Лубовський, С.Миронова, М. Певзнер, В.Петрова, С. Рубінштейн, В.Синьов, Н. Тарасенко, Л.Фомічова, О. Хохліна, Ж.Шиф та ін.), аналіз роботи яких дає змогу врахувати особливості розвитку емоційно-почуттєвої сфери розумово відсталих підлітків. Сьогодні наука приділяє велику увагу як корекції пізнавальної діяльності дитини, так і виправленню недоліків особистісних аспектів її розвитку. Усвідомлення важливості цих проблем прямо або побічно повинне знаходити своє відображення в корекційно-виховній роботі допоміжної школи.

У психолого-педагогічній літературі, яка стосується проблеми розвитку емоційно-почуттєвої сфери дітей та підлітків, важливими положенням є визнання того, що об'єктивний світ специфічно відображається в емоційній сфері людини через почуття. Почуття є інструментами пізнання світу, соціально-психологічної адаптованості, включення у суспільство, власне соціального розвитку особистості [1, с. 134-135]. У зв'язку з цим, вивчення особливостей емоційно-почуттєвої сфери розумово відсталої дитини є необхідним завданням у формуванні її гармонійно розвиненої особистості.

Теоретичні аспекти проблеми формування почуттів та високогуманної особистості у загальній психології та педагогіці розкриваються у працях К. Альбуханової-Славської, С.Бакуліної, І. Беха,

Л.Божович, М. Гагаріна, О.Гордійчук, О. Леонтєва, В.Ільїна, О. Киричук, Г.Костюка, О. Прушковської, С.Рубінштейн, О. Савченко, Л.Степаненко, К. Чорної та ін. Почуття розкриваються як соціальне ставлення людини до власної діяльності, до задоволення вищих потреб.

Природа почуттів полягає в емоційно-інтелектуальній реакції людини на значущі явища навколишньої дійсності, яка, будучи одним з основних, вихідних компонентів свідомості особистості, реалізується в її потенційній психологічній здатності адекватно реагувати в тій чи іншій ситуації, а також у прагненні до діяльності, тобто до творчого самовираження. Виділяють притаманні тільки людині вищі емоції або почуття, які переживаються у ситуації задоволення-незадоволення соціальних потреб, зокрема такі, як інтелектуальні, моральні та естетичні [5; 6]. Рівень духовного розвитку людини оцінюють за тим, якою мірою їй властиві ці почуття.

В останні роки активізувався інтерес дослідників до проблеми розвитку морально-естетичних почуттів особистості дитини. (А.Барабаш, О. Богуш, Т.Гаврилова, М. Гагарін, М.Геник, С. Горбенко, О.Гордійчук, І.Гусякова, Є.Кузнєцова, М. Севрюгіна, Л.Соколова, Є. Померанцева та ін.) У своїх дослідженнях вони звертаються до проблеми взаємозв'язку морального і естетичного аспектів. Дослідники стверджують, що к моральному розвитку особистості призводить спілкування з естетичним і в повсякденному житті, однак, в більшості - в художній діяльності людини. Морально-естетичні почуття ми визначаємо як складні переживання, які формуються і розвиваються в процесі естетичного осягнення дійсності маючи за підґрунтя суспільні моральні норми. Дослідники вважали, що морально-естетичні почуття слід вивчати у ракурсі чуттєво-теоретичної площини реальних цінностей об'єктивного світу, суб'єктивних ціннісних орієнтацій та світогляду людини.

Незважаючи на значні досягнення корекційної педагогіки й психології, питання розвитку морально-естетичних почуттів розумово відсталих дітей не знайшли ще належного рішення. У зв'язку з цим ми ставимо метою даної статті обґрунтувати методіку констатувального етапу дослідження у визначенні рівня розвитку морально-естетичних почуттів розумово відсталих учнів.

У дослідженні ми взяли до уваги позиції експресивної емоційно-почуттєвої теорії, яку розробляли у свій час І. Вахнянська, О.Гордійчук, Л. Степаненко, Н.Тагільцева та інші науковці.

Поняття "почуття" у контексті даної концепції не варто сприймати тільки як безпосередню емоційність. Почуття характеризуються усвідомленістю і предметністю. У виникненні та перебігу почуттів велику роль відіграє друга сигнальна система в її взаємодії з першою, де важливого значення набуває слово. Слово змінює наші настрої, викликає захоплення, глибокі переживання. У вищих почуттях яскраво виявляються їх інтелектуальні, емоційні та вольові компоненти.

Природа почуттів органічно пов'язана з потребами. Почуття породжуються двома причинами:

- 1) потребами людини;
- 2) здатністю людини емоційно відображати певні властивості об'єктів.

Перша причина є об'єктивною, оскільки без задоволення потреб людині не прожити, друга - суб'єктивною, оскільки пов'язана з особистісним досвідом і ціннісними категоріями кожного.

Об'єктами переживань людини є предмети і явища дійсності, на які спрямована її теоретична і практична діяльність. Те, як вона ставиться до об'єкта свого почуття і як виражає це ставлення, становить якісний зміст почуттів. Почуття формуються у зв'язку з пізнавальними процесами і тісно пов'язані з діяльністю людини. Зміст почуттів визначається як різноманітністю об'єктів, що впливають на людину, так і різною їх значущістю для її життя [2; 6]. У почуттях тісно поєднані відображення дійсності та ставлення до неї, де визначальним є ставлення. Звідси зрозуміло, що морально-естетичні почуття опосередковується розумом, який робить їх інтелектуалізованими, усвідомленими. Потрібно також вказати, що до структури морально-естетичних почуттів входить не лише емоція (безпосереднє переживання), але і узагальнене відношення, пов'язане зі знанням, розумінням [1;5].

Як будь-які психічні процеси, вищі почуття – морально-естетичні, мають дві складові частини: 1) внутрішнє переживання; 2) поведінкову реакцію.

Намагаючись окреслити рівні розвитку морально-естетичних почуттів розумово відсталих учнів, ми будемо втручатися до доволі складної сфери, яка залежить від багатьох чинників – від вибору адекватних засобів діагностики до врахування індивідуальних можливостей кожної дитини [3, с. 25].

У своїх дослідженнях Л.Виготський наголошував на те, що під час вивчення розумово відсталих дітей потрібно завжди мати на увазі загальні закономірності дитячого розвитку, тому для нашого дослідження дуже важливими є питання діагностики морально-естетичного розвитку учнів масової школи у сучасній загальній педагогіці, які розглядаються в роботах І. Білецької, М. Гагаріна, М. Генік, О.Гордійчук, Т. Мацейків, Т.Монастирської, М. Стельмаховича, Л.Степаненко, Є. Сявак, Н.Тагільцевої та ін.

У своїх роботах вони наголошували на те, що морально-естетичне виховання підростаючого покоління доцільно проводити на засадах української народної педагогіки [1;3]. Під час дослідно-експериментальної роботи ми виходили з того, що в народній педагогіці сконденсовано розмаїття засобів, застосування яких ефективно впливає на розвиток емоційно-почуттєвої сфери, зокрема морально-естетичних почуттів дітей. Саме тому у констатувальному експерименті для виявлення рівня розвитку їх морально-естетичних почуттів нами буде

з'ясовуватись розвивальна і виховна значимість засобів народної педагогіки, обізнаність і ставлення розумово відсталих підлітків до них.

Для обґрунтування методики констатувального етапу дослідження у визначенні рівня розвитку морально-естетичних почуттів розумово відсталих учнів, перш за все, нам потрібно визначити їх особливості розвитку та прояву. Визначення особливостей розвитку та прояву морально-естетичних почуттів підлітків, за даними досліджень І.Білецької, М. Гагаріна, О.Гордійчук, Т. Мацейків, Т.Монастирьової, М. Стельмаховича, Л.Степаненко, Є. Сявавко, Н.Тагільцевої, передбачає перш за все, врахування двох принципово важних обставин:

1. Першу з цих обставин, пов'язано з урахуванням вікових можливостей і психологічних особливостей кожного з учнів, а отже і різного рівня прояву ними морально-естетичних почуттів.

2. Друга обставина полягає у тому, що існує специфіка індивідуального впливу на емоційно-почуттєву сферу учнів кожного з засобів народної педагогіки та особливостями їх використання на уроках художньо-естетичного циклу – читання, музики, образотворчого мистецтва.

При розгляданні проблеми розвитку вищих почуттів дуже важливим є виявлення їх специфічних якостей, з боку механізму їх протікання. Оцінювання рівня розвитку морально-естетичних почуттів розумово відсталих учнів ми здійснюватимемо на підставі даних раніше проведених у загальній психології та педагогіці досліджень І.Вахнянської, О. Гордійчук, Н.Тагільцевої, Л. Степаненко.

У своїх працях дослідники (І. Вахнянська, О.Гордійчук, Л. Степаненко, Н.Тагільцева) зупиняються на проблемі виявлення і фіксації почуттів учнів в трьох аспектах:

- 1) свідомість власного почуття;
- 2) переживання почуття і вираження його в слові, що поступово переходить в оцінку або судження;
- 3) виявлення почуття в діяльності (співі, малюванні, міміці, жестах).

На підставі аналізу багатьох підходів присвячених проблемам розвитку моральних та естетичних почуттів дітей (І.Бех, А. Буров, І.Вахнянська, М. Гагарін, О.Гордійчук, В. Кузнецов, Т.Монастирьова, Л. Степаненко, Н.Тагільцева, Г. Шевченко та ін.), нами було виділено їх спільний механізм виявлення, який має три складові частини:

- 1) здатність повноцінного сприймання;
- 2) емоційний відгук, здатність до емпатії;
- 3) поведінкову реакцію (вираження внутрішнього емоційного стану і виявлення його в поведінці).

Відповідно до виділених компонентів ми дійшли висновку, що найбільш зручними шляхами для виявлення рівня розвитку морально-естетичних почуттів учнів є: 1) словесні вираження морально-естетичних почуттів учнів; 2) вираження емпатії (емоційно-ціннісного співпереживання); 3) прояви морально-естетичних почуттів і

переживань дітей у ході виконання практичних завдань (добір аналогів, вираження почуттів у конкретному продукті творчої діяльності – співу, малюнку, розповіді тощо).

Відповідно до структури морально-естетичних почуттів були визначені завдання констатувального етапу дослідження: 1) Дослідити динаміку розвитку морально-естетичних почуттів розумово відсталих учнів у порівнянні з нормою; виділити критерії оцінки результатів експериментального дослідження. 2) Діагностувати наявність елементарних знань у розумово відсталих підлітків про засоби народної педагогіки; уявлення учнів щодо морально-естетичних понять та усвідомлення їх сутності. 3) Виявити характер емоційно-особистісного та емоційно – почуттєвого ставлення розумово відсталих підлітків до засобів народної педагогіки. 4) Дослідити особливості прояву морально-естетичних почуттів учнів при сприйманні засобів народної педагогіки. 5) Визначити рівні розвитку морально-естетичних почуттів розумово відсталих підлітків.

Для визначення основних критеріїв та показників прояву морально-естетичних почуттів, ціла плеяда дослідників (К. Альбуханова-Славська, С. Бакуліна, М. Гагарін, О. Гордійчук, В. Ільїна, О. Киричук, Н. Тагільцева, О. Прушковська, О. Савченко, Л. Степаненко, К. Чорна) вважають у наявності зв'язку між морально-естетичним об'єктом і суб'єктом, який виражається в почуттях дітей. Інакше кажучи, здатність дитини емоційно реагувати, відгукуватися та виявляти при цьому морально-естетичні почуття виступає провідною особливістю морально-естетичного ставлення до навколишньої дійсності.

Для одержання відомостей про стан розвитку морально-естетичних почуттів, в основі яких покладений процес усвідомлення змісту основних морально-естетичних понять (доброта, дружелюбність, радість, співчуття, співпереживання, сором, краса, захоплення, патріотизм, милосердя) та діагностики їх прояву нами були використані дані раніше проведених досліджень М. Буянова, І. Вахнянської, О. Гордійчук, А. Реана, Р. Калиніної, С. Козлової, А. Прихожана, Л. Степаненко, Н. Тагільцевої, А. Шахманової та ін., які займались дослідженнями прояву почуттів дітей різних вікових категорій.

Оскільки сучасні вітчизняні дослідники в галузі корекційної педагогіки вважають, що для морально-естетичного виховання розумово відсталої дитини необхідний комплексний вплив на особистість, формування у єдності морально-естетичних почуттів і поведінки, морально-естетичної свідомості взагалі, тому виходячи з цього ствердження, оцінка результатів констатувального експерименту здійснювалась за такими показниками:

1. Знання учнів у галузі народної педагогіки та усвідомлення ними сутності основних морально-естетичних понять. Основні показники: елементарна обізнаність учнів про засоби народної педагогіки (її основні види); знання учнями морально-естетичних понять; правильність (точне

відтворення навчального матеріалу); усвідомленість (вміння обґрунтовувати свої знання).

2. Характер мотивації емоційно-особистісного та емоційно-почуттєвого ставлення школярів до засобів народної педагогіки. Показники: виявляти емоційне ставлення (негативне, байдуже, позитивне) до засобів народної педагогіки, наявність інтересу, потреби звертання до засобів народної педагогіки, наявність адекватності і усвідомленості мотивації оцінних думок; здатність співпереживати при їх сприйманні (емоційний відгук, здатність до емпатії);

3. Здатність проявляти морально-естетичні почуття (доброти, дружелюбності, радості, співчуття, співпереживання, сорому, краси, захоплення, патріотизму, милосердя) в процесі сприймання і відображення засобів народної педагогіки за допомогою елементів художньої форми (конкретний продукт особистої практично-творчої діяльності) та у спілкуванні з дорослими і дітьми. Показники: правильність (повнота, адекватність); інтерес; дійовість (активність, пасивність); самостійність передачі думок і почуттів словесно-художніми образами (контроль, допомога).

Отже, у розробці методики вивчення складових становлення морально-естетичних почуттів в учнів допоміжної школи слід виходити з того, що морально-естетичне виховання полягає у цілеспрямованому морально-естетичному розвитку дитини, зокрема формування у неї усвідомлених морально-естетичних знань, навичок і звичок морально-естетичної поведінки, у цілому – розвиток морально-естетичних почуттів. Можливо, що відзначені вище показники рівня розвитку морально-естетичних почуттів є необхідним і достатнім показником морально-естетичної виховності особистості в цілому. Тому при виділенні показників рівня розвитку морально-естетичних почуттів розумово відсталих учнів в нашій роботі будуть прийняті такі положення: 1) свідомість власного почуття; 2) переживання почуття і вираження його в слові, що поступово переходить в оцінку або судження; 3) самовираження почуттів через елементи художньої форми.

Список використаних джерел

1. Вахнянская И.Л. Эмоционально-эстетическое развитие младших школьников в учебной деятельности. – М.: КСП, 1995. – 124 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 576 с.
3. Дмитрієва І.В. Корекційна спрямованість естетичного виховання в старших класах допоміжної школи: Монографія. – Слов'янськ: Рось, 2008. – 373 с.
4. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
5. Степаненко Л.М. Педагогічні умови морального виховання учнів шкіл –інтернатів / Л.Степаненко // Початкова школа. – 1998. – № 6 – С. 58-67.

6. Тагильцева Н.Г. Воспитание эстетических чувств младших школьников на внеклассных занятиях искусством: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М.: Институт дефектології, 1988. – 21 с.

The scientific article is devoted to the justification of methodology in determining the level of moral and aesthetic feelings of mentally backward schoolchildren, identified key trends and its components, in theory, set out the essence of the process of moral-aesthetic senses of the child in special education.

Keywords: senses, emotional-perceptible sphere, moral-aesthetic senses, mentally backward schoolchildren, the structure of the moral-aesthetic senses, empathy, emotional response.

Отримано 19.09.2013

УДК 376.015.31-056.36:316.42

І.М. Шишменцев

ДО ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ЛЮДСЬКИХ ВЗАЄМИН В УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлюється і розкривається актуальність проблеми виховання культури людських взаємин розумово відсталих старшокласників.

Ключові слова: розумово відсталі учні, взаємини, культура людських взаємин, гуманність, емпатія.

В статье освещается и раскрывается актуальность проблемы воспитания культуры человеческих взаимоотношений умственно отсталых старшеклассников.

Ключевые слова: умственно отсталые ученики, взаимоотношения, культура человеческих взаимоотношений, гуманность, эмпатия.

В умовах демократизації і гуманізації суспільства серед найважливіших компонентів стабільного розвитку України є культура. Культурно-гуманістичний підхід, за якого культура є способом виховання особистості, – один із головних напрямів визначення змісту сучасної системи виховання.

Надзвичайно актуальною є проблема виховання культури людських взаємин. Від культури людських взаємин, її змісту, форм і методів

залежить розвиток усіх видів людської взаємодії. Визначальним фактором становлення культури людських взаємин є виховання гуманних моральних якостей учнів спеціальної школи, культури їхніх взаємин.

У "Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті", "Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти", "Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття)", Конвенції ООН "Про права дитини" підкреслюється необхідність створення умов для розвитку і самореалізації кожної людини, формування у дітей та молоді естетичних поглядів, смаків, здатності протидіяти проявам бездуховності, умінь міжособистісного спілкування, навичок правильної поведінки, доброзичливого ставлення до людей та виховання високої культури взаємин. У наш час проблема виховання та освіти підростаючого покоління набуває особливої вагомості, адже від розв'язання її значною мірою залежить майбутнє української держави.

Виходячи з аналізу наукових досліджень видно, що останнім часом зростає інтерес вітчизняних та зарубіжних дослідників до питань виховання в учнів культури людських взаємин. Проблема людських взаємин завжди була актуальною у філософії, психології, педагогіці. Вона розглядається в роботах вчених-філософів: Л. Архангельського, С.Попова, Г. Філонова. І. Фролова. В. Шинкарука та ін.

В наукових доробках видатних психологів Л. Виготського, С.Рубінштейна, В. Мясищева проблемі людських взаємин приділяється багато уваги, адже проблема взаємин є однією з фундаментальних у психології. Дослідження А. Бодалева, М.Боришевського, Л. Згобіна, Я.Коломинського, І. Кона також мають важливе значення для вивчення окремих аспектів психології людських відносин. Дослідженнями емоційної основи і мотивів взаємин підлітків займалися І. Бех, Л.Божович, Т. Кириленко, В.Семиченко, В. Лабунська та ін.

В історико-педагогічних джерелах простежується ідея виховання у дітей культури взаємин на основі поваги, людинолюбства, ціннісного ставлення до інших (Аристотель, М. Аврелій, П.Верджеріо, Г. Ващенко, Б.Грінченко, О. Духнович, К.Єльницький, Я. Коменський, Дж.Локк, А. Макаренко, І.Огієнко, Ф. Рабле, Є.Славинецький, В. Сухомлинський, С.Френе та ін.).

Важливість взаємовідносин у житті людини, їх визначальна роль у формуванні особистості підкреслюються В.Г.Ананьєвим, О.О.Бодальовим, М.А.Боришевським, Л.І.Божович, Я.Л.Коломинським, О.В.Киричуком, С.Д.Максименко, О.Б.Старовойтенко, О.П.Сидельковським та іншими авторами.

Дослідженнями ролі виховання культури взаємин в досягненні особистістю успіху в професійній і особистісній сферах займалися П.Вацлавік, Р. Вердебер, В.Вілмот, Є. Головаха, Н.Джой, Є. Мелібруда, М.Ніколс, А. Піз, С.Хібелс, К. Хоган, Г.Чайка та ін.

Сутність та зміст аспектів культури взаємин вивчали Л.Бутенко.

Л.Винославська, Л. Волченко, Г.Горак, М. Горлач, В.Грехнев, П.Козловський, В. Куніцина, М.Левківський, В. Малахов, О.Назаренко, С. Сарновська, Л.Сохань та інші.

Проблему особливостей міжособистісних взаємин підлітків досліджували В.Белкіна, І.Булах, О.Киричук, Я. Коломинський, М.Красовицький, А. Мудрик, А.Реан, В. Ролінський, О.Товбаз, Д. Фельдштейн та ін.

Роботи з виховання етики взаємин і культури спілкування підлітків належать В. Білоусовій, І.Мачуський, І. Романішину, В.Штифурак, Н. Щурковій та інші.

Відносини у вихованні як окрема проблема вивчались І. Бехом, М.Вейтом, А. Гордіним, Б.Лихачовим, С. Кондратьєвою, А.Сидельковським, М. Шульцем, Н.Щурковою та іншими ученими-дослідниками.

У науковій літературі повно не досліджено проблему виховання культури взаємин, хоча вона й набула обґрунтування у загальній психолого-педагогічній літературі, проте у спеціальній педагогіці недостатньо розкрито особливості виховання культури взаємин учнів з психофізичними вадами, зокрема, з вадами розумового розвитку, специфіку та особливості розуміння ними культури взаємин та систему корекційної роботи з цього питання. В працях А. Белкіна, Н.Буфетова, О. Вержиховської, А.Висоцької, Г. Дульнева, І.Єременка, А. Капустіна, І.Кота, В. Мачихіної, В.Синьова, Н. Тарасенко розглядаються загальні питання психологічного і педагогічного аспектів даної проблеми щодо дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Разом з тим незважаючи на значущість проблеми виховання культури людських взаємин у розумово відсталих учнів, проведені дослідження, це питання й досі залишається об'єктом постійних дискусій через неузгодженість та недостатню інтегрованість поглядів учених не припиняються творчі пошуки комплексних засобів вивчення й інтерпретації взаємин між дітьми з вадами розумового розвитку і з'ясування сутності культури людських взаємин.

Мета статті постає у розкритті сутності процесу виховання людських взаємин розумово відсталих учнів.

Через наявність різних підходів до розуміння явища культури людських взаємин ускладнюється можливість їх відокремлення з різних сфер людського життя. Так, під час аналізу взаємодії людей, дослідники оперують низкою понять: "відносини" (О.Бодальов, Я. Коломінський, В.М'ясищев, С. Рубінштейн, В.Семиченко), "взаємини" (М. Боришевський, О.Кононко), "стосунки" (Б. Ананьєв, І.Бех, М. Каган, М.Обозов). Водночас автори по-різному трактують їх зміст.

Загалом у науково-методичній літературі є певна нечіткість у вживанні таких взаємопов'язаних понять як відношення, ставлення, відносини, взаємини, стосунки. Виходячи зі сталих в літературній українській мові норм, слово відношення вживається у сполученні:

відношення арифметичне, математичне, геометричне, граматичне, синтаксичне, обставинне, рівності, тотожності, еквівалентності, процентне, вартісне. Термін відносини вживається щодо суспільства, держави, колективу. Функціонує у сполученні: "відносини дружні, добрі, товариські, добросусідські, ворожі, сімейні, патріархальні, офіційні, ділові, господарські, ринкові, економічні, службові, майнові, товарні, дипломатичні, політичні, правові, міжнародні"; "тип відносин"; "розвивати добросусідські відносини" тощо. Слово стосунки вживається переважно у значенні "особисті зв'язки між людьми", рідше – між суспільними групами, країнами. Неправомірним є вживання у цьому значенні слів "взаємовідношення", "відношення". Слово взаємини вживаємо тоді, коли йдеться про взаємні стосунки між кимсь, чимось; про взаємозв'язок, взаємовплив між предметами, явищами [1, с. 68 - 69].

Не дивлячись на часте синонімічне застосування понять відносини та взаємини, вчені все ж таки вказують на необхідність їх розрізняти, оскільки останнє поняття підкреслює наявність зв'язків з іншими людьми, що являють собою специфічну, тільки для людини як до суб'єкта діяльності, властивість. Взаємини обов'язково потребують взаємного ставлення людини до людини. Я. Коломінський характеризує їх як специфічний вид ставлення людини до людини.

Взаємини з іншими людьми складають основну тканину людського життя. За словами С.Рубінштейна, серце людини виткане з її взаємин з людьми; з ними пов'язаний головний зміст психічного життя людини. Саме ці взаємини породжують найбільш сильні переживання і вчинки. Взаємини з іншими є центром духовно-морального становлення особистості і багато в чому визначають моральну цінність людини.

Найчастіше зустрічаються такі тлумачення поняття взаємовідносини (взаємини): зв'язок з іншими людьми (В.Білоусова); взаємовідносини між людьми, взаємозв'язок між явищами, предметами (І. Білодід, В.Бусел); взаємні стосунки між кимсь, чим-небудь (І. Білодід, Л.Ващенко, С. Головащук, Л.Гумецька, А. Івченко, В.Карпова); ставлення людини до людини (Я. Коломінський).

Різниця та взаємозв'язки між поняттями спілкування та взаємини проаналізовано у спільній роботі Я. Коломінський та О.Реан, на думку яких взаємовідносини є особистісно значущим, емоційним та інтелектуальним відображенням людьми один одного, яке є їх внутрішнім станом. Спілкування ж у цьому випадку виступає тим процесом, в якому даний стан актуалізується і проявляється, тією поведінкою особистостей, в процесі якої розвиваються, проявляються і формуються людські взаємини [6, с.10].

На думку В.Білоусової поняття "відносини" необхідно вживати тоді, коли йдеться про зв'язки людини з суспільством, про процеси формування особистості в колективі, про взаємодію вихователів і вихованців, про дії, вчинки людей. Взаємини ж обов'язково передбачають взаємне ставлення людини до людини і є характерною

властивістю лише для людини як суб'єкта діяльності.

Поняття взаємини тлумачиться як зустрічні інтегровані відносини людей, які виявляються у змаганні, згуртованості, сумісності, дружбі, взаємодопомозі, а також у якостях особистості, які характеризують психологічні особливості спілкування людини (комунікабельність, привабливість, агресивність). Взаємини людей формуються у спільній життєдіяльності в процесі спілкування через міжособистісне відображення і під впливом відносин, які склалися у суспільстві [4, с.7].

Культура – явище багатофункціональне, багатозначне, воно пронизує усі сфери життєдіяльності суспільства. Проблема культури як феномену суспільного життя, що розкриває особливості поведінки, свідомості, діяльності людей, вивчається багатьма науками, кожна з яких розглядає різні аспекти культури відповідно до предмету свого дослідження. Вагомими, з нашої точки зору, є думки науковців (Л.Волченко, Г. Горак, Л.Губерський, А. Приятельчук та інші), які в культурі бачать шлях до людського благополуччя, вдосконалення людських взаємин, розвитку особистості. Роботи Г. Дворецької, В.Межуева, А. Могильного, В.Болгаріної, М. Горлача, І.Надольного та інших дослідників в галузі культури вказують, що даний феномен забезпечує емоційно-позитивні взаємини між людьми: виступає як якісна характеристика окремих індивідів, як спосіб життєдіяльності людини, як комплекс цінностей, зразків поведінки та ін.

Культура є принципово новою якістю людських взаємин, яка полягає в тому, що вона є продуктом взаємодії, взаємоспрямування, взаємовпливу, взаємовиявлення. Це "взаємо" інтегрується у групові ефекти співробітництва, дружби, любові, добра, партнерства тощо. Безумовно, кожен з учасників такої взаємодії робить свій внесок у групові ефекти взаємин. Проте груповий ефект не сума внесків, а "щось третє", перетворене з особистих ставлень, знак яких змінюється залежно від змісту взаємодії. Групові ефекти у вигляді взаємин – це інтеграція всієї різноманітності людських відносин, зокрема й суспільних, заданих соціальною організацією [5, с.119].

Основною моральною рисою характеру людини, що впливає на культуру людських взаємин є гуманність. Критерієм гуманних якостей у людських взаєминах, важливим механізмом регуляції цих взаємин є така моральна риса характеру особистості, як емпатія. Будь-якій людині властива особлива психологічна відкритість, вона здатна до співчуття, співпереживання, співучасті.

Аналізуючи наукову літературу можна дійти висновку, що дослідження проблеми емпатії важливе для розвитку теорії гуманної особистості, з'ясування сутності людини як суспільної істоти. У сучасній зарубіжній психології емпатію прийнято трактувати як спроможність розуміти світ переживань іншої людини або як здатність приєднуватися до емоційного життя іншого, поділяючи його переживання (К.Даймонд, А. Валлон та ін.). Ґрунтовним дослідженням у

галузі вивчення емпатії є праці Л. Мерфі, в яких це явище визначено як спроможність емоційно співчувати неблагополуччю іншого, прагнення полегшити його становище або перейнятися його станом. Автор вивчає рівень інтенсивності емпатії, що зумовлює емпатичний відгук, який, на його думку, передує досвідові емпатичних реакцій, що є основою формування гуманістичного світогляду.

І. Сіданіч доходить висновку, що емпатія є актом тимчасового проживання у житті іншої людини, безпосереднім сприйманням людини людиною, емоційним відгуком на переживання інших людей, що виявляється як у співпереживанні, так і у співчутті. У процесі емпатійної взаємодії формується система цінностей, що надалі визначає поведінку особистості стосовно інших людей і є однією з головних умов становлення культури міжособистісних взаємин. [8, с.26-27]

Отже, можна стверджувати, що систематичне залучення розумово відсталих учнів до соціально схвалюваних взаємин дає змогу стабілізувати моральні якості й трансформувати їх у програму соціально оцінної поведінки як складової культури людських взаємин.

Гуманні взаємини – головний чинник виховання культури взаємин. Структурними компонентами гуманних взаємин учені вважають передусім потреби, мотиви, інтереси, ідеали, моральні переконання, ціннісні якості особистості. Такі взаємини ґрунтуються на принципах відповідальної залежності, їм притаманні специфічні ознаки, зокрема доброзичливість, турбота, повага, готовність допомогти, чесність, совість, чуйність, тактовність, делікатність, терпимість, великодушність. Вони становлять морально-ціннісну засаду особистості.

Передумовою й умовою виховання культури людських взаємин є розвиток в особистості моральних потреб співчувати, турбуватися про іншу людину й допомагати їй, поважати тих, хто поруч. Особистісне середовище, світ речей та умови життєдіяльності – головні чинники, що закріплюють моральні потреби у свідомості та визначають через взаємини характер і напрям взаємодії індивіда з іншими людьми. Для особистості дійсність починається з її потреб, які є змістом культури людських взаємин і їх активним суб'єктом. Іншими словами моральні потреби можна розглядати як основу функціонування культури людських взаємин. За визначенням А.Здравомислова, "потреби становлять суттєву ланку в системі діючого суб'єкта, це конкретна потреба суб'єкта у сукупності зовнішніх умов його буття, прихильність до зовнішніх обставин, що є його природними якостями" [3, с. 12].

Відмінності в характері та умовах життєдіяльності індивідів зумовлюють різні потреби людей, а тому є спонукальною силою їхньої взаємодії [3, с. 26]. Таким чином, лише у спільній діяльності з іншими людьми індивід може задовольнити особисті потреби, що зумовлює об'єктивну необхідність співвідношення його потреб з потребами інших і виступає як інтерес у реальному житті. Інтереси становлять необхідний компонент процесу взаємозалежності людей під час задоволення потреб.

На індивідуальному рівні культура людських взаємин є системою гуманних відносин між людьми, в якій переважають моральні особистісні й соціальні інтереси.

Зауважимо, що у взаєминах людини втілюються емоційно-чуттєві та настановчо-вольові функції її психічної діяльності, психофізичні механізми яких зумовлюють реагування на зовнішні впливи спочатку у вигляді елементарного психічного ставлення. На думку В. Білоусової, психічне ставлення перетворюється на психологічне за допомогою волі, що є механізмом усвідомленої регуляції психічної діяльності людини. Психологічні відносини порівняно з психічними більшою мірою репрезентують індивідуальну сутність людини через більшу довільність [2, с. 29]. Усвідомлений характер і довільність психологічних відносин надають їм настановчо-вольового характеру. Як вважає дослідниця, це виявляється в тому, що такі відносини скеровують поведінку людини в певне річище, залучаючи до цього процесу важливі психічні утворення особистості [2, с.31].

Важливе місце у структурі культури людських взаємин займає емоційний компонент – емоційне ставлення (почуття). За В. М'ясищевим, сфера почуттів (емоцій) "охоплює три різнорідні групи явищ – емоційні реакції, емоційний стан та емоційне ставлення" [5, с.110].

Відомо, що емоційне і раціональне знаходяться в оберненій залежності. Переважання раціонального знижує інтенсивність емоцій і, навпаки, підвищена емоційність важко стримується розумом. Узгодженість емоційного та раціонального, коли емоції підвладні розуму, розглядають в етиці як надбання особистісної культури. У цьому випадку відбувається процес вироблення гармонійних співвідношень емоційності, мислення і поведінки. За вищої загальної і особливо гуманістичної культури переважають почуття вищого порядку. Егоцентричні емоції замінюються альтруїстичними мотивами, гуманістичними настановленнями поведінки. Здатність співпереживати і співчувати один одному стає надійним механізмом усвідомлення і виховання культури людських взаємин.

Таким чином, культура людських взаємин загалом – це інтегральна якість, що розвивається під час взаємин людини з людиною, у процесі навчання, освіти, виховання, а також самонавчання та самовиховання і містить сукупність моральних знань, емоційно-психологічних умінь та навичок, моральних потреб і поведінкових дій, засадою яких є гуманістичні норми, принципи та ідеали. Показником культури людських взаємин є здатність і бажання особистості переживати моральні почуття, емоційно реагувати на гуманні взаємини, розмірковувати про добро і зло, обурюватися, якщо принижується людська гідність, співчувати й радіти успіхам інших людей.

До власне моральних почуттів відносять честь і гідність, щастя і любов, дружбу і повагу тощо. Але морального значення вони можуть

набувати лише за умови, що в них присутні доброзичливе ставлення до іншої людини, позитивне моральне оцінювання або моральний мотив.

Категорія "доброта" інтегрує в собі позитивно значуще для людини. Зміст цієї категорії розкривається у нормах, принципах і правилах, що характеризують різні сторони або аспекти моральних взаємин: доброзичливість, ввічливість, тактовність, щирість, люб'язність, чуйність, співпереживання, справедливість, повагу, відвертість тощо. Здатність оцінювати міжособистісну взаємодію з позиції доброти передбачає наявність в розумово відсталих учнів моральних знань.

У культурі міжособистісних взаємин тісно поєднуються культура поведінки та культура спілкування. Культура поведінки – це дотримання основних вимог і правил людського співжиття, правил етикету, культури зовнішнього вигляду, наявність гарних манер, уміння раціонально організувати житло, правильно поводитися у побуті [7, с. 356]. Вона виявляється в єдності зовнішніх чинників, що регулюють діяльність і поведінку індивідів, та внутрішніх – індивідуальних можливостей особистості. Формування культури поведінки потребує чіткого усвідомлення змісту та засобів засвоєння дітьми з вадами інтелектуального розвитку певних знань, умінь і навичок моральної поведінки, що досягається виконанням відповідних дій, які автоматизуються завдяки постійному управлінні у виконанні вимог, усвідомленню необхідності дотримання морально-етичних норм життя.

Важливою складовою культури поведінки є культура мовлення – володіння нормами усної і писемної літературної мови (правила вимови, граматики; вживання слів тощо), а також уміння користуватися виразними мовними засобами в різних умовах спілкування [7, с. 411].

Визначальною у вихованні культури людських взаємин є культура спілкування. Культура спілкування має два головні компоненти – моральний і психологічний. Моральний компонент – єдність моральної свідомості та відповідної поведінки – розкривається у діях і вчинках, здійснюваних людьми згідно з їхніми потребами, інтересами, ідеалами, життєвими цілями, стимулює створення системи моральних цінностей та їх ієрархію. У процесі спілкування явно чи приховано виявляються моральні якості людей, відбувається обмін моральними цінностями між його учасниками. Психологічний компонент культури спілкування складають психологічні знання, уміння розпізнавати психологію співрозмовників, адекватно емоційно реагувати на їхні дії та поведінку, обирати загальноприйнятні способи і засоби спілкування відповідно до індивідуальних особливостей людини.

Для культури спілкування характерна нормативність, яка визначає правила спілкування у тому чи іншому суспільстві, соціальній групі, зокрема серед розумово відсталих дітей, які детермінуються станом розвитку суспільства, його історією, традиціями, національною своєрідністю, узгоджуючись водночас із загальнолюдськими культурними цінностями. Тобто культуру спілкування розуміємо як

суму знань про норми і правила спілкування та ступінь оволодіння вміннями та навичками спілкування, створеними й прийнятими в конкретному суспільстві на певному етапі його розвитку.

Основою культури спілкування є гуманне ставлення людей одне до одного, а її нормами – ввічливість, дотримання умовних і загальноприйнятих способів виявлення доброго ставлення, форми звертання, вираження вдячності, правила поведінки тощо. До складових культури спілкування також відносять тактовність, уміння проїнятися почуттями і настроями тих, хто поруч, поставити себе на їхнє місце, уявити можливі наслідки власних учинків.

Отже, виходячи із аналізу філософських та психолого-педагогічних джерел доходимо висновку, що для культури людських взаємин, зокрема розумово відсталих учнів характерна діалектична єдність зовнішньої та внутрішньої зумовленості формування і розвитку особистості. Знання системи взаємин особистості зі світом та умов їх налагоджування дає змогу цілеспрямовано керувати процесами духовного, культурного, морального розвитку особистості, практично впроваджувати зміст, форми і методи виховання культури людських взаємин. Підкреслюємо, що ефективне виховання культури людських взаємин учнів спеціальної школи передбачає системну діяльність учителів, батьків, школярів, інших суб'єктів виховної діяльності щодо створення оптимальних умов для задоволення потреби розумово відсталих учнів у самореалізації, самоствердженні у взаєминах із іншими, розвитку позитивної самооцінки й оцінки інших, включення їх у активну пізнавальну діяльність із оволодіння знаннями про сутність, способи прояву культури взаємин, вироблення відповідних поглядів, переконань, почуттів, формування умінь, навичок, звичок поведінки, розвиток вольових зусиль щодо дотримання культури взаємин.

Список використаних джерел

1. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити / за заг. ред. О. Сербенської. – Львів : Світ, 1994. – 387 с.
2. Білоусова В.О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи: Моногр. – К.: ІЗМН, 1997. – 192 с.
3. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 221 с.
4. Мірончук Н.М. Формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності: Автореф. дис... кандидата пед. Наук. – К. : НПУ ім. Драгоманова, 2007. – 24 с.
5. Мясичев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологических отношений человека // Психол. наука в СССР. – М.: Просвещение, 1960. – С. 110-125.
6. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломенский. – СПб. : Питер, 2000. – 400 с.

7. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: БРС, 1998. – Т.1. – 490 с.
8. Сіданіч І.Л. Виховання культури взаємин батьків і дітей молодшого шкільного віку в сім'ї і школі: Дис. кандидата пед. наук. – К. : Інститут проблем виховання АПН України, 2004. – 187 с.

In the article are lights up and opens up the actuality of problem of education of culture of human relations with the mentally retarded schoolchildren.

Keywords: mentally retarded schoolchildren, relations, culture of human relations, humanity, and empathy.

Отримано 19.9.2013

Відомості про авторів

1. Анікіна Інна Павлівна, практичний психолог навчально-виховного комплексу «Теремок» м. Херсон
2. Бондар Наталія Василівна, аспірант, майстер виробничого навчання кафедри психокорекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова
3. Вержиховська Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
4. Віннікова Олена Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, заведувач кафедри олігофренопедагогіки Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка. Республіка Білорусь
5. Вольнова Леся Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Інститут соціальної роботи та управління, доцент кафедри галузевої психології та психології управління, м.Київ
6. Гаврилов Олексій Вікторович, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
7. Гевчук Наталія Сергіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи ВНЗ Київського університету імені Бориса Грінченка
8. Геращенко Світлана Іванівна кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри корекційної психопедагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
9. Гіренко Ніна Андріївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти, дефектологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету
10. Гладуш Віктор Антонович, кандидат педагогічних наук, доцент, Дніпропетровський національний університет ім. Олесь Гончара.
11. Головата Альона Олександрівна, аспірант ДВНЗ Донбаського державного педагогічного університету
12. Далівеля Ольга В'ячеславівна, кандидат біологічних наук, доцент, завідувача кафедри тифлопедагогіки факультету спеціальної освіти Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка. Республіка Білорус.
13. Данільченко Євгенія Володимирівна, старший викладач кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти ВНЗ «Донбаський

- державний педагогічний університет». Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
14. Дмитрієва Ірина Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
 15. Заплатинська Анна Богданівна, викладач фахових дисциплін напряму підготовки «Корекційна освіта», педагогічного коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка
 16. Зелінська Катерина Олександрівна, аспірант, викладач кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
 17. Земба Аделіна, Краківська політехніка (Республіка Польща)
 18. Земба Беата Анна, доктор гуманітарних наук, ад'юнкт кафедри соціальної педагогіки Жешівського університету (м. Жешів, Республіка Польща)
 19. Іваненко Аліна Сергіївна, аспірант Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова
 20. Ільїна Оксана Василівна, старший викладач кафедри ортопедагогіки та реабілітології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова
 21. Кашуба Людмила Володимирівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Кіровоградського інституту післядипломної педагогічної освіти ім. В.Сухомлинського
 22. Климко Наталія Олексіївна, старший викладач, аспірант II року навчання кафедри сурдопедагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
 23. Ковальчук І.І., аспірант кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
 24. Коноплева Алла Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії спеціальної освіти науково-методичної організації «Національний інститут освіти» Міністерства освіти Республіки Білорусь
 25. Константинов Оксана Василівна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
 26. Корсун Ірина Сергіївна, вчитель КЗ «Харківська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів №8». м. Слов'янськ
 27. Косенко Юрій Миколайович, викладач кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка

28. Кравець Ніна Павлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психокорекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова
29. Кравченко Анатолій Іванович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
30. Кузнєцова Тетяна Георгіївна, доцент кафедри корекційної педагогіки Донбаського державного педагогічного університету
31. Кузьмінська Євгенія Олексіївна, викладач кафедри психокорекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова
32. Левицький Вадим Едуардович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
33. Лепеха Л.П.
34. Лещінська Тетяна Лаврентіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії спеціальної освіти, завідувач лабораторією спеціальної освіти науково-методичної організації «Національний інститут освіти» Міністерства освіти Республіки Білорусь
35. Липа Володимир Олександрович, доцент кафедри корекційної педагогіки Донбаського державного педагогічного університету.
36. Лук'янова Анна Станіславівна, аспірантка кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти дефектологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету
37. Ляшенко Олександр Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедрою корекційної педагогіки і психології Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет»
38. Ляшенко Олександра Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедри корекційної педагогіки і психології Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет»
39. Мамонько Ольга Володимирівна, доцент кафедри олігофренопедагогіки, кандидат педагогічних наук Білоруського державного педагогічного університету ім. Максима Танка. Республіка Білорусь
40. Мартинчук Олена Валеріївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка
41. Одинченко Лариса Костянтинівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти

- Донбаського державного педагогічного університету
42. Омельченко Марина Сергіївна, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри корекційної педагогіки дефектологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету
 43. Опалюк Олег Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і психології факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
 44. Піонтківська Галина Станіславівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психокорекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова
 45. Полещук Сабіна Вікторівна, кандидат біологічних наук, доцент кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету
 46. Рагель Катерина Миколаївна, викладач, аспірант кафедри олігофренопедагогіки факультету спеціальної освіти Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка
 47. Свіридович Ірина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри олігофренопедагогіки факультету спеціальної освіти Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка. Республіка Білорусь
 48. Сечковська Лідія Григорівна, старший викладач кафедри олігофренопедагогіки факультету спеціальної освіти Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка. Республіка Білорусь
 49. Сіліна Надія Анатоліївна, аспірантка кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
 50. Сімко Алла Володимирівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
 51. Співак Людмила Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».
 52. Тарасенко Надія Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
 53. Тат'янчикова Ірина Володимирівна, кандидат педагогічних наук,

доцент, докторант Інституту спеціальної педагогіки АПН України.

54. Тищенко Людмила Анатоліївна, аспірант лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН
55. Товстоган Володимир Святославович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету
56. Хохліна Олена Петрівна, доктор психологічних наук, професор Національної академії внутрішніх справ
57. Цикурова-Беседіна Анастасія Валеріївна, аспірантка кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти дефектологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету.
58. Шишменцев Іван Михайлович, аспірант кафедри технологій корекційної і інклюзивної освіти Донбаського державного педагогічного університету
59. Шутова Тетяна Олександрівна, вчитель початкових класів допоміжної школи. Республіка Білорусь

Наукове видання

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

Серія соціально-педагогічна

Випуск 23

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 3.10.2013 р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум.друк. арк. 25,9 Обл. вид.арк. 23,9 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.