

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

В І С Н И К

**КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

**КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА
І ПСИХОЛОГІЯ**

В и п у с к 2

Кам'янець-Подільський
„Аксиома”
2009

УДК:378.4:376.1](477.43)(082)

ББК:74.3

В53

Рецензенти:

Т.В.Сак

- доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії інтенсивної педагогічної корекції Інституту спеціальної педагогіки АПН України

А.І.Шинкарьок

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

О.М. Ляшенко

- кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології Республіканського інженерно-педагогічного університету.

Редакційна колегія

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

Друкується за ухвалою Вченої ради

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол №12 від 24 грудня 2009 року)*

В53

Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія
/ За ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака.– Вип. II. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – 272 с.

До вісника увійшли наукові праці фахівців з корекційної педагогіки і психології. У них висвітлюються теоретичні та практичні аспекти організації корекційно-розвивальної, реабілітаційної, навчально-виховної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.

Адресується науковцям, спеціалістам-практикам, студентам, які навчаються за спеціальністю „Корекційна освіта”, батькам, всім, кому небайдужа доля осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

УДК:378.4:376.1](477.43) (082)

ББК:74.3

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

© Автори статей, 2009

ЗМІСТ

Белова О.Б.	Розвиток мовленнєвої діяльності у молодших школярів з порушеним мовленнєвим розвитком	6
Бугера Ю.Ю.	Особливості розвитку уваги молодших школярів з розумовою відсталістю та важкими порушеннями мовлення	11
Вержиховська О.М.	Застосування моральних знань у поведінці дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку	16
Гаврилова Н.С.	Вплив недорозвитку кінестетичного праксису на формування у дітей вимови фонем	23
Гаврилов О.В.	Особливості розвитку психічних процесів дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю	37
Галецька Ю.В.	Організація занять із соціально-побутового орієнтування з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.	47
Герасимчук О.М.	Особливості виховання дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку	52
Гіренко Н.А.	Особливості формування сенсомоторної сфери у учнів молодших класів спеціальної школи на уроках праці	60
Гудима О.В.	Особливості роботи гувернера-дефектолога з батьками	65
Демченко І. І.	Розвиток творчої активності студентів (спеціальності „корекційна освіта”) засобами образотворчого мистецтва	71
Дмитрієва О.І.	Правові переконання у структурі правосвідомості особистості старшокласників з порушеннями слуху	77
Каменщук Т.Д.	До питання про труднощі формування зв'язного мовлення учнів молодших класів з порушеним інтелектом	83
Кирилюк Л.А.	Порівняльна характеристика афективного розвитку дітей в нормі і патології	87
Коваль Н.І.	Сформованість емоційно-мотиваційного	93

	компоненту громадянськості у старшокласників допоміжних шкіл	
Ковальчук В.А.	Удосконалення програми з розвитку гри розумово відсталих дошкільників	100
Коган О.В.	Врахування особливостей розумово відсталих підлітків у профілактиці дезадаптаційних явищ у їх поведінці	107
Коломійцева О.В.	Теоретичний аналіз значення емоцій в житті розумово відсталої дитини	112
Константинов О.В.	З історії становлення наукових поглядів на дитячий церебральний параліч	118
Корнева О.В.	Відмінності у формуванні «я – концепції» у підлітків з вадами мовлення від норми	123
Крупей Р.Я.	Особливості сформованості мовлення у дітей із синдромом Дауна	128
Левицький В.Е.	До питання про екологію і гігієну праці корекційних педагогів у спеціальних загальноосвітніх школах	132
Липа В.В.	Дослідження комунікативної готовності розумово відсталих дітей до навчання в школі	138
Малишевська І.А.	Корекційні впливи на ставлення молодших школярів до навколишнього середовища засобами природотерапії	147
Миколайчук І.В.	Особливості засвоєння кількісного поняття числа та навичок рахунку молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення	153
Мілевська О.П.	Ритмічні здібності та їх роль у становленні мовленнєвої діяльності	161
Нізевич О.В.	Особливості реалізації принципу свідомості у навчанні дітей з вадами інтелекту за системою Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова	167
Овчарук Т.	Ділова гра як метод навчання соціально-побутового орієнтування учнів допоміжної школи	172
Одинченко Л.К.	До проблеми формування соціально-економічних понять на уроках географії в допоміжній школі	178
Осіпова Н.Л.	Клініко-етіологічні аспекти олігофренії	184

Павлюк М.	Особливості розвитку естетичних здібностей у дітей з порушеннями психофізичного розвитку	189
Петух О.В.	Психолого-педагогічні засади комплексної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами	195
Ружицька Л.І.	Соціальна адаптація і інтеграція дітей з порушенням опорно-рухового апарату в сучасному суспільстві	202
Співак В.І., Михальський А.В.	Особливості проявів неуспішності у молодших школярів з розладами мовлення	209
Тарасенко Н.В., Турчина Ю.В.	Особливості виконання лексико - логічних завдань учнями молодших класів корекційної (допоміжної) школи	220
Татьянчикова І.В.	Шляхи активізації формування образотворчих навичок в учнів молодших класів допоміжної школи	227
Тищенко В.В.	Діагностична процедура обстеження фонематичних процесів у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку	234
Харькова Т.М.	Особливості спілкування дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю	242
Чорна О.П.	Оптимізація логопедичної роботи з дітьми хворими на дитячий церебральний параліч	247
Шеремет М.К., Кондратенко В.О.	Особливості підготовки дошкільників з психофізичними вадами до шкільного навчання	252
Шеремет М.К. , Кондукова С.В.	Дошкільники з ТПМ та їх готовність до навчальної діяльності	256
Шульженко Д.І.	Корекційне спрямування методики «Снузелен – терапія» в психолого–педагогічній роботі з аутичними дітьми	261

УДК: 376.1-056.264

О.Б. Белова

РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕНИМ МОВЛЕННЄВИМ РОЗВИТКОМ

Стаття розкриває розвиток мовленнєвої діяльності молодших школярів з мовленнєвими порушеннями. Наукові дослідження показують, як дефекти мовлення суттєво впливають на спілкування з однолітками, зумовлюють низьку працездатність та пізнавальну активність у навчанні.

Ключові слова: мовлення, загальний недорозвиток мовлення, нерізко виражений недорозвиток мовлення, фонетичний недорозвиток мовлення, фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення.

В научной работе раскрывается развитие речевой деятельности учащихся младших классов с речевыми нарушениями. Научные исследования показывают, как дефекты речи влияют на общение со сверстниками, обуславливают малую работоспособность и познавательную активность в процессе обучения.

Ключевые слова: речь, общее недоразвитие речи, Нерезко выраженное недоразвитие речи, фонетическое недоразвитие речи, фонетико-фонетическое недоразвитие речи.

Вчені - дефектологи (Р.Є. Левіна, В.В. Тарасун, Є.Ф. Соботович), які займались вивченням дітей з вадами мовлення, доводять, що рівень недорозвиненості мовленнєвої діяльності у молодших школярів, впливає на процес засвоєння ними знань, умінь та навичок, що явно відрізняється від їх однолітків без мовленнєвих вад.

Діти сьомого року життя з нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення (НЗНМ), мають певні порушення у лексичній стороні мовлення, а також, в них страждає засвоєння семантичної структури слова; є труднощі у смислового зв'язку між словами; спостерігається пасивність словесних засобів; існує не сформованість різних типів значень слова (переносних, похідних, синонімічних, багатозначних та ін.), спостерігається бідність словникового запасу (Л. Бартенева, Р. Лалаєва, Є. Соботович, Н. Серебрякова, Л.І. Трофіменко),

страждає узагальненість словесних значень та поняття співвіднесеності і лексичної системності (Л. Трофіменко, Є. Соботович). Дітям важко розуміти складні тексти, засвоювати нові значення слів, користуватися зв'язним мовленням (Л. Андрусишин, І. Баскакова, Є. Соботович). Також, зустрічаються помилки недиференційованого використання закінчень знахідного відмінку, що позначають живі та неживі істоти. Спостерігається недостатній рівень засвоєння парадигми дієвідміни атипових дієслів (В. Лотарьова, Л. Федоренко, Г. Фомічова). У дітей з НЗНМ з дислалією, було виявлено (М.А. Савченко, Н.С. Гаврилова) порушення усного мовлення труднощі при засвоєні програмованого матеріалу з читання і письма.

У дітей з нерізко вираженим ЗНМ, недостатньо сформованими є звуковимовна пам'ять, увага, навички самоконтролю. Словник не відповідає віку. Розуміння і використання граматичних категорій є недорозвиненим згідно віку. Часто бувають порушення звуковимови або несформованість фонематичних процесів. Не сформованість мовлення у цієї категорії дітей значно впливає на розвиток пізнавальних процесів.

У дослідженні дітей з загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ), науковці (В.К. Воробйова, Л. Волкова, Р.Є. Левіна, Є.Ф. Соботович, Л.Ф. Спірова, В.В. Тищенко, Н.В. Чередниченко, М.К. Шеремет, та ін.) доводять, що у них спостерігається порушення граматичної будови мовлення, які виявляються у помилках узгодженості числівників з іменниками, прикметники з іменниками за категоріями роду, числа і відмінку; порушення у використанні простих та складних прислівників; помилки при перетворенні однини у множену; складність у конструюванні речень (Ю.В. Коломієць).

А.С. Винокур у своїх дослідженнях підкреслює, що у процесі навчання, учні молодших класів допускають велику кількість помилок при письмі, що свідчить про порушення фонематичного сприймання і слабкі навички звукового аналізу. У них спостерігаються також значні відхилення в лексико-граматичному розвитку, спостерігається бідність словникового запасу, в активному словнику дітей переважають іменники й дієслова, та не чітке розуміння змісту багатьох слів.

Н.О. Нікашина, вказувала що «найбільш характерним і суттєвим для дітей з ЗНМ є недостатнє уміння підмічати і узагальнювати явища мови, її звукові і морфологічні особливості, форми словозмін, способи словотворення і синтаксичні конструкції речень».

В роботах науковців (А.С. Винокур, Л.Ф. Бесонової, Л.С. Волокової, Т.Б. Спірової, А.В. Ястребової, та ін.), присвячених дослідженню мовленнєвих дефектів, значну увагу направлено на вивчення у дітей фонетичного недорозвитку мовлення (ФНМ). Дані порушення виражаються в неправильності вимови окремих звуків (особливо

свистячих, та шиплячих). Фонетичні порушення мають свій особливий прояв - у випадку анатомічного відхилення в будові чи рухливості артикуляційного апарату - зубів, щелепи, язика, піднебіння - чи наслідування неправильного мовлення. Це призводить до спотворення артикуляції окремих звуків, що впливає на чіткість мовлення, але не заважає нормальному розвитку інших її компонентів. Фонетичні порушення мовлення, зазвичай не впливають на засвоєння дітьми знань, але можуть впливати на формування їх особистості [2].

У дітей з фонетико-фонематичними порушеннями мовлення (ФФНМ) (діти з ринолалією, дизартрією, дислалією - акустико-фонематичною та артикуляторно - фонематичною формою) страждає процес формування вимовної системи, внаслідок дефектів слухового сприймання і вимови фонем. Дитина недостатньо розрізняє звуки, не розуміє акустичної і артикуляційної різниці між опозиційними звуками. Це приводить до того, що діти недостатньо чітко оволодівають звуковим складом слова і роблять специфічні помилки при читанні та письмі. До цієї категорії відносяться діти з нормальним слухом та інтелектом [2].

Дослідження, проведені Т.Б. Філічовою, Г.В. Чіркіною, свідчать про те, що у дітей з ФФНМ спостерігаються недиференційована вимова пар або груп звуків, що призводить до заміни двох або трьох звуків одним. Також суттєвим порушенням, у мовленні цих дітей, є: заміни складних за своєю артикуляцією звуків більш простими звуками; змішення звуків близьких за артикуляцією і акустичним признаком; не сформованість ритміко-слогової структури слова; не сприйняття звуків, та не розвинений звуковий аналіз слів. Л.Ф. Спірова відмічала, що орієнтування в звукових елементах слова знаходяться в залежності від ступені недорозвитку фонематичного сприймання і від первинного або вторинного недорозвитку.

Неповноцінність мовлення обумовлює ряд особливостей психічного розвитку дитини, впливає на протікання психічних процесів, викликаючи їх своєрідність. Воля у дітей з ФФНМ є слабкою ланкою у пізнавальному процесі тому впливає на такі психічні властивості як сприймання, пам'ять і мислення. Свої вольові рішення діти здійснюють під впливом почуттів, що відрізняються мінливістю, тому вони часто їх змінюють. Якщо ціль у дитини буде викликати сильні почуття, то вона буде її домагатися [3].

Велика кількість науковців вивчаючи дітей з дислалією, дизартрією, ринолалією приділяли увагу психофізичному механізму порушень мовлення (К. Беккер, М. Совак, О.В. Правдіна, О.А. Токарева, Ляпидевський С.С, Хватцев М.Е.), описували клінічні особливості діагнозів (Правдіна О.В, Хватцев М.Е.) та специфічний розвиток у них звуковимовної сторони мовлення, та фонематичного слуху

(Л.С. Волкова, М.А. Савченко). У дітей дислаліків серед порушень звуковимовної сторони мовлення [5, 3, 4] спостерігається спотворена вимова, взаємозаміни, заміни; діти мають труднощі при оволодінні письма, читання (Р.А. Белова-Давід, Ястребова А.В., Спинова Л.Ф., Бессонова Т.П.) виникає складність у навчальному засвоєнню грамоти (Г.А. Каше, Р.И. Левіна, М.А. Савченко, Л.Ф. Спинова), але процеси пізнавальної діяльності у них залишаються збереженими (Л.С. Волкова, В.В. Тарасун) [3,с.6].

Діти з дизартрією мають проблеми у вимовній стороні мовлення, а читання, письмо, розуміння мовлення, обсяг пасивного та активного словника і граматична будова мови у цих дітей залишається не пошкодженою, але інколи може затримуватись у своєму розвитку (О.В. Правдіна, Н.С. Гаврилова) [4]. Через наявність у цих дітей мовленнєвих порушень та рухових порушень, виникає вторинна затримка інтелектуального розвитку (Р.А. Белова-Давід, О.А. Токарева), але їх неможна відносити до розумово відсталих.

Дизартрики страждають не сформованістю мовленнєвих кінестезій, що призводить до порушень мовних операцій, що забезпечують вибір потрібного слова. Відмічається недорозвиток стимульно-просторових синтезів, що впливає на порушення логіко-граматичних конструкцій у мовленні [3]. Недостатність словникового запасу припадає на слова, що позначають просторові та часові уявлення та узагальнюючі поняття (Н.С. Гаврилова).

Дослідженням емоційно-вольової сфери дітей-дизартриків займалися К.С. Лебедінська, О.М. Мастюкова, М.С. Певзнер, ними встановлено, що емоційно-вольові порушення проявляються у вигляді підвищеної емоційної збудливості та виснаження нервової системи. Діти схильні до роздратувань, змін настрою, метушні, часто проявляють грубість, неслухняність, загальмованість в новій обстановці, уникають труднощів.

Є.С. Алмазова, М. Зеєман, А.Г. Іполітова відмічають, що у дітей з ринолалією при порушенні мовлення, що супроводжується патологічними змінами тембру голосу, звуковимови, і обумовлено анатомно-фізіологічними дефектами мовленнєвого апарату, спостерігається фонетичний, фонетико-фонематичний та загальний недорозвиток мовлення (Л.С. Волкова), який спричинений вродженими аномаліями м'якого або твердого піднебіння, що зумовлює порушення мовлення та артикуляцію звуків (К.П. Беккер, М. Совак).

Науковці, (Є.С. Алмазова, А.Г. Іполітова, І.І. Єрмакова) вивчаючи загально-психічний розвиток цих дітей доводять, що в них є недостатньо активна пізнавальна та мовленнєва діяльність, вони швидко втомлюються, спостерігається соматична ослабленість, також, у цієї категорії дітей, відмічається фонетико-фонематичні порушення

мовлення, та затримка у розвитку лексико-граматичних структур. Ринологіки, мають проблеми у закономірностях будови мови, у них несформована мовленнєва практика, що призводить до порушень лексичної та синтаксичної сторін мовлення. Активний словник менше за пасивний, також існує обмеженість кількості слів які позначають абстрактні та узагальнені поняття. На письмі спостерігається стійкий аграматизм, що розглядається як незасвоєння ними правил правопису [1].

Гнусаве малозрозуміле мовлення ринологіків, як і при інших мовленнєвих порушеннях також негативно впливає на розвиток особистості. Діти з ринологією важко переживають свій дефект у багатьох з них з раннього віку розвивається підвищена сором'язливість і роздратованість, майже у всіх відмічається соматична слабкість, астеничний синдром [1,с.3].

Список використаних джерел

1. Алмазова Е.С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей. – М.: Просвещение, 1973. – 151с.
2. Винокур А.С. Подолання мовного недорозвитку у дітей молодшого шкільного віку. – К.: Радянська школа, 1977. – 144с.
3. Логопедия /Под ред. Л.С.Волковой. – М.: Просвещение, 1989. – 528с.
4. Правдина О.В. Логопедия. – М.: Просвещение, 1969. – 310 с.
5. Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. – К.: Освіта, 1992. – 176 с.
6. Тарасун В.В. Базові інваріантні дії та операції як компонент навчальної діяльності дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку // Дефектологія. – № 1. – 2001.– С. 2-4.

The article exposes development of broadcasting activity of junior schoolboys with broadcasting violations. Scientific researches show as broadcasting defects substantially influence on intercourse with children, predetermine a low capacity and cognitive activity in studies.

Keywords: broadcasting, common exhalation of broadcasting, not sharply expressed exhalation of broadcasting, phonetic exhalation of broadcasting, phonetik-phoneme exhalation of broadcasting.

Отримано 22.08.2009

УДК: 376.1 – 056.264

Ю.Ю. Бугера

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УВАГИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ ТА ВАЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У даній статті розкриваються особливості розвитку уваги у дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю та важкими порушеннями мовлення.

Ключові слова: розвиток, довільна увага, діти з розумовою відсталістю, діти з важкими порушеннями мовлення.

В данной статье излагаются особенности развития внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью и тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: развитие, произвольное внимание, дети с умственной отсталостью, дети с тяжелыми нарушениями речи.

Розумова відсталість веде за собою нерівномірні зміни у дитини різних сторін психічної діяльності. Одні психічні процеси виявляються несформованими більш різко, інші – залишаються відносно збереженими. Цим у значній мірі обумовлені існуючі між дітьми індивідуальні відмінності, які спостерігаються і в пізнавальній діяльності, і в особистісній сфері.

Структура психіки дітей з інтелектуальним порушенням надзвичайно складна. Первинний дефект призводить до виникнення багатьох інших вторинних і третинних відхилень. Порушення пізнавальної діяльності і особистості дитини виявляється у самих різних його проявах.

Особливості протікання нейрофізіологічних процесів в корі головного мозку розумово відсталих дітей характеризується недостатньою пізнавальною активністю, слабкістю орієнтувальної діяльності. Ряд науковців (М.Г. Блюміна, С.С. Корсаков, Г.Є. Сухарева, С.Я. Рубінштейн та інші), які займалися вивченням дітей з даною патологією розвитку, відмічали їх знижений інтерес до оточуючого світу, в'ялість і відсутність ініціативи. Так, Г.Є. Сухарева пише, що у дітей, які страждають олігофренією, відсутнє характерне для здорової

дитини нестримне прагнення пізнати навколишній світ.

У розумово відсталих дітей на рівні нервових процесів має місце слабкість замикаючої функції кори головного мозку, інертність нервових процесів, підвищена схильність до охоронного гальмування. Все це створює патогенну основу для зниження пізнавальної активності в цілому.

Увага забезпечує організований і цілеспрямований відбір інформації що поступає, вибірково і тривалу зосередженість психічної активності на об'єкті чи діяльності. А також направленість і вибірковість пізнавальних процесів. Увагою визначається точність і деталізація сприймання, вибірковість пам'яті, направленість і продуктивність мислення і уяви.

Увага – це процес надзвичайно важливий і складний. Найбільш поширене визначення говорить нам про те, що увага – це орієнтація всіх пізнавальних процесів на виконання завдань та дій.

Увага забезпечує організований і цілеспрямований відбір інформації що поступає, вибірково і тривалу зосередженість психічної активності на об'єкті чи діяльності. А також направленість і вибірковість пізнавальних процесів. Увагою визначається точність і деталізація сприймання, вибірковість пам'яті, направленість і продуктивність мислення і уяви.

Таким чином, від уваги залежать якість і результати функціонування всієї пізнавальної системи.

У фундаментальних дослідженнях О.Р. Лурія та Є.Д. Хомської розглядається нейрофізіологічні основи уваги. В дослідженнях Є.Д. Хомської особливе значення надається селективній увазі. Це увага що передбачає відбір і утримання потрібної інформації. При селективній увазі необхідно відволікатися від інформації яка діє на аналізатори, але не відноситься до потрібної справи.

Дослідженням закономірностей та особливостей розвитку уваги у дітей з розумовою відсталістю займалися такі дослідники як: І.Л. Баскакова, С.В. Лієпінь, Л.І. Переслені та інші, зокрема, ними було виявлено, що у даної категорії дітей спостерігаються суттєві відхилення у розвитку уваги та її властивостей.

Таким чином, від уваги залежать якість і результати функціонування всієї пізнавальної системи.

В учнів з порушеннями інтелекту порушена як мимовільна, так і довільна увага. Для них характерною є пасивна мимовільна увага, яка супроводжується надмірним відволіканням. В одних дітей даної категорії через 10-15 хвилин роботи спостерігається надмірна рухливість. Інші стають в'ялими і пасивними.

В цілому їх увага характеризується низкою порушень: незначним обсягом, слабкою стійкістю та переключуваністю, недостатньою довільністю.

Обсяг уваги – це та кількість одночасно охоплених увагою об'єктів.

Дослідження показують, що у розумово відсталих молодших школярів обсяг уваги обмежується 2-3 об'єктами, тоді як у нормі становить 5-7 одиниць.

Характеризуючи властивості уваги розумово відсталих школярів, можна відзначити, що вони мають знижену здатність до її розподілу, що має місце при одночасному виконанні двох або більше видів діяльності.

Коли їм пропонується виконати якусь діяльність одночасно з виконанням іншого завдання, то учні частіше не справляються з поставленою задачею. У процесі спеціального корекційного навчання у розумово відсталих дітей підвищується здатність до розподілу уваги, але при виконанні різних завдань знижується рівень її стійкості.

Також важливою властивістю уваги є її переключення – довільне перенесення уваги з одного об'єкта на інший. Виявлено, що молодші школярі успішніше виконують завдання, що потребують переключення уваги під час роботи з більш конкретним матеріалом, ніж абстрактним.

Молодші школярі з розумовою відсталістю мають значні труднощі переключення уваги з одного об'єкта на інший у зв'язку з патологічною інертністю процесів збудження та гальмування. Значна кількість різних видів діяльності, які вчитель використовує на уроці, викликає стомлюваність учнів, наслідком якої є несвідоме переключення уваги з одного завдання на інше, тобто відбувається відволікання уваги від виконання основної роботи.

У дослідженнях С.В. Лієпінь виявленні відмінності властивостей уваги у розумово відсталих дітей залежно від структури дефекту. Найменше відхилень уваги за показником обсягу, стійкості, розподілу та динаміки є у дітей з неускладненою формою олігофренії. У розумово відсталих школярів з переважанням процесів збудження над гальмуванням спостерігається значне відставання за показником якості, стійкості та розподілу уваги. У них виявлено відносно швидкий темп роботи, який супроводжується найбільшою кількістю помилок. Діти з переважанням процесу гальмування мають нижчий показник стійкості уваги. Більшість з них не здатна до розподілу уваги. У цієї категорії дітей найвищий обсяг уваги труднощі адаптації учнів допоміжної школи зумовлені недорозвиненням пізнавальної діяльності, низьким рівнем трудової та соціальної зрілості, бідністю життєвого й соціального досвіду поведінки, відсутністю настанови на спілкування й контакти,

недорозвиненням мотиваційної сфери та інфантилізмом, порушенням зв'язків наступності між суб'єктивним досвідом і засвоєваними.

Таким чином порушення уваги у дітей, що перенесли органічне ураження головного мозку, виражені досить сильно.

Отже, підсумовуючи вище сказане можна зробити висновок, що у дітей з розумовою відсталістю мимовільна увага переважає над довільною. Важливо те, що змін стану уваги розумово відстала дитина не помічає і не усвідомлює. А післядовільна увага у них не виникає взагалі.

Що стосується дітей з важкими порушеннями мовлення, то в порівнянні з віковою нормою також спостерігається зниження пізнавальної діяльності, в тому числі і уваги, оскільки, через наявність у них мовних патологій, вторинним дефектом є недорозвиток психічних процесів

Л.С. Виготський, займаючись вивченням уваги, виявив, що недорозвиток її вищих форм у розумово відсталих дітей пояснюється розбіжністю їх органічного і культурного розвитку. Відповідно до своєї теорії опосередкованого характеру вищих функцій нервової системи, він розглядав слабкість довільної уваги дітей з порушеннями інтелекту як одну з причин, що заважає формуванню понять та пов'язував її з недорозвитком мовлення, а в кінцевому результаті – самоконтролю, як стадії оволодіння власною поведінкою.

Встановлено, що від рівня сформованості довільної уваги у молодших школярів значною мірою залежить ступінь засвоєння програмового матеріалу, що впливає на успішність навчання в цілому. Дослідженням проблеми навчання дітей з важкими вадами мовлення займалися Н. А. Власова, О. Р. Лурія, Г. І. Мартинова, О. А. Правдіна та інші. Крім цього, розвиток уваги тісно пов'язаний із формуванням вольових якостей особистості школяра, а саме таких рис, як цілеспрямованість, дисциплінованість, самостійність, самоконтроль тощо. Все це стосується як дітей з вадами інтелекту, так і з важкими розладами мовлення.

Як зазначає Г.І. Мартинова, неповноцінна мовленнєва діяльність накладає відбиток на формування у дітей сенсорної, інтелектуальної та емоційно-вольової сфери мовленнєва патологія, яка виступає як первинний дефект, впливає не лише на увагу, а й на інші психічні процеси, недорозвиток яких є вторинним дефектом.

Отже, характеризуючи особливості уваги даної категорії дітей молодшого шкільного віку, слід зазначити, що у дітей з важкими мовленнєвими порушеннями спостерігається недостатня стійкість уваги, обмежені можливості її розподілу. Ці недоліки, разом із підвищеною втомлюваністю, заважають дітям тривалий час зосереджуватися на

певному предметі чи явищі, що негативно позначається на процесі засвоєння знань, вмінь та навичок.

Отже, вивчення становлення уваги у дітей молодшого шкільного віку з важкими розладами мовлення дало змогу зробити наступні висновки:

1. Увага дітей з мовленнєвим недорозвитком характеризується рядом особливостей: нестійкістю, більш низьким рівнем показників довільної уваги, труднощами в плануванні своїх дій.
2. Діти з патологією мовлення набагато важче сконцентруватися на виконання завдань в умовах словесної інструкції, ніж в умовах зорової.
3. Всі види контролю за діяльністю часто не сформовані або значно порушені.
4. Низький рівень довільної уваги даної категорії дітей призводить до не сформованості або значного порушення у них структури діяльності.

Список використаних джерел:

1. Волкова Г. Н. Творчі ігри, завдання і тести для розвитку пам'яті та уваги. – Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2006. – 240 с.
2. Дети со сложными нарушениями развития. Психологические исследования / Под ред. Л.П. Григорьевой. – М.: Издательство «Экзамен», 2006. – 352с.
3. Лурия А.Р. Внимание и память. – М.: Просвещение, 1975. – 260с.
4. Поваляева М.А. Справочник логопеда. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 448 с.
5. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталості дитини. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
6. Собатович Є.Ф.Порушення мовленнєвого розвитку в дітей та шляхи їх корекції: Навчально-методичний посібник. – К.: ІСДО, 1995. – 214с.
7. Хрестоматія по вниманию / Под ред. А.Н. Леонтьева. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 305с.

The particularities of the development of attention open in article beside children of the younger school age with mental backwardness and heavy breaches speech.

Keywords: development, free attention, children with mental backwardness, children with heavy breaches speech.

Отримано 12.09.2009

УДК: 376-056.36:37.015.31:17.022.1

О.М. Вержиховська

ЗАСТОСУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЗНАТЬ У ПОВЕДІНЦІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена проблемі застосування моральних знань в поведінці молодших школярів з порушеннями інтелекту. У статті описані ефективні методи вивчення рівня вихованості дітей з порушеннями інтелекту, показані рівні оцінки та своєрідність застосування моральних знань в поведінці нормально розвиненої і дитини з порушенням інтелектом.

Ключові слова: моральні знання, моральна поведінка, моральні якості, дитина з порушенням інтелекту.

Стаття посвящена проблеме применения моральных знаний в поведении младших школьников с нарушениями интеллекта. В статье описаны эффективные методы изучения уровня воспитанности детей с нарушениями интеллекта, показаны уровни оценки и своеобразие применения моральных знаний в поведении нормально развитого и ребенка с нарушенным интеллектом.

Ключевые слова: моральные знания, моральное поведение, моральные качества, ребенок с нарушенным интеллектом.

Однією з найважливіших в педагогічній науці та педагогічній практиці виступає проблема морального розвитку як провідної складової становлення особистості. Актуальність її вивчення зумовлена необхідністю підвищення рівня вихованості підростаючого покоління, особливо дітей з порушенням інтелекту, що потребує проведення досліджень, спрямованих на визначення педагогічного забезпечення ефективного виховного впливу в зазначеному напрямі.

Розгляд питань сутності, механізмів, складових морального становлення особистості складають основу теоретичного вивчення проблеми морального розвитку дитини у загальній та спеціальній психології та педагогіці. Проведена значна кількість досліджень і практичного плану, присвячених питанням діагностики моральної вихованості дитини, психолого-педагогічних умов, засобів змісту морального виховання, формування певних складових моральної

вихованості.

І.Д. Бех, І.С. Мар'єнко виділяють наступні етапи морального становлення особистості: доморальний етап, який характеризується неусвідомленими діями дитини, а саме дитина ще не включена в сферу відповідних моральних потреб; власне моральний етап морального розвитку особистості, який характеризується інтенсивним засвоєнням етичних понять та цінностей суспільства, який закладає фундамент подальшого розвитку особистості, дає змогу розвинути регулятивні механізми керівництва власною поведінкою і формування моральних якостей дітей; етап автономної моралі, який розпочинається тоді, коли поведінка дитини спирається на інтериорізовану систему моральних принципів і переконань, коли особистість набуває статусу суб'єкта діяльності, тобто виступає виконавцем моральної поведінки та морального розвитку.

Власні наукові дослідження свідчать про те, що моральне становлення особистості здійснюється, передусім на власне моральному етапі, коли дитина взможе отримати і засвоїти моральні знання, усвідомити їх, оцінити себе, проаналізувати власні вчинки та якості, починає регулювати свою поведінку і діяльність. Саме в учнів 1-4 класів, як загальноосвітніх, так і допоміжних шкіл, визначаються якісні новоутворення в сфері моральної свідомості, волі і потреб, які показують той чи інший ступінь здатності дитини до саморегуляції діяльності. У цей період, індивід опановує моральні норми, що сприяє становленню саморегуляції власної діяльності і поведінки.

Одним із невід'ємних показників морального розвитку виступає моральна поведінка, в якій закріплюються моральні знання дітей, набуває сталості позитивне ставлення до них, виникають та закріплюються моральні якості.

Науковий аналіз теоретичних джерел, в яких висвітлені наукові підходи до проблеми морального розвитку дитини дав підстави виділити дослідження Л.І. Божович [2], яке присвячене проблемі становлення особистісних якостей в аспекті розвитку моральної поведінки. Так, на її думку, такі якості можливо сформувані на основі засвоєння певних способів поведінки, але ця поведінка має бути вольовою і містити в собі певний мотив для становлення окремої якості. «Найбільш вагомим для психології волі є перетворення соціальних, і насамперед моральних вимог, у певні мотиви, якості особистості, що визначають її вчинки» [1, с.9-10]. Виходячи з даного положення ми можемо визначити дві стадії поведінки – ситуативна (активною стороною якої виступає не суб'єкт поведінки, а певні соціальні, зовнішні умови, суб'єкт лише реагує і пристосовується до них) і довільна (поведінка, яка базується на волі і переживаннях). Найефективнішою в плані морального розвитку є саме

довільна поведінка особистості, що здійснюється свідомо. Довільна поведінка виникає на основі прийняття рішення в різних моральних ситуаціях. У процесі такої поведінки усі внутрішні переживання і власні знання особистості усвідомлюються в систему понять і закріплюються практичною діяльністю.

Зазначимо на тому, що моральний розвиток дитини, становлення у неї моральної поведінки розглядається в більш широкому плані – у плані формування усвідомленої довольної діяльності. Так, доводиться, що усвідомлена діяльність стає довольною, регульованою. З цього приводу слід зазначити, що основою усвідомлення є внутрішня діяльність мислення, осмислення, спрямована на розуміння змісту предмета, тобто на виділення істотних властивостей і зв'язків.

Відповідно, й довольна моральна поведінка формується на основі осмислення, усвідомлення моральних знань і моральних переживань.

Одиницею поведінки, її складовою вважається вчинок. Вчинок є не будь-яка дія, а лише така в якій провідне значення має усвідомлення відношення людини до інших людей, до суспільства, до норм суспільної моралі. Мотиви, здібності – є особистісними властивостями, які обумовлюють поведінку людини.

Більш глибоке усвідомлення моральної норми пов'язане з умінням виділити, розуміти і оцінити вчинки інших людей, їх мотиви. Отже, довольна усвідомлена поведінка - це коли дитина вміє оцінити власні та чужі вчинки з різних позицій: взможі проаналізувати моральні ситуації, регулювати свою поведінку відповідно до норм моралі, адекватно пояснити та обґрунтувати власну моральну діяльність. Довільна поведінка не «відкривається» дитиною самостійно, а розкривається і усвідомлюється в соціальному середовищі за допомогою спілкування і встановлення відносин з оточуючими.

У дефектології проблема розвитку дитини в процесі морального виховання і в теоретичному, і в практичному плані розроблена меншою мірою. Загальні питання психологічного і педагогічного аспектів проблеми щодо дітей з порушеннями, передусім інтелектуального розвитку, розглядаються в працях Л.С. Виготського, Г.М. Дульнева, І.Г. Єременка, В.М. Синьова та інших. Результати досліджень з питань прикладного аспекту представлені також в роботах А.І. Капустіна, В.Ф. Мачихіної, Н.В.Тарасенко. Однак, незважаючи на значущість проблеми морального розвитку розумово відсталого дитини та проведені дослідження, вона й досі залишається недостатньо вирішеною.

Моральне становлення дітей з порушеннями інтелекту досліджувалось переважно в плані формування моральної свідомості та моральної поведінки. Їх моральна вихованість вивчалась на основі врахування змістового, емоційного чи поведінкового показників

розвитку без достатнього зв'язку між ними, що значною мірою позначалося на розрізненості як досліджень, так і рекомендацій щодо послідовного, цілісного виховного впливу на дитину. Моральний же розвиток учнів допоміжної школи на основі формування його інтегративного показника – моральних якостей, усіх взаємопов'язаних складових їх становлення, відповідне педагогічне забезпечення з використанням передусім можливостей позакласної виховної роботи в допоміжній школі ще не було спеціальним предметом дефектологічних досліджень.

Досліджуючи механізми, етапи становлення основних моральних якостей (доброта, чесність, чуйність) нормально розвинених і дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку, ми дійшли висновку про те, що моральна поведінка залишається невід'ємним компонентом моральної вихованості. Вивчення дієвого компоненту пов'язується з тим, що засвоєння правил поведінки проходить в процесі формування навичок і звичок моральної поведінки, в моральній діяльності за допомогою різних практичних вправ ситуаційного плану.

У процесі дослідження ми визначили рівні оцінки застосування моральних знань в поведінці, які є спільними, як для нормально розвиненої, так і для дитини з порушеннями інтелекту:

1.Високий рівень. Дитина постійно виявляє любов і повагу до рідних, близьких, надає їм посильну допомогу. Шанобливо ставиться до вчителів, поважає їх. Завжди доброзичливо ставиться до однолітків, допомагає молодшим дітям. Ділиться постійно речами. Виявляє любов, доброзичливе ставлення до навколишніх. Не обманює, зізнається в своїх вчинках. Уважно ставиться до чужої радості і горя. Завжди виконує обіцянки. Не бере без дозволу чужі речі.

2.Вище середнього. Виявляє любов і повагу до рідних, близьких, іноді надає їм посильну допомогу. Поважає вчителів, якщо це взаємно. Завжди доброзичливо ставиться до друзів, допомагає знайомим малюкам. Ділиться речами в залежності від настрою. Виявляє любов, доброзичливе ставлення до навколишнього. Іноді співчуває товаришам. Не бере без дозволу чужі речі. Майже завжди виконує обіцянки.

3.Середній. Співчуває лише рідним та близьким. Ділиться своїми речами залежно від настрою чи на прохання товаришів. У певних ситуаціях виявляє доброзичливість. Піклується про навколишнє після нагадувань дорослого. Зізнається у своїх негативних вчинках, коли знає, що не буде покараним. Не бере без дозволу чужі речі. Виконує обіцянки після нагадування.

4.Нижче середнього. Виявляє співчуття до людей, якщо задовольняються його особистісні потреби та інтереси. Ділиться речами після прохань, умовлять та з власної вигоди. Доброзичливий та уважний

коли є до цього зиск. Не зацікавлений до подій у класі. Пасивно ставиться до навколишнього. Не зізнається в своїх негативних вчинках. Рідко виконує обіцянки.

5. Низький. Байдужий, неуважний до потреб інших людей, жадібний, брутальний, недобррозичливий, неподільчивий. Інколи виявляє асоціальне ставлення до навколишнього, негативне ставлення до норм моралі.

Дані рівні ми розширили і доповнили за діагностикою рівнів моральної вихованості молодших школярів, визначеною Л.І. Євгаровою, В.А. Киричок, І.В. Яворською [1, с.189-196].

Застосування моральних норм у поведінці вивчалось завдяки спостереженню за вчинками дітей в різних видах діяльності, відповідності поведінки засвоєним нормам та ставленню до них, опитуванню батьків та педагогів про поведінку дітей поза школою, щодо прояву в ній провідних моральних якостей (доброта, чесність, чуйність).

Спостереження за поведінкою дітей передбачало вивчення реакцій дітей в різних моральних ситуаціях, які є проявом їх моральних якостей:

- соціально-позитивні та асоціально-негативні реакції;
- ставлення дітей до рідних, педагогів, членів учнівського колективу;
- ставлення до шкільних вимог, своїх обов'язків;
- дозвілля, участь в громадських святах, зібраннях.

Дані методи дозволили вивчити поведінку дітей в практичній діяльності, проаналізувати їх за рівнями застосування моральних знань в поведінці і визначити своєрідність її у дітей з порушеннями інтелекту.

Одержані результати дали можливість охарактеризувати своєрідність застосування дітьми з обмеженими інтелектуальними можливостями моральних знань в поведінці. Так, учні 1-2 класів, відповідно до сутності «доброти» виявляють співчуття до людей лише тоді, коли переслідують власні інтереси, діляться своїми речами після умовлянь, доброзичливі, але до навколишнього їхнє ставлення пасивне. Відповідно до сутності моральної категорії «чесність», у розумово відсталих учнів правдивість виявляється ситуативно, поведінка часто не відповідає моральним нормам, в негативних вчинках зізнаються після нагадування. Відповідно до змісту «чуйність» розумово відсталі учні виявляють співчуття та співпереживання оточуючим, але допомогу самостійно не пропонують; у них домінує неуважність і пасивне ставлення до однолітків, емоційні реакції на переживання людей уповільнені і швидко зникають.

Учні 3-4 класів відповідно до сутності «доброти» виявляють співчуття рідним та близьким; діляться власними речами ситуативно, залежно від настрою і обставин, переважно під впливом підказки зі сторони; доброзичливі, піклуються про навколишнє (після нагадувань). Відповідно до сутності моральної категорії «чесність» розумово відсталі

учні в основному правдиві, іноді допускають порушення норм і правил поведінки, найчастіше зізнаються у своїх провинах, виконують обіцянки (після нагадування), відкриті з близькими людьми. Згідно до змісту «чуйності» учні допоміжних шкіл виявляють переважно позитивне ставлення до вчителів та однолітків, але байдуже та неухважне ставлення до незнайомих, іноді тимчасову зацікавленість ними.

Дані дослідження свідчать, що 4,26% учнів 1-4 класів (серед нормально розвинених таких дітей не виявлено) проявляють стійке і достатньо негативне ставлення до моральної діяльності, що характеризується повним неприйняттям моральних категорій. Найбільше цей показник виявляється у 1 класі допоміжної школи (8,88%). Також було з'ясовано, що серед розумово відсталих учнів 1-2 класів біля 17% мають негативне стійке або нестійке ставлення до норм моралі. В 3-4 класах кількість таких дітей зменшується ($\approx 6\%$), що певною мірою говорить про їх моральний розвиток в умовах навчання в школі. Дослідження показує можливість становлення у розумово відсталих учнів стійкого позитивного ставлення до норм моралі, але вони потребують особливої уваги щодо розвитку у них його стійкості та дієвості.

Було виявлено різні рівні застосування знань про норми моралі у нормально розвинених і розумово відсталих учнів, що, насамперед, залежить від сутності моральної категорії, від її усвідомлення, навичок практичного використання і рівня прийняття її дитиною. Слід зазначити, що 45% розумово відсталих учнів 1-2 класів мають рівень застосування моральних знань в поведінці – нижче середній, тоді як нормально розвинені – середній. Відповідно, можна стверджувати, що більшість розумово відсталих дітей виявляє любов лише до тих людей, які сприяють задоволенню їх інтересів і потреб. Їм притаманна значною мірою байдужість до навколишнього, прагматична доброзичливість, неподільчивість, хоча після прохань вони діляться речами. При характеристиці більшості розумово відсталих дітей слід зазначити, що вони досить часто порушують норми моралі і рідко виконують обіцянки, в основному самі не зізнаються у скоєних негативних вчинках. Їм не характерне переживання за інших, або ці переживання виявляються у формі пасивного тимчасового співчуття, а не конкретної дії. В процесі спостереження за дітьми було виявлено, що вони не виявляють значної зацікавленості до моральної діяльності. Їм характерні в більшій мірі пасивність, навіюваність, готовність підкоритися іншим, сильнішим дітям. Рівень позитивних реакцій таких дітей дуже низький, і залежить, насамперед, від їх потреб.

Серед учнів з порушеннями інтелекту 1-2 (25%) та 3-4 класів (11%) зустрічаються діти, які мають низький рівень застосування моральних

норм у поведінці. Для них характерні прояв асоціального ставлення до навколишнього, байдужість до потреб інших людей. Серед особистісних рис у них присутні негативні, з точки зору моральних цінностей, а саме: брутальність, недобррозичливість, заздрість, лицемірство, брехливість, нещирість тощо. Учні байдужі до рідних і близьких, емоційно недобррозичливі, егоїстичні. Вони не виконують вимоги школи, не правильно поведуть себе під час уроків, дозвілля. Завдяки емоційній і вольовій недорозвиненості у них розвиваються асоціальні прагнення в моральній діяльності, виявляються неадекватні реакції на моральну норму.

Встановлено, що 40,7% учнів 3-4 класів має середній рівень застосування знань про норми моралі в поведінці (нормально розвинені - високий (40%)) Характерним для таких учнів є те, що вони виявляють любов і повагу до рідних, друзів, подільчиви, іноді доброзичливі. Діти переважно не порушують норми поведінки, а якщо і поведуть себе негативно, то цього не усвідомлюють. Вони рідко виконують свої обіцянки, зізнаються у скоєному тоді, коли знають, що не буде відповідного покарання. Діти переживають, якщо щось трапилося з рідними, близьким, іноді надають їм допомогу, але до інших людей вони байдужі і неухважні.

Вони приймають пасивну участь у громадських справах, святах, тощо. До шкільних вимог ставляться позитивно, але зустрічаються випадки їх порушення. Свої обов'язки виконують після нагадувань дорослого. Дозвілля проводять в позитивному настрої, що сприяє прояву ініціативи до моральної діяльності (наприклад: допомога у прибиранні класу, догляд за рослинами тощо). Вчителі і батьки відмічають, що такі діти дуже покладисті; виконують усе, що попросять; поведуть себе добре, рідко мають недоліки в поведінці; добрі, чесні, чуйні до тих людей, які відповідним чином ставляться до них. Прояв у них вихованості залежить від моральної ситуації, настрою, оточення.

Таким чином, аналіз одержаних даних виявив недостатню сформованість у розумово відсталих молодших школярів складових моральної поведінки за характеристикою повноти і стійкості застосування моральних знань у практичній діяльності. Все це негативно відбивається і гальмує розвиток особистості дітей з вадами інтелекту.

Корекційно-виховна робота з такими дітьми повинна проводитись з 1 класу і бути спрямована на розвиток моральної поведінки та моральних відносин. В 1-2 класах слід проводити індивідуальні заняття з дитиною, етичні бесіди з дітьми, розгляди моральні ситуації, які спостерігаються в житті учнів, включати дітей в тематичні виховні заходи (в межах одного класу). В 3-4 класах результативними залишаються етичні бесіди та індивідуальні заняття, але слід також включати дітей в колективну

трудова діяльність, залучати до підготовки виховних заходів, вирішувати з дітьми моральні ситуації і колізії.

Формування моральної поведінки у дітей з порушеннями інтелекту є важливою умовою підвищення їхнього загального рівня моральної вихованості і розвитку у них провідних моральних якостей, так необхідних для успішного подальшого навчання дітей в старших класах, а також адаптації випускників до життя у суспільному середовищі.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник.-К.: ІЗМН, 1998.-204с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте.-М.: Просвещение, 1988.-464с.
3. Марьенко И.С. Основы процесса нравственного воспитания.-М.: Просвещение, 1985.-384с.

The article is devoted to the problem of using moral knowledge in behaviour of disabled pupils in primary school. The author of the article describes the effective methods of study of level of good breeding of children. Levels of valuation and peculiarity of use of moral knowledge in behaviour of intelligent and disabled child are demonstrated in the article.

Keywords: moral knowledge, moral behaviour, moral signs of disabled child.

Отримано 25.08.2009

УДК: 376-056.264

Н.С. Гаврилова

ВПЛИВ НЕДОРОЗВИТКУ КІНЕСТЕТИЧНОГО ПРАКСИСУ НА ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ВИМОВИ ФОНЕМ

Стаття присвячена проблемі діагностики кінестетичного праксису у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, а також у ній подані результати експериментального дослідження цього психічного процесу, охарактеризовано вплив його недорозвитку на стан сформованості вимови фонем у дітей.

Ключові слова: кінестетичний праксис, артикуляційний праксис, кінестетичне відчуття.

Стаття посвячена проблемі діагностики кінестетического праксиса у дітей старшого дошкільного и младшого шкільного возраста, а также в ней представлені результати експериментального дослідження цього психического процесу, описано вплив його недорозвитку на состояние произношення фонем у дітей.

Ключевые слова: кінестетический праксис, артикуляционный праксис, кінестетическое ощущение.

Наукові дослідження в галузі логопедії (М.А. Савченко, Є.Ф. Соботович та інших), нейропсихології (О.Л. Лурія, А.Л. Сиротюк, Е.Д. Хомская та інших) показують, що у розвитку та функціонуванні акту вимови провідну роль відіграє рухова система, яка формується за умови участі таких базових факторів як кінестетичний, кінетичний та фактор довільної регуляції психічних процесів. На особливостях розвитку одного з цих факторів – кінестетичного та участі його в акті вимови ми і зупинимося більше оскільки вважаємо, що саме в його межах виникають порушення у значній частині дітей з дислалією, ринолалією та дизартрією, що і обумовлює недорозвиток у них вимови фонем.

Нейропсихологічні дослідження О.Р. Лурії, Л.С. Цветкової, Є.Д. Хомської та інших показують, що відповідальною за кінестетичний фактор є значна частина тім'яної долі кори головного мозку, що інтегрує сигнали, які поступають від чутливих рецепторів розташованих у шкірі, м'язах, сухожиллях, суглобах у різних частинах тіла. На базі кінестетичного фактору формується уявлення про власне тіло. Кінетичний фактор забезпечується клітинами як тім'яної так і лобної долі кори головного мозку, за його участі здійснюється реалізація рухів різними частинами тіла з урахуванням інформації прийнятої та проаналізованої у центрах аналізу кінестезій. Таким чином ці два фактори тісно пов'язані між собою оскільки саме від кінестетичної чутливості залежить точність виконання кожного руху, з іншого боку власне в процесі втримування поз та виконання рухів особливо активними стають кінестетичні відчуття. Поруч з цим відомо, що кінетичний та кінестетичний фактори тісно пов'язані з тактильним модально-специфічним фактором, руховим аналізатором завдяки роботі яких забезпечується реалізація довільних і недовільних рухів різними частинами тіла та фактором довільної психічної регуляції на основі якого відбувається засвоєння програм, виконання операцій та дій, що забезпечують реалізацію будь якого акту

чи процесу (від простого акту вимови чи написання слів до більш складного процесу програмування зв'язних висловлювань тощо).

ТАКТИЛЬНИЙ МОДАЛЬНО-СПЕЦИФІЧНИЙ ТА КІНЕСТИЧНИЙ ФАКТОР

Відомо, що кінестетична чутливість – це збірне поняття, яке включає шкірну та м'язево-суглобну кінестетичну чутливість. В свою чергу шкірна кінестетична чутливість включає такі її види як теплову, холодову, тактильну, больову та вібраційну (окремий вид чутливості який визнається не усіма науковцями). Відомо, що перші чотири види чутливості забезпечуються спеціальними чотирма різними рецепторами розташованими у шкірі, тоді, коли вібраційна чутливість забезпечується усіма цими ж рецепторами. М'язево-суглобна чутливість забезпечується трьома різними видами рецепторів розташованих у м'язах, сухожиллях та суглобах. Досліджено, що кількість рецепторів у різних частинах тіла різна. Найбільші їхні скупчення знаходяться в межах артикуляційного апарату (навколо рота, у язиці) та у кистях рук (особливо на долонях).

Аферентні подразнення, які ідуть від рецепторів шкіри та опорно-рухового апарату проводяться по трьох типах волокон і поступають спочатку в задні роги спинного мозку, а потім у задні стовпи спинного мозку, продовгуватий мозок і в ядра де закінчується перша частина шляху який проводить сигнал викликаний подразненнями. В ядрах починається другий нейрон шляху який іде через продовгуватий мозок перехресуючись по середній лінії, варолієв міст, четверопагорбок до ядер зорового бугра (що входять у склад медіальної петлі). Волокна медіальної петлі закінчуються в ядрах зорового бугра, де знаходиться третій нейрон цього шляху. Таким чином, перший нейрон шляху знаходиться у спинальному ганглії, другий – у продовгуватому мозку, а третій – у зоні таламусу.

Наступний рівень (четвертий) кінестетичного аналізатора розташований у корі головного мозку вздовж Роландової Борозни (у 3-му первинному сенсорному полі кори, а також є припущення, що у 1 і 2-му полях Бродмана) і примикає до первинного рухового поля (4-го первинного рухового поля). 3-є поле має чітку соматотопічну організацію. Величина зони представництва у цьому полі для кожного органу залежить від його функціональної значимості, а отже такі органи як язик, обличчя, кисті рук, стопи ніг представлені у цій області значно більше ніж інші органи. Усі види чутливості представлені в одних і тих же відділах мозку в однаковій мірі і перекривають один одного. Незважаючи на те, що у більшій мірі представництво правої та лівої частин тіла знаходиться у півкулях мозку за асиметрією, в тому числі науковці вказують і на наявність прямих зв'язків. Відомо, що 3-є

сенсорне поле працює у тісному зв'язку з 4-им моторним полем становлячи з ним єдину систему. Відомим зображенням представництва різних органів в 3-му полі головного мозку є «сенсорна людина» (за У. Пенфілдом, Г. Джасперсом).

Таким чином, порушення кінестетичних процесів можуть виникати на будь-якому з рівнів організації: на 1-му рівні (в області спинального ганглію); на 2-му рівні (в області продовгуватого мозку); на 3-му рівні (в області таламусу); на 4-му рівні (в області кори головного мозку). Безумовно, характер порушення кінестетичних процесів буде залежати від рівня на якому виникло ураження і від глибини, обсягу порушеної ділянки.

Для того, щоб зрозуміти зміст симптомів які виникають при ураженні кожної ділянки на кожному з рівнів організації кінестетичної функції зупинимося на їхніх функціях. Зокрема, функцією ланок які проходять на рівні спинального ганглію та продовгуватого мозку є перенос різного роду чутливої інформації, яка поступає від периферійних рецепторів. Функції кіркової та таламічної ланки - забезпечення відчуття точності локалізації дотику у різних частинах тіла, розрізнення відчуттів за силою впливу, гальмування афективного компоненту відчуттів, а також функцією кіркової ланки є сигнальне позначення кінестетичних відчуттів.

Таким чином, узагальнення даних зібраних при аналізі наукових джерел показує, що порушення на рівні спинного ганглію та продовгуватого мозку характеризуватимуться порушенням чутливості у різних ділянках тіла. При наявності порушень на рівні таламусу будуть труднощі з визначенням точності локалізації дотику, сили його впливу, а інколи виникатимуть афективні реакції при дотику. При ураженнях нижніх передніх ділянок тім'яної долі (які примикають до лобної долі кори головного мозку) виникатимуть труднощі при визначенні дрібних деталей предметів їхніх фактурних ознак тощо. При ураженні задніх нижніх ділянок кори тім'яної долі виникатимуть труднощі при розпізнаванні об'єктів на дотик, хоча при цьому окремі ознаки об'єктів розпізнаватимуться і відчуватимуться, При ураженні верхніх відділів тім'яної долі кори головного мозку виникатимуть симптоми порушення схеми тіла. Такі дані були зібрані при дослідженні дорослих з локальними ураженнями кори головного мозку.

Даних про те, як порушення кінестетичних процесів проявляються у дітей з дислалією, ринолалією та дизартрією, а тим більше як вони розпізнаються недостатньо, а якщо і є (В.М. Астапов, Б.М. Гріншпун, А.В. Семенович, А.Л. Сиротюк та інші) то вони, на нашу думку, недостатньо чіткі. Відомо, що при порушенні кінестетичних процесів у дітей найчастіша виникають заміни в мовленні одних фонем на інші

подібні за звучанням, але протилежні за артикуляцією. Така картина характерна для дітей з локальним недорозвитком чи порушенням діяльності тім'яних відділів кори головного мозку. Незрозумілими залишаються випадки, коли порушення кінестетичних процесів виникають при ураженні провідної ланки мовленнєвого апарату, особливо ствольних структур. Диференціація випадків коли порушення проявляються у стертій формі. Мозок у дітей пластичний і функції у них лише формуються, а тому інколи клінічна картина виявлена у дітей при дослідженнях за допомогою енцефалограми, томограми не завжди прямо співвідноситься з психологічними симптомами. Крім цього, як ми знаємо завдяки дослідженням Л.С. Виготського та інших науковців, у дітей в процесі розвитку формується змішана симптоматика, яка включає первинний дефект та вторинні розлади.

Таким чином, завданням нашого дослідження було визначити групу дітей у яких порушення вимови фонем обумовлене недорозвитком кінестетичних процесів без супровідних паралічів і парезів в області артикуляційного апарату та кистей рук, а також визначити спільні та відмінні особливості їхнього недорозвитку, вплив порушень цих процесів на виникнення недоліків вимови фонем.

У нейропсихології для дослідження кінестетичних процесів використовують такий інструментарій як нейропсихологічні проби і тести за допомогою яких можна виявити особливостей функціонування тактильного модально-специфічного та кінестетичного фактору на різних рівнях їхньої організації. Симптоми ж які виявляються в процесі виконання проб нами розглядалися як прояви порушення цих психічних процесів до яких відносять кінестетичне відчуття (кінестетичну чутливість, кінестезію), кінестетичне сприймання та кінестетичний праксис. Нами також було зроблене припущення, що оскільки кінестетичний праксис у серії названих психічних процесів найскладніший, а розвиток у будь якої дитини психічних функцій та процесів відбувається з низу вгору (від простішого до складнішого), то порушення усіх простіших будуть виявлятися при дослідженні складніших у вигляді різних симптомів. Таким чином, кінестетичне відчуття нами було розглянуте, як психічний процес який відображає шкірну та м'язево-суглобну чутливість, що виникає у людини і при дотику і в процесі утримування нею позицій та виконання рухів. Під кінестетичним сприйманням ми розуміли процес інтеграції відчуттів, який виникає при утримуванні дитиною позицій, рухів та забезпечує цілісне уявлення про ту чи іншу позицію в той чи інший момент руху. Під кінестетичним праксисом ми розуміли психічний процес, який забезпечує точність виконання рухів з опорою на кінестетичні відчуття та сприймання.

Для дослідження було вибрано два тести. Перший - для вивчення пальцевого гнозису був взятий з традиційної методики О.Р. Лурія, використовуваної для дослідження хворих з афазіями. Проби представлені в тесті були багато разів апробовані при дослідженні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку В.М. Астапов, А.В. Семенович, А.Л. Сиротюк, Л.С. Цветковою та іншими. Дослідження проведене нами серед дошкільнят показало, що в нормі уже у чотирирічному віці діти виконують ці проби без помилок за умови, що запропоновані позиції для пальців рук вони чітко уявляють. А тому перед тим як пропонувати їм відтворювати позиції за тактильним зразком попередньо ми знайомили дітей з позиціями пропонуючи їх виконати за візуальним зразком. Також проведене нами дослідження кінестетичного праксису молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення виявило, що ця категорія дітей ще і до кінця другого класу може відчувати окремі труднощі при виконанні цих завдань. Таким чином запропоновані проби можна використовувати для виявлення рівня сформованості кінестетичного праксису у дітей як дошкільного віку так і молодшої школи.

Другий тест – для вивчення орального кінестетичного праксису нами було взято з традиційних логопедичних методик. Завдання були апробовані багатьма науковцями (М.А. Савченко, А.Л. Сиротюк та іншими) та практичними логопедами при дослідженні дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Проведене нами теоретичне та практичне дослідження показало, що в нормі діти чотирьох років відтворюють запропоновані артикуляційні позиції з опорою на кінестетичне відчуття правильно за умови, що чітко уявляють цю позицію. А тому попередньо ми знайомили усіх дітей з артикуляційними позиціями пропонуючи їм відтворити їх спостерігаючи за власними органами артикуляції в дзеркалі.

1. Тест для вивчення рівня сформованості у дітей кінестетичного пальцевого праксису (включає три проби).

Особливості виконання тесту. Дитині пропонують відтворювати по черзі кожну з трьох запропонованих позицій пальцями рук спочатку за зоровим зразком. Таким чином знайомлять їх з усіма позиціями які потім будуть пропонувати впізнати за тактильним зразком. А потім пропнують відтворити по черзі позиції за тактильним зразком.

- 1) з'єднати 1 і 2 палець в кільце;
- 2) пальці стиснуті в кулак, 2 і 3 витягнуті;
- 3) пальці стиснуті в кулак, 2 і 5 витягнуті.

Зокрема, дитині пропонують закрити очі, а тоді експериментатор складає її пальці рук у певну позицію, пропонує дитині запам'ятати її, а потім знімає випрямляючи усі пальці. Тоді дитині пропонують відкрити

очі і відтворити позицію пальцями на тій руці, на якій вона була попередньо складена експериментатором. Таким чином дитина повинна відтворити усі три проби спочатку правою, а потім лівою рукою.

Інструкція: Ти зараз закриєш очі, а я складу з твоїх пальців фігурку. Запам'ятай її і коли відкриєш очі складеш таку саму.

Допомога. Допомога надається дитині тоді, коли вона неправильно утворює позицію, або взагалі її не утворює. Експериментатор вказує дитині, що вибрана нею позиція неправильна і ще раз демонструє правильну позицію на пальцях руки дитини при її закритих очах. Допомогу можна надавати дитині до трьох разів.

2. Тест для вивчення рівня сформованості у дітей кінестетичного орального праксису.

Особливості виконання тесту. Дитині пропонують утворити позиції органами артикуляції: губами – «усмішка»), «оскал» , «трубочка»; язиком – «лопата», «чашечка», «голочка». Дитині пропонують відтворювати по черзі кожну позицію органами артикуляції спочатку за зоровим зразком. Таким чином знайомлять дітей з усіма позиціями які потім будуть пропонувати впізнати за тактильним зразком. А потім пропонують відтворити по черзі позиції за тактильним зразком.

Проби дитині пропонують виконувати за зразком поданим експериментатором спочатку перед дзеркалом, а потім без нього, опираючись на свої тактильні відчуття.

Оцінка якості виконання завдань здійснюється лише тоді, коли дитина починає виконувати завдання з опорою на власні тактильні відчуття.

Інструкція. Утвори губами та язиком такі позиції, які буду показувати я.

Допомога. Допомога надається дитині тоді, коли вона неправильно утворює позицію, або взагалі її не утворює. Експериментатор вказує дитині, що вибрана нею позиція неправильна і ще раз демонструє правильну позицію органами артикуляції.

Результати особливостей виконання дітьми проб для діагностики стану сформованості кінестетичного виду праксису фіксуються у мовленнєвій картці, зразок якої представлено нижче.

Курсивом у карточці позначені параметри, які відображають стан сформованості процесу чи функції в нормі. Якщо при дослідженні ми визначаємо, що процес чи функція розвинені в нормі, напроти параметру написаного курсивом виставляємо оцінку 0.

Параметри не виділені ні жирним шрифтом ні курсивом відображають специфіку порушення функції чи процесу. Якщо у дитини виявлено такі порушення напроти відповідного параметра ставиться оцінка в балах (1 бал). Виключення становить параметр який відображає

необхідність дітей у допомозі. Напроти нього бали виставляємо в залежності від кількості прийнятих дитиною допомог від 1 бала до 3 балів. Якщо за тим чи іншим параметром порушення виявлено не було, напроти нього не ставиться ні оцінка ні будь який інший значок. Так само і напроти параметру про кількість наданих допомог, цей пункт заповнюється лише тоді, коли вони дійсно були надані дитині.

Якщо параметр написаний жирним шрифтом напроти нього виставляється підсумкова оцінка в балах, яка визначається за результатом сумування загальної кількості балів, що входять у групу об'єднаних одним номером параметрів.

За результатами виконання усіх завдань можна визначити загальну підсумкову оцінку у балах. Для цього необхідно усі оцінки підсумувати. В загальному, підсумкова оцінка визначає рівень недорозвитку кінестетичного виду праксису у дитини. Але параметри можна розглянути і окремо, відносно до кожної із визначених груп. За результатами виконання дитиною проб можна скласти графіки, які характеризуватимуть особливості розвитку кінестетичного видів праксису на правій, лівій руці та в межах органів артикуляції.

КАРТКА СТАНУ РОЗВИТКУ У ДИТИНИ КІНЕТИЧНОГО ТА КІНЕСТЕТИЧНОГО ПРАКСИСУ

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Число, місяць і рік народження _____

Школа (дошкільний навчальний заклад), клас (група) у якому навчається дитина _____

	Параметри обстеження кінетичного та кінестетичного праксису	Дата обстеження				
а.	Відтворення статичних позицій пальцями правої руки з опорою на кінестетичне відчуття (на підставі виконання першого тесту)					
	<i>Правильне відтворення першої позиції пальцями рук відразу ж після першої демонстрації</i>					
	Отримання допомоги (до трьох разів)					
	Хаотичні рухи пальців рук, що відображають пошук дитиною правильної позиції					
	З'єднання між собою інших пальців					
	Випрямлення і відведення мізинця, безіменного та середнього пальців тоді коли їх потрібно тримати разом					
	Випрямлення і розведення усіх пальців руки					
	Стискання усіх пальців в кулак					

	Випрямлення усіх пальців.						
	<i>Правильне відтворення другої позиції пальцями рук відразу ж після першої демонстрації</i>						
	Дитина отримує допомогу (до трьох разів)						
	Хаотичні рухи пальців рук, що відображають пошук дитиною правильної позиції						
	З'єднання між собою інших пальців						
	Випрямлення пальців (великого, безіменного і мізинця), тоді, коли їх потрібно тримати зігнутими						
	Тримання пальців (вказівного і середнього) зігнутими тоді, коли їх потрібно тримати випрямленими						
	Стискання усіх пальців в кулак						
	<i>Правильне відтворення третьої позиції пальцями рук відразу ж після першої демонстрації</i>						
	Дитина отримує допомогу (до трьох разів)						
	Хаотичні рухи пальців рук, що відображають пошук дитиною правильної позиції						
	З'єднання між собою інших пальців						
	Випрямлення пальців (великого, середнього і безіменного), тоді, коли їх потрібно тримати зігнутими						
	Тримання пальців (вказівного і мізинця) зігнутими тоді, коли їх потрібно тримати випрямленими						
	Стискання усіх пальців в кулак						
б.	Відтворення статичних позицій пальцями правої руки з опорою на кінестетичне відчуття (на підставі виконання першого тесту)						
	<i>Правильне відтворення першої позиції пальцями рук відразу ж після першої демонстрації</i>						
	Отримання допомоги (до трьох разів)						
	Хаотичні рухи пальців рук, що відображають пошук дитиною правильної позиції						
	З'єднання між собою інших пальців						
	Випрямлення пальців (мізинець, безіменний та середній) тоді коли їх потрібно тримати разом						
	Випрямлення і розведення усіх пальців руки						
	Стискання усіх пальців в кулак						
	Випрямлення усіх пальців.						
	<i>Правильне відтворення другої позиції пальцями рук відразу ж після першої демонстрації</i>						
	Дитина отримує допомогу (до трьох разів)						
	Хаотичні рухи пальців рук, що відображають пошук дитиною правильної позиції						
	З'єднання між собою інших пальців						
	Випрямлення пальців (великого, безіменного і мізинця), тоді, коли їх потрібно тримати зігнутими						
	Тримання пальців (вказівного і середнього) зігнутими тоді, коли їх потрібно тримати випрямленими						
	Стискання усіх пальців в кулак						

	<i>Правильне відтворення третьої позиції пальцями рук відразу ж після першої демонстрації</i>						
	Дитина отримує допомогу (до трьох разів)						
	Хаотичні рухи пальців рук, що відображають пошук дитиною правильної позиції						
	З'єднання між собою інших пальців						
	Випрямлення пальців (великого, середнього і безіменного), тоді, коли їх потрібно тримати зігнутими						
	Тримання пальців (вказівного і мізинця) зігнутими тоді, коли їх потрібно тримати випрямленими						
	Стискання усіх пальців в кулак						
в.	Відтворення статичних позицій язиком та руками з опорою на кінестетичне відчуття (на підставі виконання другого тесту)						
	<i>Правильне відтворення позиції «посмішка» губами відразу ж після першої демонстрації</i>						
	Отримання допомоги (до трьох разів)						
	Хаотичні рухи губами, що відображають пошук дитиною правильної позиції						
	Недостатньо тривале втримування губ у позиції «посмішка»						
	Недостатньо сильне розтягування кутиків губ.						
	Позиція не утворена і спроб утворити її немає						
	<i>Правильне відтворення позиції «оскал» губами відразу ж після першої демонстрації</i>						
	Дитина отримує допомогу (до трьох разів)						
	Хаотичні рухи губами, що відображають пошук дитиною правильної позиції						
	Недостатньо тривале втримування губ у позиції «оскал»						
	Недостатньо сильне опускання нижньої губи						
	Позиція не утворена і спроб утворити її немає						
	<i>Правильне відтворення позиції «трубочка» губами відразу ж після першої демонстрації</i>						
	Дитина отримує допомогу (до трьох разів)						
	Хаотичні рухи губами, що відображають пошук дитиною правильної позиції						
	Недостатньо тривале втримування губ у позиції «трубочка»						
	Додаткові рухи при виконанні позиції «трубочка» у вигляді витягування вперед паралельно з губами язика						
	Недостатньо сильне витягування губ вперед						
	Позиція не утворена і спроб утворити її немає						
	<i>Правильне відтворення позиції «лопата» язиком відразу ж після першої демонстрації</i>						
	Дитина отримує допомогу (до трьох разів)						
	Хаотичні рухи язиком, що відображають пошук дитиною правильної позиції						

Недостатньо тривале втримування язика у позиції «лопата»					
Недостатньо сильне витягування язика					
Замість позиції «лопата», язик утворює позицію чашечка					
Позиція не утворена і спроб утворити її немає					
<i>Правильне відтворення позиції «чашечка» язиком відразу ж після першої демонстрації</i>					
Дитина отримує допомогу (до трьох разів)					
Хаотичні рухи язиком, що відображають пошук дитиною правильної позиції					
Недостатньо тривале втримування язика у позиції «чашечка»					
Замість утворення позиції «чашечка» язик утворює позицію «лопата»					
Піднімається тільки кінчик язика, а бокові краї язика залишаються не піднятими					
Позиція не утворена і спроб утворити її немає					
<i>Правильне відтворення позиції «голочка» язиком відразу ж після першої демонстрації</i>					
Дитина отримує допомогу (до трьох разів)					
Хаотичні рухи язиком, що відображають пошук дитиною правильної позиції					
Недостатньо тривале втримування язика у позиції «голочка»					
Недостатнє витягування язика вперед					
Замість того, щоб сформувати вузький гострий кінчик язика він залишається широким, або перетворюється у трубочку					
Позиція не утворена і спроб утворити її немає					

АНАЛІЗ ЯКОСТІ ВИКОНАННЯ ВПРАВ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ КІНЕСТЕТИЧНОГО ПРАКСИСУ

Проведене нами дослідження показало, що діти в нормі виконують запропоновані завдання для дослідження кінestetичного праксису на рівні пальців рук та на рівні органів артикуляції без помилок відразу ж після першої ж демонстрації зразка уже у віці чотири роки за умови, що вони ці позиції уже попередньо утворювали з опорою на зоровий зразок, і їх уявляють.

Результати аналізу матеріалів проведеного нами дослідження показали, що у частини дітей дошкільного та молодшого шкільного віку незначний недорозвиток кінestetичного праксису на рівні пальців рук виявляється навіть тоді, коли вимова звуків у них сформована на достатньому рівні. В анамнезі у частини з цих дітей можна виявити такі особливості як наявність у них порушень вимови фонем, які попередньо були виправлені логопедом і уже введені у зв'язне мовлення. У іншої

частини дітей, у яких не було виявлено порушень вимови фонем, але спостерігався незначний недорозвиток кінестетичного праксису паралельно визначено недорозвиток зорово-просторового сприймання. Зокрема, ті позиції які вони неправильно відтворювали з опорою на кінестетичне відчуття так само були ними неправильно утворені і за зоровим зразком (дітям пропонували подивитися на фігурки утворені логопедом пальцями і утворити такі ж на своїх руках). Аналіз таких особливостей виконання тестів для дослідження кінестетичного праксису цими дітьми дозволив нам прийти до таких висновків: а) діти дошкільного віку навіть в нормі чітко і точно відтворюють за кінестетичним зразком позиції лише тоді, коли чітко уявляють їх, а тому попередньо потрібно їм запропонувати виконати їх з опорою на зоровий зразок (артикуляційні позиції перед дзеркалом, а позиції пальцями рук дивлячись на власні руки і співставляючи утворені позиції із зразком), а потім на кінестетичний; б) при наявності у дітей недорозвитку зорово-просторового сприймання у дітей формується недостатньо чітке уявлення про позицію, а тому і за кінестетичним зразком вони формують позиції такі ж неточні. У цієї категорії дітей порушення вимови фонем спостерігаються не завжди, хоча можливі. Якщо супровідно у дітей спостерігається недорозвиток зорово-просторової пам'яті то у них повільно формується уявлення про артикуляцію звука, а тому формування правильної вимови фонем запізнюється у своєму розвитку. Після постановки, фонеми повільно входять у зв'язне мовлення. У дітей можуть спостерігатися їхні пропуски в мовленні, заміни на протилежні за артикуляцією; в) не у всіх дітей після логопедичної корекції порушень вимови фонем компенсується повністю недорозвиток кінестетичного праксису. Очевидно для його подолання потрібно проводити з дитиною роботу за окремою програмою, або уже в самі логопедичні заняття включати спеціальні завдання для розвитку порушених кінестезій. Нами було виявлено, що при корекції недоліків вимови фонем у дітей формується чітке уявлення про їхню артикуляцію і на цій підставі формується чітке розрізнення звуків мовлення між собою навіть тоді, коли недоліки кінестетичного праксису залишаються, проте у них можуть залишатися паралельно з цим недорозвитком графомоторні труднощі а також труднощі при орієнтуванні на листку паперу в зошиті чи труднощі пригадування форм символів та схем тощо. Тобто і в подальшому у дітей буде виявлятися ряд труднощів при засвоєнні певного роду інформації;

Нами також було виявлено групу дітей у яких недорозвиток кінестетичного праксису спостерігався лише на рівні язика, або язика і губ. Вони неточно відтворювали позиції язиком, зокрема: при виконанні позиції «чашечка» гострий кінчик язика у них піднімався вгору, а бокові

краї не піднімалися; при виконанні позиції «лопата» язик то витягували вперед то ховали назад у ротову порожнину; при виконанні позиції «голочка» язик залишався широким або скручувався в трубочку тощо. Наслідком такого недорозвитку у дітей є порушення вимови фонем найтяжчих за артикуляцією: с, з, ц, дз, ш, ж, ч, дж, р, л, у рідких випадках к, г. При цьому сприймання і розрізнення фонем у цих дітей частіше було достатнім за рівнем розвитку. При тривалішій корекції недоліків вимови фонем у цих дітей автоматизація і введення їх в мовлення здійснювалася швидше. Аналіз причин виникнення порушень вимови фонем вказує на наявність у цих дітей стертої форми дизартрії.

Наступна група - діти у яких більш виражений, або менш виражений недорозвиток кінестетичного праксису виявлявся лише на рівні пальців рук. Вони неточно відтворювали позиції за тактильним зразком. Зокрема, найбільші труднощі у цих дітей виникали при відтворенні позиції «коза» (у другому тесті третя позиція), діти загинали мізинець і безіменний палець та витягували середній, вказівний і великий палець, або перебирали пальцями, не могли зупинитися на правильному варіанті. Помилки у вигляді неточності відтворення позицій та у вигляді перебирання пальців у них спостерігалися і при відтворенні інших позицій. У цих дітей поруч з недорозвитком вимови фонем спостерігалася порушення уявлення про артикуляцію фонем, та у зв'язку з цим труднощі при їхній диференціації. При тому, що недоліки вимови фонем у них швидко ставляться, тривалішим виявляється введення їх в мовлення. Аналіз причин виникнення у цих дітей порушень вимови фонем та особливостей у них мовлення показує на наявність фонетико-фонематичного недорозвитку, нерізко-вираженого загального недорозвитку мовлення при дислалії інколи при ринолалії, а то і загального недорозвитку мовлення III рівня при складній дислалії.

І ще у однієї групи дітей було виявлено при обстеженні недорозвиток кінестетичного праксису, проте і на рівні органів артикуляції та на рівні пальців рук. Паралельно з труднощами утворення артикуляційних позицій у них також було виявлено незначні труднощі при переключенні з однієї артикуляції на іншу, а також великі паузи між рухами пальцями рук при виконанні тесту «кулак-ребро-долоня». В мовленні у них спостерігалася поліморфне порушення вимови фонем, а також, паралельно, труднощі при їхній диференціації. У переважної більшості цих дітей порушення мовлення виявлялося більш глибоко, не лише у вигляді недорозвитку фонетичного боку мовлення, але й незначного недорозвитку лексичного та граматичного боку мовлення (нерізко-вираженого загального недорозвитку мовлення, або III рівня загального недорозвитку мовлення при дизартрії або при ринолалії

обумовленій незрошенням твердого, м'якого піднебіння ускладненій стертою дизартрією.

Таким чином, нами було виявлено, що наслідком порушення кінестетичного праксису у дітей завжди є недорозвиток вимови звуків мовлення, недорозвиток уявлення про артикуляцію окремих фонем. При значніших порушеннях кінестетичного праксису у дітей виникають відхилення у розвитку кінестетичного праксису, що обумовлює труднощі при відтворенні слів у вигляді спрощення їхньої вимови: опускання складнішого за артикуляцією звука; перестановки звуків, складів у словах при тому, що кількість складів у словах правильна.

При порушенні кінестетичного праксису у дітей порушення вимови окремих звуків мовлення спостерігалися не завжди, а лише при значніших ураженнях цього психічного процесу. Виявлено більшою мірою сповільнений темп розвитку вимови фонем (в нормі - до чотирьох років, а при порушеннях кінестетичного праксису – до шести-семи років). Найбільш виражено у цих дітей порушена складова структура слів у вигляді перестановки складів, опускання окремих складів, або добавляння зайвих складів.

Список використаних джерел

1. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Академия, 2003. – 384 с.
2. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М.: Академия, 2002. – 232с.
3. М.А.Савченко Методика виправлення вад вимови фонем. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. – 160 с.
4. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288с.
5. Соботович Є.Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку / Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип. 1 – К. Актуальна освіта, 2004. – С.7-35.
6. Нейропсихология / Е.Д.Хомская. – СПб.: Питер, 2003. – 496с.

The article is dedicated to problem of the diagnostics kinesthetic praxis beside children senior preschool and younger school age, as well as in her tax results experimental study this psychic process, characterize influence its drawback on condition of the shaping the pronunciation by background beside children.

Keywords: kinesthetic praxis, articulate praxis, kinesthetic sensation.

Отримано 10.10.2009

УДК: 376-056.34

О.В. Гаврилов

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ ТА ТЯЖКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У статті зроблена узагальнююча характеристика особливостей розвитку у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю відчуття, сприймання та мовлення, яка висвітлена у різних вітчизняних наукових виданнях. Дана стаття є першою частиною вивчення психічного розвитку даної категорії дітей.

Ключові слова: діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, сприймання, відчуття, мовлення.

В статье сделана обобщающая характеристика развития детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, восприятия и речи, которые публиковались в различных отечественных изданиях. Эта статья есть первой частью изучения психического развития этой категории детей.

Ключевые слова: дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, восприятие, ощущение, речь.

Сучасна система корекційної освіти характеризується якісними позитивними змінами, такими як гуманізація навчально-виховного процесу. Використання особистісно-орієнтованих технологій, інтеграція, створення умов для розвитку та саморозвитку особистості, підвищення мотивації до навчання тощо. У той же час модернізація навчального процесу потребує якісного психолого-педагогічного вивчення різних категорій дітей з порушеннями психофізичного розвитку, що вимагає детальної характеристики розвитку різних сторін їхньої психіки.

Вивченню дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, зокрема їхньої психічної сфери, в нашій країні приділяється ще недостатньо уваги. Немає достатньо ґрунтовних напрацювань в даному напрямку. Тому наша стаття є спробою узагальнення тих досліджень, які були проведені вітчизняними спеціалістами в галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології.

При грубих формах олігофренії відмічається недорозвиток мозку, недостатній розвиток звивин, зменшення кількості коркових шарів, неправильне розташування клітин по шарам, мала кількість нервових клітин, недорозвиток білої речовини, поява кліткових елементів у білій

речовини. У тих випадках, коли органічне ушкодження мозку виникає на більш пізніх етапах внутрішньочеревного розвитку або на ранніх етапах життя дитини ці анатомічні зміни мають дещо інший характер. В цих випадках відмічають потовщення мозкової оболонки, її зрощення з мозковою тканиною, наявність осередків запустіння, кісти, локальних та розлитих атрофічних частин мозку.

Грубі порушення у будові мозкової тканини обов'язково викликають у дітей-олігофренів помітні зміни їхньої вищої нервової діяльності і призводять до значного відхилення нормального розвитку великих півкуль головного мозку. Патологічні зміни головного мозку тягнуть за собою грубі зміни психічного розвитку в цілому [6, с. 31].

Експериментальні дослідження вищої нервової діяльності дітей-олігофренів, проведені О.Р. Лурія, В.А. Лубовським, Л.А. Новіковою та іншими науковцями, клінічні та психологічні спостереження показують, що розвиток всіх психічних процесів у дітей з помірною, тяжкою та глибокою розумовою відсталістю проходить значно повільніше, ніж у їхніх однолітків з нормальним та порушеним психофізичним розвитком. Порушення рухливості нервових процесів пов'язане у них зі значними органічними змінами центральної нервової системи, наявністю різноманітних дефектів у периферійних відділах, аналізаторних систем.

За рахунок розлитого ушкодження головного мозку в них спостерігаються своєрідні порушення локомоторних функцій, що проявляється у слабості, уповільненості утворення нових умовних зв'язків. У цих вихованців нові умовні зв'язки, особливо складні, формуються значно повільніше, ніж у інших дітей. Саме цим пояснюється вкрай уповільнений темп їхнього навчання, оволодіння навичками самообслуговування та санітарно-гігієнічними навичками.

У дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю внаслідок значних ушкоджень головного мозку змінюється функціональний стан кори. При цьому функціональний стан клітин стає таким, що процеси збудження і активного внутрішнього гальмування значно слабшають. Якщо у дітей з легкою розумовою відсталістю вироблення таких процесів можливе після кількаразового повторення, то під час організації такої роботи з вище вказаною групою вихованців потрібно значно більше часу. В окремих суб'єктів з помірною та тяжкою розумовою відсталістю такі процеси не вдається виробити навіть через декілька років.

Значний недорозвиток функціонального стану кори головного мозку при даному відхиленні проявляється і в тому, що «працездатність» нервових клітин знижується і після навіть незначного навантаження вони впадають у стан охоронного гальмування (за І.П. Павловим – «фазові» стани). Схильність до виникнення стану охоронного гальмування властива тією чи іншою мірою всім розумово відсталим,

проте вона досягає особливо вираженої форми при тяжкій та глибокій розумовій відсталості.

Дані досліджень вказують, що розумово відсталі діти проявляють свою найбільшу недієздатність перед завданнями, які вимагають рухливості, змінності, перегрупування структурних відношень. Ці задачі наштовхуються на інертність і заскорузлість вже створених систем, з одного боку, і на недостатню рухливість психічних систем – з іншого. Розумово відсталі діти мають значно більш міцні, інертні, замкнуті в собі структури, а ніж діти з нормальним психофізичним розвитком, що призводить до того, що утворення у них слабких змінних структур буде утруднене [3, с. 435].

Фізіологічною основою формування психічних функцій у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю є особливості протікання процесів збудження і гальмування в центральній нервовій системі. Багато науковців відмічають у них порушення взаємодії між цими процесами. Як визначили у своїх дослідженнях О.В. Кербіков, М.В. Озерецький, Є.А. Попов ці процеси у цієї категорії дітей легко іррадують по всій корі головного мозку, рівновага між ними порушена, а найважливіший вид активного гальмування – диференційований, який обумовлює вироблення тонкого розмежування діючих на суб'єкта подразників, утворюється дуже повільно, а в деяких випадках не утворюється зовсім. Цим частково пояснюється те, що у них мають місце грубі порушення поведінки, які характеризуються певними відмінностями. Перевага того чи іншого процесу обумовлює і специфіку їхньої поведінки. Таким чином, цим дітям властиві слабкість процесів збудження та гальмування, їх інертність, схильність до частого охоронного гальмування у поєднанні зі значним недорозвитком другої сигнальної системи.

Зробивши короткий клінічний опис дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю перейдемо до характеристики їхньої психіки.

Відчуття – це відображення у свідомості людини окремих властивостей предметів і явищ дійсності, які безпосередньо впливають на рецептори. Відчуття виникають під час впливу зовнішніх і внутрішніх подразників і розподіляються на екстероцептивні (зорові, слухові, шкіряні, смакові, нюхові), інтероцептивні (органічні відчуття: спраги, голоду, тепла тощо) і пропріоцептивні (кінестетичні і статичні, пов'язані з рухом і положенням тіла в просторі).

Сприймання – психічний процес відображення предметів і явищ оточуючого світу у сукупності їх різноманітних частин і властивостей, які діють в даний момент на органи чуттів. Сприймання дає завжди складний і цілісний образ предмета. Фізіологічною основою сприймання є складні умовні рефлекси.

Характеризуючи особливості інтелектуального розвитку дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю необхідно почати саме з

відчуття і сприймання. Знання про навколишній світ ми одержуємо не лише за допомогою відчуттів, які дають нам можливість відчувати окремі властивості предметів і явищ оточуючої дійсності, але й сприймань, які дають нам цілісний образ предмета або явища. Ці форми відображення є процесами чуттєвого пізнання.

Багато дослідників як нормальних, так і аномальних дітей доводять, що відчуття і сприймання є першою сходинкою пізнання оточуючого світу і залишаються важливими протягом усього життя суб'єкта. На початку розвитку у дітей виникає зорово-тактильно-рухова координація, яка суттєво змінює тип ставлення дитини до оточуючого світу, на цій основі виникає предметно-маніпулятивна, а надалі – предметно-ігрова діяльність. У процесі такої діяльності у дітей виникають перші прояви пізнавальної активності.

Дослідження О.Р. Маллера, Г.В. Цикото, М.І. Кузьмицької дозволили дійти висновку, що основна маса дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю має формально збережені аналізатори, але уповільненість, обмеженість сприймання, яке характерне для цієї категорії дітей, має важливий вплив на весь подальший хід розвитку їхньої поведінки. Обмежені достатньої кількості вражень від оточуючого світу і маючи значні дефекти психічного розвитку вони більше від нормальних дітей страждають від цього.

В усіх видах сприймань моторний компонент сприяє вичлененню об'єкта із фону. Так, зорове сприймання пов'язане із зорово-моторною координацією, слухове сприймання починається із фіксації подразнення шляхом повернення слухового аналізатора до джерела звуку, а дотикове визначається узгодженістю тактильно-моторних аналізаторів. І.М. Сеченов відзначав, що сенсорний і руховий апарати у процесі набування досвіду поєднані в єдину відображальну систему.

Дослідження предметно-практичної діяльності, основою якої є зорово-рухова координація і яка передбачає чітке поєднання рухів очей і рук, дозволили дійти висновку, що у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю спостерігається дезорієнтація у своїх діях. Ці діти не вміють виконувати рухи у фіксованому за допомогою очей напрямку. Вони втрачають точки опори, лінії, відхиляються від заданого напрямку. У їхніх діях спостерігається невміння переключитись з рухів, контрольованих за допомогою очей, на пропріорецептивний контроль. Недорозвиток зорово-рухової координації призводить до труднощів під час оволодіння письмом, рахунком, трудовою діяльністю.

У цих дітей неповноцінно розвиваються і більш складні форми міжсенсорних зв'язків, які необхідні для предметних та ігрових дій, що викликано органічною і функціональною незрілістю центральної нервової системи. Утворення складних міжаналізаторних зв'язків – наслідок інтегрованої діяльності кори головного мозку, в якій розпочинають свою роботу «розсіяні елементи» рухового аналізатора під контролем

моторної кори («ядра» рухового аналізатора). При олігофренії порушення інтегративної функції кори головного мозку – один із основних компонентів у структурі дефекту.

Поряд з недорозвитком зорового у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю спостерігається і недорозвиток інших форм сприймання: слухового, дотикового, часового, просторового. С.Я. Рубінштейн, характеризуючи відчуття і сприймання олігофренів вказує, що саме недосконалі відчуття і сприймання є тими ядерними симптомами, які гальмують, затримують розвиток у них вищих психічних процесів, зокрема мислення.

Необхідно також вказати і на уповільненні і звуженні об'єму сприймання оточуючої дійсності дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Вони потребують значно більше часу для опрацювання сенсорної інформації, а ніж діти з легкою розумовою відсталістю. Причому необхідно зазначити, що більшість такої інформації дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю просто не сприймається.

Про уповільнення темпу сприймання розумово відсталими дітьми свідчать дослідження К.І. Вересотської. Вона відзначала про його значне відставання порівняно з дітьми з нормальним психофізичним розвитком. М.М. Нудельман вказував на значну звуженість сприймання у розумово відсталих дітей. У знайомих предметах вони розрізняють значно менше деталей, а ніж діти з нормальним розвитком.

Досить цікавими виявились дослідження сприймання дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, проведені І.М. Соловйовим. У своїх дослідженнях він відмічав значну звуженість процесу сприймання у розумово відсталих дітей. У тих випадках, де дитина з нормальним психофізичним розвитком зразу починає орієнтуватись в навколишній дійсності. Виділяючи для цього достатню кількість орієнтирів, розумово відстала дитина тривалий час не може усвідомити змісту ситуації і залишається дезорієнтованою. При цьому ці діти погано помічають зв'язки і залежності між тими предметами, які перебувають у полі їхнього оточення [7, с.97].

Для дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю притаманне поверхове, глобальне сприймання. Вони сприймають будь-який предмет в цілому, не звертають уваги на дрібні деталі, які його відрізняють від інших. Під час сприймання предмети вони не аналізують, не виділяють їхні характерні риси. Найбільш звичні предмети вони сприймають і розрізняють досить непогано. Але при необхідності сприйняти і усвідомити незнайомі або малознайомі предмети, а тим більше застосувати їх у своїй предметно-практичній діяльності вони не можуть. Для цього необхідне додаткове і досить ґрунтовне пояснення їхнього призначення. Це є свідченням відсутності або значного недорозвитку орієнтовної діяльності, навичок дослідження предметів. В таких

випадках частіше всього говорять про те, що дитина не досліджує, не впізнає, не розрізняє, не розуміє.

О.Р. Маллер і Г.В. Цикото вказують, що вся діяльність дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю з сприймання і відтворення сприйнятого характеризується недиференційованістю, глобальністю. Відсутність цілеспрямованих прийомів: аналізу, синтезу, порівняння, систематичного пошуку, повного охоплення матеріалу, застосування адекватних способів дій – призводить до хаотичного, безсистемного, неусвідомленого характеру їхньої діяльності.

Мовлення – це форма спілкування, опосередкована мовою, яка включає процеси побудови та розуміння висловлювання. До функцій мовлення, крім спілкування, належать також пізнавальна та регульовальна. Мовлення відіграє винятково важливу роль у формування вищих психічних функцій.

Серед дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю 4-6-и років біля половини – безмовленнєві діти, а в інших воно надзвичайно бідне, незрозуміле. Їхнє мовлення розвивається досить повільно, і якщо у них немає важких порушень артикуляційного апарату, то промовляють перші слова вони приблизно у віці 4-х років. У випадках, коли спостерігається складне поєднання недорозвитку пізнавальної діяльності з порушеннями слухової та слухо-мовленнєвої системи відмічається загальний недорозвиток моторики, недиференційованість, невмілість рухів, наявність значних синкінезій. Досить часто в них наявні апраксія губ, язика, у зв'язку з чим спостерігається грубий недорозвиток складних координованих рухів язика, губ, гортані, тобто основи мовленнєвої артикуляції [6, с.29-39]. У дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю без спеціального навчання не виникає мовленнєва активність, не утворюються і домовленнєві види спілкування з оточуючими, не розвивається предметна діяльність. До 7-8-и річного віку більшість з них оволодівають мовленням, хоча йому притаманні перераховані вище особливості. Але приблизно 25% дітей так і залишаються безмовленнєвими і надалі розмовним мовленням вони оволодівають надзвичайно повільно [5, с.51]

Я.Г. Юдилевич відмічає, що їхнє мовлення характеризується глибокою своєрідністю: діти важко розуміють звернене до них мовлення, повільно усвідомлюють словесну інструкцію, особливо в тих випадках, якщо вона містить декілька завдань. У процесі спілкування не можуть висловлювати власну думку або вона в них занадто примітивна. Більшість своїх висловлювань підкріплюють невербальними засобами комунікації, як то міміка, жестами, рухи тілом тощо.

Словниковий запас осіб з помірною та тяжкою розумовою відсталістю складає приблизно 300-400 слів (О.Р. Маллер). При цьому необхідно зазначити, що пасивний словник у них набагато перевищує активний, але використання ними слів з нього спостерігається

надзвичайно рідко. У мовленні домінують іменники, спостерігається зживання незначної кількості дієслів. При цьому знову ж необхідно зазначити, що наявність такої кількості слів буває достатньою для спілкування з ними на найбільш вживані побутові теми. Окремі вихованці мають значно більший словниковий запас і, відповідно, ширші можливості для його використання у процесі спілкування або спільної діяльності. З віком словниковий запас дітей збагачується, розширюється, але розуміння значення слів залишається обмеженим і пов'язаним лише з особистим досвідом дитини.

Характеризуючи мовлення дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю не можна не зупинитись на притаманних для більшості з них порушеннях звуковимови. У 70-80% дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, які перебувають у спеціальних будинках для дітей-інвалідів, наявні порушення звуковимови. При порушеннях звуковимови найбільш збереженими залишаються голосні та йотовані звуки. Більшість дітей страждають на важкі порушення фонематичного праксису і грубий недорозвиток фонематичного слуху [1]. Причинами цієї патології у більшості з них є наявні органічні порушення зубно-щелепної системи, а саме: прогенія, прогнатія, порушення прикусу, аномальна будова твердого піднебіння, зубів. В той же час на формування звуковимови впливають і соціальні фактори: виховання в несприятливих для комунікації умовах, відсутність спілкування з оточуючими, перебування у дитячих будинках для малюків тощо, що тягне за собою труднощі в оволодінні правильною звуковимовою.

Порушення всіх компонентів комунікації у розумово відсталих дітей призводить до труднощів у формуванні самостійного мовлення. Ці труднощі поглиблюються рядом інших недоліків: слабкістю усвідомлення матеріалу, нерозуміння логіки подій, які відбуваються, порушенням часових зв'язків, «зісковзуванням» з теми, що тягне за собою утворення побічних асоціацій, швидкого виснаження мотивів до мовлення [2].

Самостійне мовлення дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю носить характер окремих, нечітко оформлених слів. Одним і тим самим словом вони часто можуть висловлювати різні прагнення, які інколи протилежно спрямовані. Своєрідна і вимова цих дітей – варіюється від зовсім незрозумілих наборів звуків до правильних слів і фраз, у яких помітне пом'якшення приголосних. Емоційне забарвлення мовлення слабке, в окремих випадках прослідковуються питальні та окличні інтонації. Окремі діти промовляють свої висловлювання на одному видиху, практично не використовуючи наголоси та паузи. У мовленні користуються простими реченнями, які складаються з трьох-чотирьох слів. Складні граматичні конструкції стараються не використовувати навіть ті діти, які володіють ними. У деяких з них спостерігається ехолоалічне мовлення, яке характеризується набором

беззмістовних штапованих фраз зі збереженням почутої раніше інтонації. Фразове мовлення характеризується незакінченістю у змістовому відношенні, випадінням семантичної ланки. Діти вживають лепетні і спрощені у звучанні слова, в яких спостерігаються різного роду перекручення, перестановка складів, звуків, неправильне наголошення тощо [1].

Необхідно зазначити і те, що розумово відсталі діти зі значними труднощами переходять від промовляння окремих слів до фразового мовлення. Для них притаманне слабке використання наявного словника з метою спілкування. Такий відрив речень від окремих слів пояснюється низьким рівнем практичної діяльності. За словами О.Р. Лурії мовлення формується на основі реальної діяльності дитини, у вигляді активних дій з предметами, які створюють розгорнуту практичну основу для майбутнього відношення «суб'єкт – предикат – об'єкт», який лежить в основі найпростіших, або «ядерних» структур мовлення.

Необхідно також вказати і на парадокси, які зустрічаються у мовленні цих дітей. У деяких з них, завдяки гарній пам'яті, спостерігається використання значного мовленнєвого діапазону слів у поєднанні зі складними граматичним конструюванням висловлювань. Це мовлення можна назвати штапованим, при якому дитина передає раніше почуту інформацію, інколи досить глибоко інтелектуального змісту, зі збереженням темпу, тембру, вокальності, складності використання граматичних конструкцій. При такому мовленні у оточуючих складається враження про штучно занижений інтелектуальний потенціал такої дитини. Але якщо розібратись глибше, то виявляється, що зробити аналіз своїх висловлювань така дитина не може.

У дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю спостерігаються обмежені можливості під час користування діалогічним мовленням і залежно від ситуації, її складності, вони різною мірою реалізують їх. За сприятливих обставин такі діти можуть спілкуватись на елементарному рівні з оточуючими. Але через характерну стереотипність поведінки вони не вміють переносити набуті навички самостійних висловлювань у нові ситуації. Ініціаторами бесіди виступають надзвичайно рідко, їм легше вдається підтримувати діалог. Більшість з них користуються простими за будовою реченнями, якими в основному висловлюють свої потреби і побажання.

При аналізі спілкування осіб з помірною та тяжкою розумовою відсталістю Н.Ф. Демент'єва та Е.Ю. Шаталова відзначають, що найчастіше спілкування відбувається під час спільного проживання (45,1%), спільної трудової діяльності (20,7%), спільного відпочинку (15,8%). Ними встановлено, що з наростанням ступеня вираженості інтелектуального дефекту кількість осіб, які використовують спілкування, зменшується: від 82,3% при легкій до 26,38% при тяжкій

розумовій відсталості. При цьому відповідно збільшується відсоток випадків пасивності при спілкуванні (від 7,8% при легкій до 54,2% при тяжкій розумовій відсталості).

Оцінюючи активність спілкування, тобто стимулюючі мотиви, вони відзначають, що ситуативне спонтанне спілкування прослідковувалось у 86% осіб з легкою розумовою відсталістю. По мірі збільшення складності інтелектуального дефекту кількість осіб, здатних на спілкування такого типу зменшується і при тяжкій розумовій відсталості сягає лише 15,5%. У той же час кількість осіб, здатних на ситуативне спілкування внаслідок зовнішніх подразників навпаки, збільшується по мірі ускладнення інтелектуальної патології – від 6,2% при легкій до 21,0% при тяжкій розумовій відсталості. Крім того, серед дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю зустрічається і певна кількість осіб, які не вступають у контакт з оточуючими (відповідно 2,3% і 8,9%) [4].

Досить часто діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю розуміють і виконують завдання, пов'язані з трудовою і навчальною діяльністю, але зробити усний звіт про неї їм надзвичайно важко. У них спостерігається розходження між системою рухових реакцій, необхідних для виконання практичної діяльності і системою відповідного їм мовленнєвого супроводу. Це розходження буває досить значним. Дослідники також відмічають, що об'єднання мовленнєвих і рухових реакцій призводить до їх взаємного гальмування. Головними причинами цієї аномалії науковці вказують слабкість замикаючої функції кори головного мозку, повільне утворення нових, диференційованих умовних зв'язків, порушення динаміки нервових процесів.

Розвиток мовлення тісно пов'язаний з пізнанням оточуючого світу. Характеризуючи його багато науковців констатують той факт, що абстрактні мовні поняття діти з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями майже не засвоюють. Навіть у тих випадках, коли вони використовують їх, це ще не є свідченням про їхнє розуміння. Промовляння відбувається на чисто механічному рівні. На початку свого перебування у закладі розмовне мовлення відсутнє у більшості вихованців, та в той же час мовлення оточуючих на побутовому рівні вони в основному розуміють. Це дає їм можливість краще засвоювати і усвідомлювати санітарно-гігієнічні навички, правильна соціальної поведінки, пізнавати явища оточуючої дійсності.

Якщо вироблення умовних реакцій на наочні подразники у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю можливе, то вироблення їх на мовні подразники пов'язане зі значними труднощами. Вони долаються лише з допомогою систематичного повторення і заучування. Це свідчить про те, що друга сигнальна система у розумово відсталих розвинена недостатньо і її взаємодія з першою сигнальною системою

порушена, вироблені умовні зв'язки другої сигнальної системи слабкі і потребують постійного підкріплення у формі додаткових стимулів.

Важкий мовленнєвий дефект в свою чергу має надзвичайно негативний вплив на розумовий розвиток таких дітей і ускладнює та поглиблює їхній загальний тяжкий стан.

Характеристика інших психічних процесів даної групи дітей буде продовжена в наступнику віснику наукових праць.

Список використаних джерел

1. Алексеенко Е.В. Особенности логопедической работы по развитию речи глубоко умственно отсталых детей // Дефектология. – №6.–1989.
2. Аксёнова А.К., Якубовский Э.В. Развитие связной устной речи у умственно отсталых учащихся на специальных уроках // Дефектология. – № 6.– 1987.
3. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995.
4. Дементьева Н.Ф., Шаталова Е.Ю. Характеристика общения умственно отсталых лиц, находящихся в психоневрологических домах-интернатах // Дефектология. – № 3. – 1987.
5. Маллер А.Р. Родителям о детях с умственной отсталостью // Дефектология. – №5. – 1991.
6. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта. – М.: Педагогіка. 1988.
7. Певзнер М.С. Краткая клиническая характеристика глубоко умственно отсталых детей // Обучение и воспитание умственно отсталых детей / Под ред. Г.М.Дульнева, М.И.Кузьмицкой. – М.: Узд-во АПН РСФСР, 1960.

In article is made generalized feature of the particularities of the development beside children with moderate and heavy mental backwardness of the sensations, perceptions and speech, which is revealed in different domestic scientific publishing. Given article there is first part of study of the psychic development given categories children.

Keywords: children with moderate and heavy mental backwardness, perception, sensation, speech.

Отримано 25.08.2009

УДК: 376.42

Ю.В. Галецька

ОРГАНІЗАЦІЯ ЗАНЯТЬ ІЗ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ З ДІТЬМИ З ПОМІРНОЮ ТА ТЯЖКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У статті висвітлено особливості організації навчально-виховної роботи в спеціальних дитячих будинках для дітей-інвалідів. Розглядаються питання, що стосуються особливостей занять із соціально-побутового орієнтування з даною категорією дітей.

Ключові слова: дитина з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, навчально-виховний процес, соціально-побутове орієнтування.

В статье раскрыты особенности организации учебно-воспитательной работы в специальных детских домах для детей-инвалидов. Рассматриваются вопросы, касающиеся занятий социально-бытового ориентирования с данной категорией детей.

Ключевые слова: ребенок с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, учебно-воспитательный процесс, социально-бытовое ориентирование.

Зміст навчально-виховної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку має сприяти виявленню позитивних можливостей в підготовці цих дітей до доступних для них видів праці. Звідси вся навчально-виховна робота в закладах для дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю має базуватися на таких видах конкретно практичних занять, як заняття побутовою працею і працею в навчальних майстернях, ритміка і лікувальна гімнастика, ручна праця і предметні уроки, роботи в саду, на городі. Дуже важливим є питання підготовки кадрів для роботи з такою категорією дітей. Специфіка як лікувальної, так і педагогічної роботи вимагає спеціальної кваліфікації. Це відноситься як до підготовки спеціалістів лікарів (в першу чергу психоневрологів і педіатрів), так і до підготовки вчителів-вихователів. Важливе значення має і спеціалізована підготовка медсестер, нянь і всього обслуговуючого персоналу закладу для дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Ця група працівників є найбільш

багаточисленною і в багатьох випадках визначає якість роботи спеціального закладу, так як вона знаходиться в постійному контакті з вихованцями. Від якості роботи цієї групи співробітників залежить дотримання єдності трудового і санітарно-гігієнічного режимів в закладі, організація побуту дітей та інших сторін їх життя.

При навчанні дітей взаємозв'язок між окремими ланками навчання значно ускладнений важкими порушеннями пізнавальної діяльності. Дуже вузька і обмежена зона найближчого розвитку. Це робить необхідними зміну, доповнення і розширення системи навчальних, виховних і спеціальних корекційних заходів порівняно з системою корекційно-виховної роботи допоміжної школи. Це модифікація звичайних прийомів та методів роботи і пошуки нових форм і методів спеціального навчання, включення в програму нових предметів і відмова від деяких традиційних предметів навчального плану допоміжної школи, розробка особливої системи морального, естетичного і фізичного виховання. Корекційної роботи, яка проводиться в процесі навчально-виховної роботи, виявляється замало: необхідна спеціальна система сенсомоторного виховання, виховання вольових якостей. Складність, трудомісткість і відповідальність цієї роботи диктує необхідність зниження наповненості класу до 10-12 чоловік і особливі вимоги до особистості педагога, його методичної підготовки [1].

Не дивлячись на дещо більшу однорідність групи дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю в порівнянні з дітьми з легким ступенем розумової відсталості, і у першому випадку індивідуальні відмінності між дітьми є значними. Тому на перший план виступає індивідуалізація як змісту, так і форм і методів корекційно-виховної роботи. Разом з цим, цю клінічну групу зближує різка недостатність пізнавальних можливостей, важкі розлади емоційно-вольової сфери, низький рівень мовленнєвого розвитку. Значно страждає вся система мовлення: фонематичний слух і фонетика, лексика і граматики. Все це посилюється надзвичайно обмеженим життєвим досвідом і уявою цих дітей.

Обмеженість досвіду і уяви даної категорії дітей є не тільки наслідком значного зниження пізнавальних можливостей. Однією з головних негативних причин цього є неправильне дошкільне виховання, коли батьки в непомірній любові і жалості до дитини штучно обмежують її діяльність, знижують природні контакти з необхідним їй середовищем, не розвивають потреби дитини у спілкуванні, накопиченні нової інформації. В тих сім'ях, де дитина вимушено має обслуговувати сама себе, виконувати певну роботу в домі, на городі, по господарству, де нема постійної опіки над нею, вона знаходиться в умовах, які найбільш сприяють розвитку здорових сторін її особистості, її життєвого

досвіду і уявлень. Період часу, найбільш сензитивний для розвитку в переддошкільний і дошкільний етапи, є виключно сприятливим для формування багатьох систем. Великий об'єм сприймаючої і декодованої на різних рівнях інформації йде не за рахунок вербальної, а за рахунок тієї, яка відноситься до першої сигнальної системи. В тих сім'ях, де часто єдина дитина з порушеннями психофізичного розвитку стає об'єктом глобальної опіки зі сторони батьків і родичів, можливості для її корекції та розвитку значно знижені. Звідси необхідність активного педагогічного втручання в хід раннього розвитку малюків з помірним та тяжким ступенем розумової відсталості, необхідність спеціально організованого дошкільного виховання, в основі якого лежить максимальне забезпечення контактів з оточуючим, активна діяльність дитини і спеціальна корекційна, виховна і лікувально-ортопедична робота [4].

Щоб почати систематичне навчання в класі для дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю, необхідно досягнути певного рівня інтелектуального, мовленнєвого, фізичного розвитку, сформувані здатність організованої діяльності. Для створення реальних передумов формування цих та інших необхідних для шкільного навчання особистісних якостей слугує 1-й етап навчання – пропедевтичний, який охоплює перші три роки навчання. На цьому етапі, завдяки вивченню предметів навчального плану, спеціальному охоронному режиму, медикаментозному і фізіолікуванню, ЛФК, спеціальним логопедичним заняттям забезпечуються всебічний розвиток пізнавальних можливостей вихованців, загальний та фізичний розвиток, корекція їх психофізичних недоліків. На другому – професійному етапі навчання навчально-виховна і спеціальна корекційна робота підпорядкована завданням соціальної адаптації, трудової підготовки. Професійний етап займає 6 років.

Спеціальні корекційні заняття з соціально-побутового орієнтування спрямовані на практичну підготовку вихованців до самостійного життя і праці, на формування у них знань і вмінь, що сприяють соціальній адаптації, на підвищення рівня загального розвитку дітей. Програма складена з урахуванням вікових і психофізичних особливостей розвитку учнів. Матеріал програми розміщений за принципом ускладнення і збільшення обсягу відомостей. Послідовне вивчення тем забезпечує можливість формувати у дітей необхідні навички самообслуговування, орієнтуватися в навколишньому середовищі. На заняттях з соціально-побутового орієнтування учні практично знайомляться з підприємствами, організаціями й установами, до яких їм доведеться звертатися з різних питань у самостійному житті, користуватися послугами підприємств служби побуту, торгівлі, зв'язку, транспорту,

медичної допомоги. Крім того, ці заняття повинні сприяти засвоєнню морально-етичних норм поведінки, виробленню навичок спілкування з людьми, розвиткові художнього смаку дітей, а також формуванню санітарно-гігієнічної культури.

Програма складається з розділів. У кожному розділі визначений зміст занять та практичних робіт і вправ. Кожен вихованець, незалежно від його інтелектуальних і фізичних можливостей, має оволодіти основними засобами догляду за одягом, приготування їжі тощо. Основними методами навчання є практичні вправи, екскурсії, сюжетно-рольові ігри, бесіди. На заняттях широко практикується показ різноманітних наочних засобів. На заняттях слід відводити час для вивчення правил безпеки під час формування вмінь користуватися електричними приладами, колючими й ріжучими предметами, скляним посудом. Необхідно постійно привчати дітей до отримання санітарно-гігієнічних вимог під час виконання різних практичних робіт. У розділі «Особиста гігієна» передбачені вправи, які кожен вихованець виконує індивідуально з метою вироблення в них умінь і навичок на основі знань, здобутих на заняттях з соціально-побутового орієнтування, та з інших предметів. Бесіда на заняттях із соціально-побутового орієнтування є одним з основних методів навчання і застосовується у поєднанні з сюжетно-рольовими іграми, практичними роботами, вправами та іншими видами робіт. Тривалість бесіди може бути різною, але вона не повинна бути єдиним методом навчання, що використовується на занятті.

Сюжетно-ролеві ігри в основному рекомендується проводити на етапі закріплення пройденого матеріалу. Відтворюючи конкретні життєві ситуації, вихованці застосовують засвоєні ними знання і прийоми. Такі вправи можуть займати частину заняття чи організовуватися як підсумкове заняття. Такі заняття вимагають від вихователя серйозної підготовки і мають досить важливе значення для розв'язання завдань навчання і виховання, оскільки на них закріплюються різні знання і навички дітей (правила поведінки, навички приготування тих чи інших страв, сервірування стола, прибирання приміщення тощо). У програмі значне місце відводиться екскурсіям на промислові й сільськогосподарські об'єкти, в магазини, на підприємства служби побуту, у відділення зв'язку, на транспорт, в різні установи. Для закріплення знань і вмінь слід постійно планувати повторення пройденого матеріалу з інших розділів, логічно пов'язаного темою, що вивчається. Тобто повторення навчального матеріалу за темою, що вивчається, чи раніше пройденого матеріалу повинно бути елементом кожного заняття. Соціально-побутове орієнтування учнів повинно мати своє логічне продовження в системі позакласної роботи.

Вирішити всі питання корекційно-виховної роботи лише в процесі вивчення програмного матеріалу практично неможливо. Потрібні спеціальні заняття з виховання сенсорної культури, лікувальна ортопедична гімнастика. Як обов'язковий елемент в урок включаються вправи, спрямовані на виховання і вдосконалення нюху, дотику, слухового сприймання, просторової орієнтації, на вдосконалення вестибулярної рецепції; спеціальні вправи спрямовані на розвиток пізнавальних можливостей: виховання уваги і її окремих сторін (стійкості, здатності до розподілу, концентрації), мислення, пам'яті, мовлення. Уся навчально-виховна робота, яка організується з дітьми з помірно та тяжкою розумовою відсталістю має бути спрямована на корекцію і компенсацію аномального розвитку, їх реабілітацію і підготовку до виробничої праці.

Список використаних джерел

1. Кузьмицкая М.И. К вопросу о социальной и трудовой реабилитации детей и подростков с глубокими поражениями центральной нервной системы. – В сб.: Вопросы обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта. – М.: Изд-во академии пед.наук, 1974.
2. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубоким нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 1988.
3. Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью/ Науч.ред. М. Пишчек. – СПб.: Речь, 2006.
4. Юдилевич Я.Г. Опыт обучения и воспитания глубоко умственно отсталых детей. - В сб.: Вопросы обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта. – М.: Изд-во академии пед.наук, 1974.

This article deals with the description of the organization of correctional and educational work in the special children's home. Here you can see definition of the peculiarities of the studies with social-home orientation with these children.

Keywords: child with the moderate and hard mental backwardness, educational process, social-home orientation.

Отримано 23.10.2009

УДК: 376-056.36:37.017.4

О.М. Герасимчук

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті зроблена характеристика формування моральної вихованості учні з порушеннями інтелектуального розвитку, формування її змістовного, мотиваційного та інтелектуального компонентів

Ключові слова: моральна вихованість, моральна свідомість, емоційність та мотивації поведінки, дієвість поведінки, розумово відсталі учні.

В статье сделана характеристика формирования моральной воспитанности учеников с нарушениями интеллектуального развития, формирования ее содержательного, мотивационного и интеллектуального компонентов.

Ключевые слова: моральная воспитанность, моральное сознание, эмоциональность и мотивации поведения, действенность поведения, умственно отсталые ученики.

Відродження національної освіти і культури, яке відбулось завдяки соціально-історичним перетворенням в нашій державі, викликало активацію моральних видів діяльності в аспекті їх соціально-виховної ролі в системі моральних засобів гармонійного розвитку особистості. Саме мораль, серед різних видів соціальних норм, має найбільше значення для духовного становлення особистості та регуляції її суспільно адекватної поведінки.

Одним із найважливіших напрямків роботи як з дітьми, які мають нормальний психофізичний розвиток, так і з розумово відсталими дітьми є моральне виховання. На початку життя не можна визначити моральну суть людини, її характер, оскільки вони формуються у ході розвитку особистості. При цьому потрібно зазначити, що вирішальну роль відіграють умови життя, виховання, спілкування і діяльність дитини. Моральні характеристики, їх формування та усвідомлення є тим чинником, який спонукає учнів молодших класів дотримуватись правил поведінки, адаптуватись до соціального оточення і, отже, стати повноцінними членами суспільного середовища.

Вивчення проблеми морального виховання і розвитку особистості характеризується перевагою моральних концептуальних схем, які можуть бути використані у теоретичному плані, що допускає експериментальну перевірку і забезпечує організацію виховного впливу. Але не усі підходи, які використовуються в роботі з формування моральних якостей особистості з нормальним психофізичним розвитком підходять для дітей з інтелектуальними вадами. Організуючи процес виховання дітей з порушенням інтелекту, педагог повинен враховувати особливості їх психічної діяльності, ступінь і якість первинного дефекту та вторинних відхилень.

Психолого-педагогічний аналіз літератури [1, 2,4,5, 6 та ін.] показав, що у ході психічного розвитку у розумово відсталих дітей відбувається не лише засвоєння різних навичок та формування психічних процесів, необхідних для їхнього виконання. Діти також поступово оволодівають формами поведінки, необхідними в суспільстві, відповідними моральним правилами.

Першочергове значення для розвитку дитини як соціальної особистості мають знання нормативів поведінки. Розвиваючись через спілкування з дорослим індивід оволодіває необхідними навичками, засвоєння яких передбачає вироблення звички поведінки, в якій обов'язково повинен бути емоційно-збуджуючий початок; розуміння і усвідомлення їхнього значення; вироблення певного емоційного ставлення до цих норм.

З метою вивчення особливостей морального розвитку розумово відсталих дітей можливо його поділити на три компоненти: інтелектуальний, мотиваційний, дійовий. Основою такої диференціації послужили дослідження в загальній психолого-педагогічній літературі: І.Д. Бех, С.Д. Максименко, І.С. Мар'єнко, І.Д. Зверєва, Л.Т. Коваль, П.Д. Фролов і спеціальній: Г.М. Дульнєв, О.М. Вержиховська та інші.

Повноцінна соціальна адаптація розумово відсталих дітей неможлива без формування моральної свідомості, мотивів діяльності і відповідної соціальної поведінки. З допомогою цих чинників у процесі морального виховання розумово відстала дитина формується як особистість. Потрібно зазначити, що стосовно розумово відсталих осіб ця проблема набуває особливого значення. Справа в тому, що наявність органічного порушення суттєво ускладнює соціально-нормативну адаптацію, підвищує вірогідність відхилень у поведінці та дотриманні моральних норм. Але, як зазначають дослідники (С. Виготський, І.Г. Єременко, Г.М. Дульнєв, В.М. Синьов та інші) інтелектуальний дефект не може розглядатись в якості фактора, який призводить до порушення аномальною особистістю соціальних норм. На їх думку порушення інтелекту не є першопричиною порушення поведінки. Це є наслідок

недостатнього виховання, правильної організації роботи в школі, в сім'ї, невміння або небажання допомогти аномальній дитині.

Важливо підкреслити, що вітчизняна корекційна і реабілітаційна педагогіка передбачають принципову спільність соціальної спрямованості виховання учнів допоміжних шкіл, реабілітаційних центрів. Таке розуміння сутності виховного процесу утвердилось в боротьбі з теоріями, які визначали, що розумово відсталість обов'язково поєднується з моральною дефективністю, тобто з біологічно обумовленою аморальністю. Найкращим запереченням цієї теорії є досвід роботи допоміжних шкіл. Він свідчить, що діти зі стійкими інтелектуальними вадами включаються у трудове життя суспільства і дотримуються моральних норм, можуть адекватно спілкуватися і повноцінно жити у нормальному суспільному середовищі.

У працях вітчизняних дефектологів [2,4, 6, 7 та ін.] розглядаються положення проте, що моральні якості особистості є продуктом впливу середовища, в тому числі і педагогічного фактору як одного з його складових. Це, в свою чергу свідчить, що поведінка випускників допоміжної школи визначається якістю виховної роботи на протязі всього періоду їх навчання.

Система моральної свідомості, яка формується у дитини протягом усього життя і визначає її соціальну поведінку повинна бути об'єктом педагогічного впливу. Провідну роль у цьому процесі відіграє оволодіння, а також усвідомлення суспільно значущих моральних норм, правил, якостей. У процесі формування системи моральної свідомості діти повинні усвідомлювати конкретні практичні дії, які спрямовуються на задоволення тих або інших потреб. І поряд з накопиченням у свідомості запасу конкретних свідчень, про значимість окремих дій, вони повинні узагальнюватись, тобто учні повинні навчатися робити конкретні висновки на рахунок того чи іншого морального вчинку.

Педагоги (В.В. Воронкова, Г.М. Дульнев, І.Г. Єременко та інші) зазначають, що формування особистості відбувається лише через оволодіння нею загальнолюдськими культурними цінностями, але при цьому вона не є пасивною по відношенню до їх накопичення. В учнів допоміжної школи таким регулятором поведінки дитини виступає педагог. При цьому потрібно зазначити, що особливості психічного розвитку учнів допоміжної школи ускладнюють процес виховання у них моральних якостей. Але, не дивлячись на це педагог повинен добиватись того, щоб розумово відстала дитина зрозуміла суть і справедливість моральних норм, які ставить перед нею суспільство, а також необхідність їх дотримання.

Успішність розв'язання багатогранних завдань морального виховання учнів допоміжної школи неможливо без з'ясування критеріїв

вихованості як головного психологічного механізму, який визначає дієвість моральних норм і отримання регулярної інформації по зміни, які відбуваються у дітей під впливом цілеспрямованого процесу. Якщо про ефективність навчання можна судити з успішності, то доказом ефективності виховання служить підвищення рівня їхньої вихованості та адекватної реакції на зовнішні впливи.

Дослідники І.Д. Зверева, Л.Г. Коваль, П.Д. Фролова вважають, що головним еталоном, за яким встановлюється рівень вихованості людини, виступають суспільні моральні норми, що передбачають сформованість таких особистісних якостей як любов до батьківщини, сумлінна праця, колективізм, товариська взаємодопомога, гуманізм, чесність, справедливість. Не менш важливими показниками моральної вихованості є працелюбність, сумління, ставлення до людей праці, тощо. Слід відмітити, що головна соціальна функція моральних норм – це регулювання тієї чи іншої діяльності кожної людини в суспільному середовищі. У свою чергу моральні норми – це фактор суспільної свідомості. Вони є формою регулювання поведінки індивіда в суспільстві. Моральні норми – це основна складова моральної свідомості, що поступово змінюється з розвитком суспільства. Більше того, для здійснення своєї регулюючої дії вони повинні інтеріорізуватися особистістю, стати її внутрішньою самосвідомістю і самооцінкою. Тому у стосунках між людьми у нашому суспільстві утвердилися такі моральні норми як чуйність, ввічливість, доброзичливість, повага до інших тощо. При цьому потрібно зазначити, що рівень їх усвідомленості у розумово відсталих дітей з нормальним психофізичним розвитком неоднаковий.

На думку Т.І. Пороцької найбільш високим рівнем моральної вихованості, до якого прагне вихованець, є сформованість у дитини не лише моральних знань, а їх внутрішнє усвідомлення. Тому дослідник зазначає, що для того, щоб моральні норми поступово ставали внутрішніми потребами дитини потрібно систематично здійснювати контроль рівня моральної вихованості. Цей контроль може здійснюватись через засвоєння нових понять, правил тощо.

Існують і інші думки з приводу показників та критеріїв моральної вихованості. Так, О.М. Вержиховська в основу моральної вихованості покладає моральні якості, оскільки саме вони визначають і регулюють поведінку людини у всіх сферах суспільного життя. У моральних якостях людини найвиразніше виявляється сутність її внутрішнього суб'єктивного ставлення до дійсності: до явищ суспільного життя, до оточуючих людей, до праці, до самого себе як члена колективу, до суспільства в цілому. Окрім того, одним із компонентів формування

моральних якостей є мотиваційний, що підтверджує актуальність обраної тематики [3].

У дітей з нормальним інтелектом швидше формується знання морально-етичних норм і правил, повільніше – моральна поведінка, тоді як у розумово відсталих дітей моральні норми і правила формуються повільно і вимагають багаторазового повторення. Їхня поведінка не усвідомлена і ситуативна, моральні якості не розвинуті, звідси і розбіжність між знаннями та їх практичним застосуванням, вибірковість у наслідуванні моральним настановам.

У вихованні як системі взаємопов'язаних і взаємообумовлених якостей особистості домінуючу і визначальну роль відіграють такі властивості, як доброта, чесність, чуйність. Справжню цінність конкретних якостей можна визначити лише при умові, якщо врахувати сутність спонукань, що лежать в основі їх вияву у поведінці особистості. Відомо, що в будь-якій діяльності можна виділити дві сторони – операційну і мотиваційну. В той час, як перша проявляється у певних уміннях та навичках, що виступають переважно у зовнішніх поведінкових актах, то друга є суто внутрішньою характеристикою особистості.

Отже, критерієм вихованості можуть служити лише ті якості, які сформувалися в особистості в єдності операційної і мотиваційної сторін її поведінки. Слід особливо підкреслити, що внутрішня обумовленість поведінки, сформованість соціальних мотивів дій та вчинків, і передусім моральної активності, є однією з найнеобхідніших критеріїв вихованості особистості. вони найбільшою мірою свідчать про ефективність всіх видів виховання.

Моральна вихованість дитини визначається не стільки рівнем її теоретичних знань по поведінку, в практичній діяльності моральні норми, скільки їх фактичним дотриманням з власної ініціативи, що обумовлюється сформованістю стійких моральних потреб та відповідних мотивів [3]. При визначенні критеріїв вихованості особистості необхідно брати до уваги віковий фактор, з яким пов'язані своєрідність і реальні можливості психічного розвитку індивіда.

Також при формуванні моральних норм значну роль відіграють емоції. Емоції людини виступають продуктом історичного розвитку суспільства, вони є об'єктивною формою вираження потреб індивіда, виникають у зв'язку з діяльністю, спрямованою на їх задоволення і стимулюють особистість працювати у певному напрямку. Важливість емоцій у розвитку особистості відзначалася у дослідженнях Д.Л. Додонова, Д.Б. Єльконіна, С.Л. Рубінштейна та інших. Вони вказували, що емоція в ролі оцінки спрямовує діяльність людини на оволодіння тими чи іншими позитивними цінностями і на подолання

негативних, а в ролі самостійної цінності «насичує значимістю» сам процес діяльності, формуючи у суб'єкта прагнення до неї. В емоційних переживаннях дітей проявляється ставлення до певної норми поведінки, обумовлене своїм досвідом. Завдання вихователя полягає в умінні викликати у них позитивні переживання і знищити появу негативних. Психологи Л.І. Божович, О.М. Леонтьєв та інші у своїх дослідженнях стверджують, що за умови опосередкування соціальної діяльності дітей емоційними переживаннями у них відбувається розуміння та бажання їхньої необхідності.

І.С. Мар'єнко показує, що моральне виховання є найважливішою складовою доцільного розвитку особистості, спрямованого на засвоєння нею історично вироблених моральних цінностей. Про ефективність морального виховання свідчить моральний розвиток людини. Найважливішими складовими морального розвитку є моральні знання (як основа моральної свідомості), емоційне ставлення до норм моралі, моральна поведінка.

О.М. Вержиховська зазначає, що моральний розвиток людини визначається моральною вихованістю – особливою формою внутрішньої активності, що забезпечує можливість дотримання норм моралі та відповідного до них ставлення. Найбільш загальним, вершинним показником моральної вихованості особистості є її моральні якості, які розглядаються як основа моральної поведінки. Моральні якості інтегрують найважливіші показники морального розвитку: змістовний, мотиваційний, дійовий. Їх формування можливе на основі становлення відповідних етапів морального розвитку: усвідомлене засвоєння знань про норми моралі; стимулювання позитивного ставлення до норм закріплення моральної поведінки, організація досвіду моральної поведінки. Забезпечення становлення всіх компонентів є необхідною умовою формування у дитини, як нормальної, так і з порушеннями інтелекту, моральних якостей та її морального розвитку в цілому.

Розумово відсталим молодшим школярам властиві особливості прояву змістовного, емоційного і поведінкового компонентів становлення моральних якостей. Більшість з них мають певні знання про норми моралі, які характеризуються недостатньою сформованістю за повнотою, адекватністю, усвідомленістю. У них не знаходять відображення всі найсуттєвіші складові їх змісту. У знаннях учнів 1-2 класів переважають складові змісту норм моралі, що пов'язані з їх повсякденною життєдіяльністю, оточенням, стосунками з дорослими; у знаннях учнів 3-4 класів знаходять місце складові змісту норм, зорієнтовані на стосунки з однолітками і більш широкі соціальні контакти, відносини. У цілому знання розумово відсталих молодших

школярів характеризуються обмеженим, недостатньо адекватним, диференційованим і усвідомленим трактуванням суті моральних норм.

Розумово відсталі молодші школярі в основному характеризуються позитивним, але не достатньо стійким і дієвим ставленням до норм моралі і їх дотримання в поведінці. Рівень сформованості мотиваційного компонента становлення моральних якостей у дитини значною мірою визначається наявністю знань про норми моралі, їх змістом, розумінням суті, зв'язком з можливістю задоволення власних потреб.

Учні молодших класів допоміжної школи мають незначний рівень сформованості поведінкового компонента становлення моральних якостей, що залежить від наявності знань про норми моралі, розуміння їх суті, ставлення до них, набутого досвіду моральної поведінки. Виконання моральних норм розумово відсталими учнями носить характер ситуативності, недостатньої послідовності, прагматичності, обмеженості вузьким колом переважно пасивних відносин з оточенням, що зазнає незначних змін протягом навчання в перших-четвертих класах [2].

Рівень моральної вихованості розумово відсталих молодших школярів значно підвищується за умови спеціального педагогічного забезпечення формування мотиваційного компоненту. Отже, при цьому найбільшого розвитку зазнає рівень сформованості емоційного показника – позитивного за характером, стійкого, дієвого ставлення до норм моралі та моральної поведінки; найменшого – загальний рівень сформованості змістового компонента – знань про норми моралі і щонайперше їх усвідомленості. Ці дані є підставою для визначання пріоритетів у послідовності та інтенсивності корекційно-виховного впливу на моральний розвиток розумово відсталих молодших школярів, визначення найбільш сформованих у них складових розвитку позитивного характеру як певної опори для педагогічного процесу.

Вивчення проблеми своєрідності морального виховання і розвитку дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку дозволило нам сформулювати певні висновки.

У дітей з порушенням інтелекту з раннього дитинства спостерігається знижена активність та орієнтовна діяльність, переважають фізіологічні потреби, емоційна нестійкість, низький рівень адаптаційних можливостей, недостатній розвиток мовлення, що призводить до низького рівня розвитку мотивів моральної поведінки, а саме їх поведінкового усвідомлення та недостатньої систематизації за ступенями значущості.

Повноцінна соціальна адаптація дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями неможлива без формування змістовного, мотиваційного та інтелектуального компонентів моральної вихованості, становлення моральної свідомості, емоційності та мотивації

поведінки, її дієвості. А саме, розвиток цих компонентів ускладнює наявність органічного порушення. Зазначимо й те, що інтелектуальний недолік не може розглядатися в якості основного фактору низького рівня моральної вихованості, тому що цьому сприяє насамперед недостатній і несвоєчасний психолого-педагогічний вплив на дитину зі сторони оточення. Підтвердженням цих положень виступає досвід допоміжних шкіл, який свідчить про те, що за умов правильної організації діагностичної, корекційно-виховної та логопедичної роботи розумово відсталі випускники адаптуються до соціуму, дотримуються моральних норм, адекватно спілкуються і повноцінно живуть серед інших людей.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Від волі до особистості. – К.: Україна-Віта, 1995. – 202 с.
2. Василевская В.Я. Понимание учебного материала учащимися вспомогательной школы. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1982. – 152 с.
3. Вержиховська О.М. Формування моральних якостей особистості у розумово відсталих молодших школярів в процесі позакласної виховної роботи // Автореф. дис. на здоб... канд. пед. наук. – К.: Інститут спеціальної педагогіки АПН України, 2001. – 17 с.
4. Воспитательная работа во вспомогательной школе / Под редакцией Мачихиной. – М.: Просвещение, 1980. – 63 с.
5. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе. / Под ред. Г.А. Власовой, В.Г. Петровой. – М.: Просвещение, 1991.–176с.
6. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. – М.: Просвещение, 1984. – 212 с.
7. Петрова В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. – М.: Просвещение, 1968. – 160 с.

In article is made feature of the shaping to moral breeding pupil with breaches of the intellectual development, shaping its profound, motivational and intellectual component.

Keywords: moral breeding, moral consciousness, emotion and motivations of the behaviour, effectiveness of the behaviour, mentally retarded pupils.

Отримано 25.08.2009

УДК: 376.1 – 056.36

Н.А. Гіренко

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СЕНСОМОТОРНОЇ СФЕРИ У УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ПРАЦІ

У статті розглядаються особливості та умови формування сенсомоторної сфери у молодших школярів спеціальної школи в умовах трудового навчання.

Ключові слова: сенсорний розвиток, рухові навички, сенсомоторна сфера, корекційні прийоми, трудове навчання

В статье рассматриваются особенности и условия формирования сенсомоторной сферы у младших школьников специальной школы в условиях трудового обучения.

Ключевые слова: сенсорное развитие, двигательные навыки, сенсомоторная сфера, коррекционные приемы, трудовое обучение.

Важливим засобом корекційного впливу на психофізичні недоліки дітей, з проблемами у навчання є праця. На дидактичну та виховну цінність сенсорного виховання вказували Ж. Ітар, Е. Сеген, Б. Менель, Ж. Демор, М. Монтесорі, Л.А. Венгер, Т.М. Головіна, О.М. Граборов, І.А. Грошенков, Ф.М. Новік, Л.В. Занков, О.В. Запорожець, Є.Г. Пілюгіна, А.П. Усова та ін. Вони відзначали, що рівень розвитку відчуттів свідчить про реабілітаційні можливості дитини, готує організм до трудової діяльності. В процесі трудового навчання удосконалюються рухові навички, знижуються синкінезії, прискорюється темп рухів (Н.П. Вайзман). В процесі праці беруть участь зорові, тактильно-рухові аналізатори (окомір, зорова пам'ять, кінестетичні відчуття – М.І. Рябцев; формуються загально-трудова вміння (планування, самоконтроль) – В.І. Бондар, Г.М. Мерсіянова, Н.П. Павлова, О.П. Хохліна. Рішення цих соціальних та дидактичних питань в спеціальній школі пов'язане з вадами психофізичного розвитку дітей-олігофренів. Це порушення сприймання різноманітних ознак предмету (форми, кольору, маси, текстури, взаєморозташування об'єкту та його частин). Вади сенсорних орієнтовних процесів заважають формуванню рухової сфери. Про це свідчить зниження точності та ритмічності рухів, недосконалість тактильно-рухових відчуттів та витончених диференціювань.

Проведене констатуюче дослідження дозволило з'ясувати, що рівень сенсомоторного розвитку у молодших школярів з вадами інтелекту різний і залежить від стану аналізаторів, які приймають участь у формуванні сенсомоторної сфери (зорового, рухового, шкірного). Більшість досліджуваних учнів в умовах традиційного навчання не змогли досягти бажаних результатів щодо розвитку сенсомоторної сфери і потребували активної допомоги з боку педагога.

Мета формуючого етапу дослідження: експериментально перевірити ефективність системи педагогічних прийомів навчання труду, що спрямовані на удосконалення розвитку функції рухового, зорового та шкірного аналізаторів у учнів молодших класів допоміжної школи.

В ході експерименту досліджувани, відповідно програми з трудового навчання початкових класів, виконували програмне завдання з розділу «Глина та пластилін». Особливостями формування сенсомоторних навичок в процесі ліплення є те, що ліплення не тільки потребує різноманітних видів сенсорної діяльності, але й саме сприяє їх формуванню.

Ступень сформованості сенсомоторної сфери у учнів 1 класу досліджувався на матеріалі виготовлення з пластиліну макету до казки «Ріпка».

Досліджувані повинні були:

1. якісно виконати персонажів казки за зразком в формі яких лежать геометричні фігури;
2. правильно поєднати деталі способом примазування;
3. розмістити на площині деталі макета, дотримуючись пропорцій;
4. точно використовувати кольори пластиліну (жовтий, зелений, блакитний, червоний).

Для порівняння показників сформованості сенсорної сфери першокласників експериментального і контрольного класів, їм пропонувалося виконати аналогічне завдання. Результати діяльності школярів оцінювалися шляхом порівняння та аналізу даних, одержаних при виконанні першого завдання, другого(через 15 хвилин) та третього - через 72 години.

Рівень сформованості рухової навички визначався швидкістю виконання практичної роботи у хвилинах.

Результати експериментального навчання підтвердили доцільність використання корекційних прийомів, спрямованих на формування у молодших школярів з вадами психофізичного розвитку сенсомоторної сфери на уроках труду. У досліджуваних суттєво покращилися показники сформованості сенсорних операцій і рухової навички, а також підвищився рівень диференціювання функції аналізаторів, що приймають участь в механізмі сенсомоторної навички. Рівень зростання показників розвитку сенсорної сфери учнів експериментального класу відображено в таблиці 1.

Таблиця 1.

**Порівняльні показники сенсорного розвитку у учнів 1 класу
на уроках труда в спеціальній школі**

Рівні	Кількість помилок	Розподіл учнів по рівнях у %					
		1 спроба		Через 15 хвилин		Через 72 години	
		Експ.кл.	Кон.кл.	Експ.кл.	Кон.кл.	Експ.кл.	Кон.кл.
1	0	43,3	33,3	36,7	25	53,3	33,3
	1-2	53,3	25	56,7	41,7	46,7	50
	3 і більше	3,4	41,7	6,6	33,3	-	16,7
2	0	33,3	25	33,4	20,8	45,8	20,8
	1-2	62,5	25	45,8	54,2	54,2	51,2
	3 і більше	4,2	50	20,8	25	-	28

Наведені дані свідчать про те, що ступінь сформованості сенсорних еталонів значно вищий у учнів експериментального класу. Так у поетапному виготовленні контрольного виробу з пластиліну до казки «Колобок» понад половину досліджуваних (43,3%) вірно передали колір, форму та просторові відношення, що краще від показників контрольної групи на 10%. Це пов'язано з тим, що учні у попередній роботі під керівництвом педагога, оволоділи вміннями виділяти та втілювати означені якості. Позитивним в цьому є те, що більшість досліджуваних (53,3%), виконуючи практичне завдання, робили 1-2 помилки, тоді як учні контрольного класу, що робили з таким же рівнем якості налічували 25%.

Визначені особливості формування сенсорної сфери у першокласників допоміжної школи зберігалися і у другій серії дослідів. Через 15 хвилин, після первісного виконання композиції 36,7% дітей експериментального класу справилися з завданням без помилок. Тоді як у контрольному класі дана група складала лише 25%. Більше половини досліджуваних експериментального класу (56,7%) мали 1-2 помилки, тоді як у контрольному цю групу складала 41,7% дітей. Найбільш яскравим показником якості роботи було відношення кількості учнів експериментальної і контрольної групи, що припускалися в процесі роботи трьох і більше помилок (6,6 і 33,33).

Спостереження за діями учнів, аналіз одержаних в дослідженні даних свідчить про те, що якісна робота учнів експериментального класу, пояснюється тренувальними вправами, які запроваджувалися до початку роботи і сприяли досягання бажаного результату.

Так, починаючи роботу, учні спочатку вибирали за зразком колір пластиліну. Важливу роль відігравало й те, що виробляючи деталі, вони порівнювали їх розмір і форму з деталями взірця. Ми також спостерігали, що деякі учні, намагаючись запобігти помилок в процесі

просторового розташування деталей макету, співвідносили відстань частин свого виробу зі зразком. Таким чином, поступово вони удосконалювали сенсомоторні навички.

Помилкові та неякісні дії досліджуваних контрольної групи визначалися багатьма причинами. Частина з них при виготовленні композиції відходила від вимог інструкції. Дії інших були неусвідомлені, відбувалися без аналізу виробу, без порівняння його зі зразком. Повторюючи помилкові операції з кожною наступною вправою, вони не змінювали способу роботи.

Визначене нами вище положення підтверджують і результати 3 серії дослідів, які відбувалися через 72 години. Понад половину учнів експериментального класу, як 1 так і 2 рівня виконували роботу без помилок (53,3% і 45,8% відповідно). Щодо останніх, то вони працювали припускаючись не більше 1-2 помилок. При цьому учні контрольного класу в процесі самостійної роботи теж підвищили якість виробів. Але негативним для цієї групи було те, що серед них не зростала кількість учнів, виконуючих завдання на високому рівні, без помилок.

Рівень розвитку моторики у молодших школярів з вадами інтелекту вивчався протягом виконання ними практичного завдання. Ступінь сформованості рухової навички відображала швидкість виконання учнями контрольного завдання і фіксувалася у хвилинах.

Таблиця 2.

Порівняльні показники ступеню сформованості рухової навички учнів 1 класу спеціальної школи

Рівні	Час у хвилинах	Розподіл учнів за рівнями у %					
		1 спроба		Через 15 хвилин		Через 72 години	
		Експ.кл.	Кон.кл.	Експ.кл.	Кон.кл.	Експ.кл.	Кон.кл.
1	10	-	-	-	-	10	-
	20	40	73	80	75	90	100
	Більше 20	60	25	20	25	-	-
2	10	-	-	-	-	-	-
	20	12,5	87,5	62,5	75	100	100
	Більше 20	87,5	12,5	37,5	25	-	-

Дані таблиці підтверджують, що більшість учнів експериментального класу (80%) в другій серії дослідження (через 15 хвил.) не тільки встигали виконати композицію у заданому темпі, але й перевищили результати учнів, що працювали за традиційною методикою. Таж закономірність відмічається і у учнів II рівня. Їх кількість зросла у порівнянні з першою спробою до 62,5%, але нажаль була меншою ніж у контрольній групі.

Перевага учнів контрольного класу пояснюється, на наш погляд тим, що в умовах експериментального навчання, вчитель в першу чергу

робив акцент на формування сенсорних операцій – більш тонких і складних актах, що відносяться до розумових процесів. Це гальмувало швидкість першого самостійного виконання рухової програми (через 15 хвилин) учнями обох рівнів експериментального класу.

Та остаточно про закономірності формування рухової навички у учнів з вадами розумового розвитку ми могли судити у ході третьої спроби (через 72 години). Характерним для даного процесу було те, що протягом всіх трьох спроб спостерігалось послідовне підвищення кількості учнів експериментального класу обох рівнів, що виконували завдання у відведений для цього час. Кінцевим результатом третьої серії дослідів стало те, що учні другого рівня експериментального класу виконали завдання із швидкістю ідентичною учням контрольного, збільшивши особистий результат в ході першої серії експерименту.

Одержані дані переконливо демонструють позитивну динаміку розвитку сенсомоторної сфери першокласників експериментального класу і дозволяють зробити наступні висновки:

1. Сенсорні здібності та рухові навички у учнів першого класу спеціальної школи формуються на уроках праці. Характерним для формування сенсорних та рухових операцій є взаємозв'язок та лабільність даних процесів. Якісний рівень сенсомоторного розвитку у дітей з психофізичними вадами у більшості випадків залежить від цілеспрямованих педагогічних засобів, що включають спеціальні методи та корекційні прийоми.

2. Сенсорні акти в своєму розвитку по відношенню до рухових, запізнюються. Тому учні з низькими показниками (II рівень) сенсомоторного розвитку виконують завдання з аналогічною швидкістю, що й учні I рівня, але з нижчою якістю роботи. В той же час повторне самостійне виконання завдання показало, що якість сенсорних актів у учнів як першого так і другого рівня має тенденцію покращуватися. Більш високий рівень сенсорного розвитку став можливим за умови застосування спеціального корекційного навчання.

3. Удосконалення методів та корекційних прийомів навчання труду в спеціальній школі розширює у дітей з вадами розвитку діапазон знань про різноманітні категорії сенсорних еталонів, сприяє автоматизації рухової навички і впливає на рівень диференціації функцій аналізаторів та визначає перспективи вивчення і удосконалення сенсорних та рухових можливостей дітей молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Венгер Л.А. Восприятие и обучение. – М.: Просвещение, 1969. – 364.
2. Кузнецов В.В. Развитие сенсорных и двигательных способностей школьников, как фактор ускорения формирования трудовых навыков: Авт. дис. на с.уч.ст. кан. пед. наук. – М., 1980. – 19 с.

3. Максименко С.Д., Бондарь В.И., Бех И.Д. Психология формирования трудовых умений школьников. – К.: Рад.школа, 1980. -112 с.
4. Мерсиянова Г.Н. Выполнение практических заданий учащимися вспомогательной школы /НИИ педагогики УССР. – К.: Рад.школа, 1985. – 80 с.
5. Хохліна О.П. Корекційна спрямованість трудового навчання в допоміжній школі: Навч.-методичн.посібник. К.: ТОВ «Імідж Прінт», 2006. – 176 с. – ISBN966-96753-0-8.

In the article features and terms of forming of sensomotoric sphere are examined for the junior schoolboys of the special school in the conditions of labour studies.

Keywords: sensory development, motive skills, sensomotoric sphere, cjtrecshion receptions, labour studies.

Отримано 15.10.2009

УДК: 376: 37.064.1

О.В. Гудима

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ГУВЕРНЕРА-ДЕФЕКТОЛОГА З БАТЬКАМИ

У статті розглядаються питання, пов'язані з корекційною роботою педагога з батьками дітей з порушеннями у розвитку. Висвітлено особливості організації спільних ігрових занять.

Ключові слова: дитина з порушеннями у розвитку, батьки, проблеми сім'ї, ігрове психокорекційне заняття.

В статье рассматриваются вопросы, связанные с коррекционной работой педагога с родителями детей с нарушениями в развитии. Раскрыты особенности организации совместных игровых занятий.

Ключевые слова: ребенок с нарушениями в развитии, родители, проблемы семьи, игровое психокоррекционное занятие.

Сім'я – мікросередовище, якому відводиться особлива роль в процесі формування особистості. Атмосфера щастя, любові і взаєморозуміння у сім'ї сприяє повноцінному розвитку особистості. Надзвичайно важливо це для дитини з порушеннями у розвитку, якій потрібна особлива підтримка і допомога близьких їй людей. Здоровий психологічний клімат у сім'ї є гарантією гармонійного розвитку дитини і дозволяє максимально розкрити її потенційні можливості. Це залежить від багатьох факторів: відношення батьків до народження хворої дитини, вибору стилю і тактики виховання, розуміння особливостей захворювання на всіх етапах розвитку дитини, збереження нормальних відносин між всіма членами сім'ї [4,с.55].

Дослідженням питання співпраці спеціальних закладів з сім'ями займалися В. Липа, І. Подласий, Д. Ісаєва, М. Рождественська, В. Ткачева, Є. Мастюкова, А. Грабаров, Є. Грачева та ін. Проте особливості індивідуальної роботи гувернера-дефектолога з батьками висвітлені недостатньо.

В наш час досить популярною є професія гувернера-дефектолога. В перші дні роботи педагог знайомиться з батьками дитини, вивчає особливості сім'ї за допомогою таких форм роботи, як бесіда і анкетування, виявляє проблеми, побажання батьків щодо подальшої співпраці, збирає відомості про дитину: особистісні якості, сформовані навички самообслуговування і гігієни, спосіб спілкування з рідними і однолітками, т.д.

Активне включення батьків у корекційно-педагогічний процес – це одна з ефективних форм діяльності корекційного педагога. Індивідуальна педагогічна робота з батьками є невід'ємною частиною процесу навчання і виховання дітей з порушеннями у розвитку. Батьки можуть брати активну участь у плануванні та обговоренні завдань, спільних заняттях та іграх педагога з дитиною, завдяки чому набувають досвіду створення сприятливого середовища для розвитку дитини [2,с.21].

Багато батьків сприймають інвалідність дитини як особисту трагедію. Їм важко звикнути до думки, що їхня дитина особлива, якій потрібне довготривале лікування і спеціальне навчання. Усвідомлення цього факту – великий стрес для батьків та інших членів сім'ї, який часто проявляється в прагненні ізолювати дитину від суспільства, приховати її існування, відгородитися від даної проблеми [4,с.55].

Завдання гувернера переконати батьків в тому, що у навчанні та вихованні їхньої дитини можна добитися значних успіхів завдяки спеціальним методикам навчання і виховання, цілеспрямованій важкій праці. В результаті цього вона повністю або частково адаптується до самостійного життя, буде корисною, потрібною та улюбленою у сім'ї. За інших умов їхні зусилля можуть бути марними.

Батьки зможуть зрозуміти проблеми дитини лише за умови нейтралізації чи зниження дії емоційного стресу, в якому вони знаходяться з моменту виявлення у дитини порушень у розвитку, коли сприймання проблеми переводиться з емоційного рівня на раціональний. Надзвичайно впливає емоційний стрес на матір дитини. Його зниження відбувається при переключенні уваги матері з самого предмету переживань на діяльність, спрямовану на подолання даної проблеми.

Для батьків дитини з порушеннями у розвитку такою діяльністю може стати корекційний навчальний процес, у якому вони зможуть реалізуватися, творчо себе проявити. Педагогічна діяльність батьків підвищує їхню самооцінку і одночасно сприяє зниженню емоційної напруги.

Варто зауважити, що існує відмінність у ставленні матері і батька до дитини. Мати сприймає дефект дитини як належне, вона не може не прийняти свою дитину. В цьому проявляється материнський інстинкт – зберегти життя, а потім постійно оберігати, захищати і виховувати свою дитину, якою б вона не була. Батько ж часто не визнає хворої дитини, прагне відгородитися від існуючих проблем у сім'ї [6, с.84-86].

В.В. Ткачева виділяє наступні проблеми сімей, що виховують дитину з порушеннями у розвитку: низький рівень реабілітаційних можливостей для надання допомоги дитині; низька психолого-педагогічна компетентність батьків; високий рівень психічної вразливості батьків, зумовлений народженням дитини з особливостями розвитку; пасивність позиції батьків у відношеннях «батьки – дитина з проблемами у розвитку – спеціаліст» [5, с.7].

Під час вивчення проблем сім'ї було виявлено, що батьків цікавлять такі питання: розвиток їхньої дитини у процесі навчання, виховання та лікування, нормалізація взаємин між дитиною і матір'ю та іншими членами сім'ї, збереження і підтримання гармонійного клімату в сім'ї, розвиток позитивного ставлення до процесу навчання, вихователів тощо [3]. Перехід дитини з дитячого садка до початкової школи часто тривожить батьків. Це одна з головних причин, чому вони запрошують гувернера-дефектолога у сім'ю. Адже саме завдяки підтримці фахівців батьки отримують необхідний досвід і стають не такими залежними від них, коли приймають рішення стосовно догляду за дитиною та щодо її майбутнього.

Для вирішення проблем у сім'ях необхідно:

- правильно вибрати для дитини програми навчання і вид спеціального (корекційного) навчального закладу;
- організувати корекційну роботу з дитиною в домашніх умовах;
- навчати батьків навикам виховання дитини з відхиленнями у розвитку;

- формувати у дитини адекватні відносини зі всіма членами сім'ї і іншими особами (родичами, вчителями);

- змінити думку батьків про «безперспективність» розвитку їх дитини;

- встановити адекватні відносини між всіма членами сім'ї і формувати на цій основі сприятливий психологічний клімат [6,с.83].

Для надання максимально можливої допомоги сім'ї доцільно організовувати індивідуальні психокорекційні заняття – з дитиною і батьками (частіше з мамою). Мета цих занять: ознайомлення батьків з спеціальними методичними прийомами, які будуть використовуватися під час занять з дитиною; корекція внутрішнього стану батьків; налагодження взаємних стосунків.

Педагог ставить перед собою наступні завдання відповідно до мети: корекція внутрішнього психічного стану та деяких форм поведінки батьків, таких, як агресивність, необ'єктивна оцінка поведінки дитини, бажання уникати труднощі; формування розуміння проблем дитини; переорієнтування батьків з позиції бездіяльності й очікування дива на позицію діяльності з дитиною (перехід від надмірної опіки до оптимальних взаємин); перехід від позиції вболівань за свою дитину до позиції творчого пошуку реалізації можливостей дитини; підвищення особистої самооцінки у зв'язку з можливістю бачити результати своєї праці в успіхах дитини.

Для реалізації даних завдань можна використати такі форми роботи, як демонстрація прийомів роботи з дитиною, конспектування занять і читання методичної літератури батьками за рекомендацією педагога, втілення у життя творчих задумів у роботі з дитиною [3].

Для вирішення поставлених завдань важливо, щоб між педагогом і батьками склалися довірливі відносини. Тоді сім'я почуватиметься впевненіше і готовою до прийняття необхідних рішень. Педагог повинен позитивно та відкрито ставитися до батьків, незважаючи на риси характеру, соціальний стан, заохочувати їх до прийняття власних рішень, ні в якому разі не критикувати і не оцінювати їхні дії. За цих умов імовірність позитивного результату спільної роботи висока. Якщо ж учитель не схвалює дії батьків стосовно дитини, некоректно наголошуючи на цьому, це може викликати відчуженість і опір з їхнього боку.

У своїй роботі корекційний педагог має враховувати сімейні обставини, співчувати сім'ї, делікатно демонструвати це під час спілкування. Педагог може визначити, чи достатньо ефективно він демонструє своє співчуття по реакції батьків, їхній відкритості перед ним, довірі. Батьки часто занадто хвилюються з приводу невдач дитини, їм необхідно пояснювати, що навчання відбувається невеликими

кроками, однак постійно [1]. Педагог повинен акцентувати увагу на маленьких, але дуже важливих для дитини досягненнях.

Звернемо увагу на ігровий аспект педагогічної роботи батьків, оскільки гра є основним видом діяльності дитини дошкільного віку. У грі дитина знайомиться з оточуючим світом, набуває знання і вміння, розвиває сприймання, мислення, спритність, активність, ручну та дрібну моторику, засвоює морально-етичні норми, правила поведінки у колективі, т.д. Педагог знайомить батьків з її особливостями: гра не повинна бути спонтанною, авторитарною, формальною, одноманітною і т.д.

При плануванні спільних занять педагог спочатку вивчає особливості взаємодії батьків і дитини, спостерігаючи за їх грою. В ході спостереження відмічає, з одного боку, особливості організаційних і педагогічних умінь батьків, а саме: вміння підібрати у відповідності з інтересами і потребами дитини іграшку, способи зацікавлення ігровою діяльністю, стиль спілкування, емоційно налаштувати дитину на гру; з другого боку, зафіксувати поведінку дитини в процесі залучення її до гри, наявність інтересу до запропонованої гри, вміння діяти з іграшкою, чутливість і способи взаємодії з батьками. Отримані дані педагог аналізує і враховує при виборі способів залучення батьків до ігрових занять.

Педагог обов'язково повинен обговорити з батьками умови проведення спільних корекційно-розвиваючих занять, які розробляються ним при врахуванні анамнестичних даних про розвиток дитини, результатів її діагностичного і психолого-педагогічного обстеження, аналізу бесід з батьками, спостережень за грою батьків з дитиною.

Важливо, щоб батьки усвідомлювали мету цих занять, вміло реалізовували разом з гувернером поставлені завдання, спрямовані на соціальне виховання, фізичний розвиток, формування розумової діяльності. Попередньо вони ознайомлюються з дидактичними матеріалами, іграшками, які будуть використовуватися на корекційно-розвиваючих заняттях. Також повинні знати основні принципи їх підбору відповідно до індивідуальних особливостей дитини. Необхідно також пояснити батькам структуру заняття [2, с.21-27]. На заняттях батьки знайомляться з елементарними прийомами корекційної педагогіки й отримують необхідний мінімум спеціальних знань. Деякі батьки з легкістю включаються у навчальний процес, цікавляться успіхами дитини, проявляють власну ініціативу. Інші навпаки ведуть себе пасивно, надзвичайно стримано. Завдання педагога активізувати ігрову діяльність таких батьків, налаштувати їх на співпрацю з власною дитиною.

Спільна діяльність гувернера і батьків сприяє активізації педагогічних здібностей батьків, появі впевненості у власних силах,

адекватному сприйманню можливостей розвитку дитини, довірі до педагога, який допомагає створити сприятливі умови для її навчання і виховання.

Список використаних джерел:

1. Даніелс Е., Стаффорд К. Створення інклюзивних класів // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред. кол. Н.Софій (голова), І.Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор), та ін. - К.: Контекст, 2000.
2. Закрепина А.В. Организация индивидуальной педагогической работы с родителями в условиях групп кратковременного пребывания // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – №1.
3. Кот М. Педагогічна допомога родині у вихованні дітей з особливими потребами // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор), та ін. - К.: Контекст, 2000.
4. Любезнова Е.В. Семья как развивающая среда для ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006. – №1.
5. Ткачева В.В. Инновационная модель организации психокоррекционной работы с семьями, воспитывающих детей с отклонениями в развитии // коррекционная педагогика. – 2006. – №5-6 (11-12).
6. Ткачева В.В. Консультирование семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – №2.

The questions related to correction work of teacher with the parents of children with violations in development are examined in the article. The peculiarities of organisation of common playing studies are reflected.

Keywords: child with violations in development, parents, problems of family, playing psychocorrection employment.

Отримано 25.08.2009

УДК: 378.14

І. І. Демченко

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ (СПЕЦІАЛЬНОСТІ «КОРЕКЦІЙНА ОСВІТА») ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті з'ясовано суть провідних категорій творчості й визначено чинники активізації складових творчої діяльності майбутніх логопедів на заняттях з образотворчого мистецтва.

Ключові слова: активізація, творчість, корекційна освіта, образотворче мистецтво.

В статті в'яснена сутність ведущих категорій творчества и определены факторы активизации составляющих творческой деятельности будущих логопедов на занятиях по изобразительному искусству.

Ключевые слова: активизация, творчество, коррекционное образование, изобразительное искусство.

Постановка проблеми. Соціальні зміни, перехід до ринкових відносин відбиваються не тільки на економічному розвитку держави, але й на суспільному становленні її громадян. У «Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті» визначена головна мета української освіти – створити умови для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина. Сучасна вища педагогічна школа прагне забезпечення підготовки фахівця, здатного до постійного духовного самовдосконалення, творчої активності як основи збагачення інтелектуального та культурного потенціалу нації.

Особливо гостро постає проблема підготовки майбутніх педагогів до виховання дітей з особливими потребами та спільного виховання повноцінних дітей разом з дітьми «групи ризику» та узгоджених зусиль педагогів різних спеціалізацій, що базуються на фундаментальних положеннях педагогіки, загальної й спеціальної психології, корекційної педагогіки, медицини та інших наук. Саме тому перед вищою школою постає необхідність формування творчого потенціалу студентів, зокрема їх творчої активності, як умови гуманізації навчально-виховного процесу, що передбачає повагу до людини, врахування її індивідуальності, пізнавальних, творчих потреб, нахилів та інтересів.

Ускладнення завдань і способів вирішення проблеми підготовки педагогічних кадрів, у тому числі й у галузі корекційної освіти, обумовлюють гостру потребу в теоретичному обґрунтуванні творчої активності як важливої характеристики професіоналізму сучасного

педагога, створення необхідних умов реалізації особистісно орієнтованого навчання в практиці вищої педагогічної школи та експериментальній перевірці методики навчального процесу, що дозволяє подолати суперечності між вимогами, які ускладнюються до професії логопеда й здатністю випускників педуніверситету творчо працювати в обраній професійній сфері, використовувати багатогранність своєї особистості у вирішенні професійних завдань і володінні засобами формування творчої активності школярів.

Отже, сьогодення ставить високі вимоги до педагогічного фаху, а тому підвищення якості професійної підготовки майбутніх логопедів засобами образотворчого мистецтва, зокрема, активізація їх творчої діяльності є актуальною проблемою вищої школи.

Аналіз останніх досліджень. Психологічні основи творчої активності розглянуті в працях Д. Богоявленської, Л. Виготського, П. Гальперіна, Д. Ельконіна, В. Крутецького, Г. Костюка, Я. Пономарьова, Н. Талізінної та інших учених. Педагогічний аспект цієї проблеми розкрито в роботах Л. Аристової, В. Андрєєва, Ю. Бабанського, М. Данилова, Б. Коротяєва, І. Лернера, Л. Мамот, В. Паламарчука, О. Савченко, М. Скаткіна, Т. Шамової, Г. Щукіної та ін. Аналіз психолого-педагогічних концепцій та поглядів на проблему формування творчої активності названих та інших авторів показав, що різні визначення цього явища відрізняються не стільки протилежністю позицій, скільки ступенем повноти їх характеристик.

Найчастіше в наукових працях творча активність розглядається як творча діяльність (М. Данілов, А. Люблінська, М. Махмутов), як якість особистості (Ш. Генелін, В. Кузін, В. Максакова, М. Матюшкін), як специфічна потреба особистості (Л. Божович), а також без вказівки на конкретний напрямок (Б. Асаф'єв, Н. Ветлугіна). Але в різних поглядах на творчу активність простежуються деякі загальні риси: розуміння її як складної якості особистості з акцентуванням уваги на ініціативі творчого суб'єкта та неповторного індивідуального образу, пошуків і відкриття нового. У цьому контексті сучасними дослідниками сформульовано основні умови формування творчої активності (Н. Вишнякова, Л. Івахненко, В. Лозова, Ю. Неженцев, С. Сисоєва), виявлено специфіку впливу різних засобів естетичного виховання на розвиток творчої активності суб'єктів навчання (Л. Гуляєва, В. Кузін, А. Щербо), визначено особливості прояву творчої активності особистості в різних видах діяльності (Ю. Косенко, В. Сьомін, В. Тименко, С. Діденко, В. Кардашов). Однак, дослідженню ефективних способів активізації творчої діяльності майбутніх занять з образотворчого мистецтва донині не присвячено жодного дослідження.

Мета статті – визначити чинники активізації складових варіативно-творчої діяльності майбутніх логопедів на заняттях з образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Розвиток творчих якостей майбутніх педагогів засобами образотворчого мистецтва на етапі навчання у вищих навчальних закладах є одним з основних завдань їхньої загальнопрофесійної підготовки, бо відповідно до специфіки роботи в загальноосвітній або спеціальній школі вони разом із практикою образотворчої творчості повинні добре орієнтуватися в історії й теорії мистецтва, знати основи декоративно-прикладного мистецтва й методикау його викладання, розуміти виразні особливості різних художніх матеріалів, технік тощо.

У сучасному енциклопедичному словнику зазначено: «Творчість – це діяльність, яка породжує щось якісно нове й відрізняється неповторністю, оригінальністю. Творчість – вища форма активності й самостійної діяльності людини й оцінюється за її соціальною значущістю й оригінальністю (новизною)» [2, с. 162].

Одна з перших педагогічних вимог, що ставиться до розвитку творчої активності в суб'єктів навчання полягає в тому, щоб стимулювати їх прагнення до самостійного вибору цілей, завдань і засобів їх вирішення, бо людина, яка не звикла діяти самостійно, брати на себе відповідальність за ухвалені рішення, втрачає здатність до творчої діяльності [3].

Сучасна психологія визначає низку особливостей творчого процесу: постановка питання, що вимагає творчої відповіді (тобто вміння побачити проблему); мобілізація необхідних знань і досвіду для постановки попередньої гіпотези, для визначення шляхів і способів вирішення завдання; спеціальні спостереження й експерименти та їх узагальнення у вигляді логічних, образних, математичних, графічних, наочних структур.

З філософського кута зору будь-яка діяльність людини є творчим актом, бо й суб'єкт, і об'єкт виходять з акту діяльності іншими, ніж вони ввійшли до нього.

Оскільки новий продукт може бути отриманий випадково або шляхом суцільного неевристичного перебору варіантів, то до критерію новизни продукту зазвичай додають критерій новизни процесу, за допомогою якого цей продукт був отриманий (нові методи, прийоми, способи дії).

Р. Гельц, А. Пуанкаре й багато інших авторів виокремили чотири фази будь-якого творчого рішення: фаза збирання матеріалу, нагромадження знання, які можуть лягти в основу рішення або переформулювання проблеми; фаза дозрівання, або інкубації, коли працює в основному підсвідомість, а на рівні свідомих регуляцій людина може займатися зовсім іншою діяльністю; фаза осяяння, або інсайту, коли у свідомості абсолютно несподівано виникає рішення; фаза контролю, або перевірки, яка вимагає повної активності свідомості.

Творча діяльність розглядається як джерело формування пізнавальної самостійності, без якої не може бути творчої особистості.

Так, наприклад, у процесі роботи на заняттях із художньої кераміки під час виготовлення різних виробів у студентів виробляються такі цінні якості, як працьовитість, посидючість, наполегливість, допитливість, уміння вибирати роботу й визначати, як краще її виконати, тобто якості, без яких неможлива й творчість.

Підвищення якості навчально-виховного процесу неможливе без формування активності студентів. «Активність можна визначити як постійно мінливий процес спонукання до енергійного, цілеспрямованого учіння, подолання пасивної й стереотипної діяльності» [2, с. 185]. Активніші студенти, як правило, самостійніші. Пізнавальна активність є важливим чинником навченості, бо вона впливає на темп, глибину й міцність оволодіння навчальним матеріалом.

Активність особистості – це діяльне ставлення людини до світу, здатність здійснювати суспільно значущі перетворення матеріального й духовного середовища на основі освоєння суспільно історичного досвіду людства [3].

Узагальнюючи сказане, можна стверджувати, що існує взаємний зв'язок між активністю й творчістю. Творчість неможлива без активності, бо саме активність детермінує творчість як створення чогось нового.

Слід також відмітити, що між такими поняттями як «активність», «свідомість», «самостійність» є певна відмінність, але вони міцно взаємопов'язані, бо свідоме оволодіння знаннями вимагає обов'язкової активності й самостійності студента, без чого неможливе ефективне засвоєння знань, а також оволодіння вміннями й навичками. Як відзначають більшість методистів, принцип активності має особливе значення в ході практичних занять, адже свідомо, активна й самостійна робота завжди призводить до кращого засвоєння навчального матеріалу. Окрім того, творча активність і самостійність є передумовою для поглиблення й розширення отриманих знань, розвитку інтересу до справи.

Реалізуючи принцип активності навчання, на заняттях з образотворчого мистецтва доцільно використовувати метод проектів, бо завдяки цьому в студентів формуються проблемно-дослідницькі якості, відбувається активізація їх продуктивної творчості. Цим методом передбачено розробку і презентацію власного творчого проекту з конкретної теми. Тому перевага методу проектів полягає в тому, що він дає змогу інтегрувати знання, отримані при вивченні інших навчальних дисциплін, а також використовувати ці знання для створення реального продукту творчої діяльності.

Метод проектів – це дидактична категорія, що є сукупністю прийомів та операцій оволодіння певною галуззю практичного або теоретичного знання, тієї або тієї діяльності [6]. Актуальність методу проектів у наші дні обумовлюється насамперед необхідністю розуміти сенс і призначення своєї роботи, самостійно ставити професійні цілі і

завдання, продумувати способи їх здійснення і багато чого іншого, що входить у зміст проекту. Вибір проектної форми проведення різних варіантів занять пояснюється тим, що кінцевий результат навчання різним видам образотворчого мистецтва не повинен виражатися простою сукупністю знань, студенти повинні відчувати практичну значущість певного виду мистецтва, навчитися орієнтуватися в різних джерелах інформації, порівнювати інформацію про той чи той об'єкт із художньою інформацією, відтвореною засобами художнього образу.

Отже, метод проектів дає змогу організувати достовірно дослідницьку творчу самостійну діяльність протягом навчального часу, що відводиться на вивчення образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва, використовуючи при цьому різноманіття методів і форм самостійної пізнавальної, практичної і художньо-мистецької роботи. При цьому слід виходити з того, що актуалізація дій щодо створення матеріальної форми декоративного зображення вимагає аналізу конкретних умов пластичного завдання, а також методів і прийомів художньої технології, які доцільно використовувати в процесі виконання студентами конкретного завдання на заняттях, наприклад, із кераміки. Саме тому процес використання засвоєних виразних засобів під час декоративної діяльності не можна обмежувати репродуктивним характером, а спонукати майбутнього педагога до аналізу й узагальнення завдань декоративно-пластичної творчості.

Досконалість стилізованого образу в декоративній творчості традиційно визначається мірою його узагальненості. У процесі постановки й вирішення творчих завдань щодо формування декоративного образу студенти повинні здійснювати процедуру узагальнення, що дасть їм змогу органічно поєднати істотні естетичні властивості об'єктів зображення, інтерпретувати їх характерні риси.

Окрім узагальнення в процесі формування декоративного образу операція абстрагування забезпечує продуктивне перетворення початкових образів, що є основою творчого методу стилізації декоративного зображення.

Конкретизація забезпечує вираження створених образів у художній формі. Тому в процесі реалізації декоративного образу в матеріалі кераміки узагальненість образних характеристик художньої форми вимагає конкретизації, тобто доведення до відповідності всіх виразних можливостей матеріалу, обраного для втілення задуму.

Узагальнення, абстрагування й конкретизація складають основу провідного методу декоративно-прикладного мистецтва – методу стилізації. Його засвоєння студентами передбачає формування в них навичок відбору й узагальнення певних якостей об'єкту зображення, які найорганічніше взаємодіятимуть зі структурою декоративного твору. Вільне формотворення стилізованого образу відбувалося шляхом поєднання різних узагальнених форм та видозміни початкових форм

(зміна властивостей предметів і взаємного розташування їх частин, зміна просторового розташування об'єктів зображення тощо).

Необхідно підкреслити провідну роль педагога в здійсненні корекційно-виховного впливу образотворчого мистецтва, бо саме він керує процесами внутрішньої і зовнішньої діяльності школярів. Стан творчості – цілюще джерело для підростаючої особистості, його справжні можливості ще недостатньо досліджені теорією і методикою роботи з такими дітьми і створити умови для творчого розвитку дітей може лише творчий педагог. Наукові дослідження можливостей образотворчої діяльності особливих дітей доводять той факт, що у навчально-виховному процесі образотворча творчість є могутнім педагогічним засобом.

Висновки. На заняттях із образотворчого мистецтва доцільно активізувати такі індивідуальні особливості творчості майбутнього педагога: самостійність, оригінальність, нестандартність, здатність установлювати нові, несподівані зв'язки між відомими явищами; гнучкість, постійний пошук, здатність оперативно переходити від одного до іншого способів вирішення образотворчих завдань; швидкість генерування й зміни ідей, що забезпечує їх багатство й різноманітність. Ці якості сприяють оптимальній організації творчості студентів, забезпечують новизну, оригінальність, індивідуальність, емоційну виразність креативних рішень в образотворчій діяльності, продуктивна спрямованість якої виявляється в здатності відкривати нові прийоми творчої діяльності.

Список використаних джерел:

1. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров : 3-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1984. – 1600 с.
2. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / И. П. Подласый. – М.: Владос-Пресс, 2001. – 368 с.
3. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов / А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2001. – 480 с.

In article the essence of leading categories of creativity is found out and factors of activization of components of creative activity of the future logopedist on lessons of the fine arts are defined.

Keywords: activization, creativity, correctional education, the fine arts.

Отримано 26.10.2009

УДК: 376.1 – 056.263:37.03

О.І. Дмитрієва

ПРАВОВІ ПЕРЕКОНАННЯ У СТРУКТУРІ ПРАВОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

У статті здійснено аналіз досліджень поняття правових переконань як необхідної складової правосвідомості особистості.

Ключові слова: правосвідомість, особистість, правові переконання, старшокласники з порушеннями слуху.

В статтю проведено аналіз определения понятия правовых убеждений как обязательной складовой правовой сознанию личности

Ключевые слова: правовое сознание, личность, правовые убеждения, старшеклассники с нарушением слуха.

Конституція України від 28 червня 1996 року проголосила Україну правовою державою. Одним із головних елементів правової держави є високий рівень правової культури та правосвідомості її громадян. Відсутність стабільності в економічному та політичному житті нашого суспільства призвела до підвищення рівня правового нігілізму серед підростаючого покоління. На сьогодні рівень правосвідомості учнів старших класів, в тому числі й старшокласників з порушеннями слуху, не відповідає потребам гармонійно розвиненої особистості і вимогам суспільства. У зв'язку з цим формування правосвідомості особистості старшокласників з порушеннями слуху стає обов'язковою умовою становлення їх активної громадянської позиції та подальшої успішної соціалізації.

Саме права освіта покликана забезпечити правову соціалізацію особи через систему правових знань і розвиток правового мислення, формування ставлення молоді до правових норм як внутрішньої цінності. Процес формування правосвідомості передбачає засвоєння учнями правових знань, перехід їх у стійкі переконання та вміння застосовувати їх у поведінці (див. Схему 1).

Схема 1



Процес формування правосвідомості має здійснюватися відповідно до її структури з урахуванням взаємодії всіх елементів, що сприятиме цілеспрямованій і ефективній організації педагогічної роботи шляхом виховання усвідомленого ставлення до права. Механізм формування правосвідомості являє собою комунікативний процес передачі, сприйняття, засвоєння у свідомості людини системи правових знань, перетворення їх у переконаність в необхідності поводитись відповідно до вимог правових установ, бо «психологічним критерієм, за яким слід визначати рівень сформованості і розвитку індивідуальної правосвідомості, є правові переконання особистості»[6].

Під час здійснення правовиховної роботи не можна покладатись на стихійність переходу знань, провідних ідей у переконання учнів. Їх слід наполегливо і терпляче виховувати.

Перетворення знань у переконання – необхідний етап процесу формування правосвідомості особистості. Правові норми мають асимілюватись у свідомість людини, стати внутрішнім регулятором поведінки. Тому важливим завданням для нас є визначення шляхів виховання у учнів правових переконань і тим самим сприяти формуванню у них правосвідомості.

Головним питанням у правовиховній роботі для педагогів є питання, яким чином об'єктивно існуюча норма, модель поведінки, що в ній міститься, можуть здійснити бажаний вплив на вихованця, набути для нього особистісний суб'єктивний сенс. У вихованні правових переконань, їх становленні і розвитку відіграє роль цілий ряд факторів. Неодмінною передумовою формування у учнів правових переконань є оволодіння знаннями, поняттями, ідеями, які становлять компонент правосвідомості особистості, фундамент переконань. Доведення сформованості знань в учнів до того рівня, щоб вони набули спонукальну силу імпульсу, стійких мотивів, якими регулюється поведінка людини – одне із центральних завдань право виховної роботи. Переконаність ґрунтується на знаннях і, як зазначається у філософській літературі, є формою переведення інформації у дію, вона спонукає людей до практичної діяльності. Проблема виховання переконаності знайшла своє відображення у працях педагогів – А.В. Луначарського, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського.

У дослідженні природи переконань як вияву психологічного стану людини велика заслуга вчених М.І. Пирогова, К.Д. Ушинського. Багато цінного у висвітлення і розробку проблеми виховання переконаності, її особливостей, шляхів формування переконань як найважливішої ланки виховання молоді в дусі високої свідомості внесли праці вчених у галузі педагогіки, психології, філософії – Б.Г. Ананьєва, М.І. Болдирєва, О.В. Веденова, М.К. Гончарова, М.М. Грищенко, Г.Є. Заліського, І.А. Каїрова, В.П. Коблякова, О.Г. Ковальова, О.П. Кондратюка, Ф.П. Корольова,

І.М. Краснобаєва, В.А. Крутецького, М.Д. Левитова, Б.Т. Лихачова, І.С. Ма'ренка, Н.О. Менчинської, Е.І. Моносзона, В.М. Мясичева, Л.І. Новикової, Р. М.Рогової, Т.В. Рубцової, В.І. Селиванова, Я.С. Турбовського, І.Ф. Харламова, М.М. Шардакова та інших.

У науці є роботи, присвячені вивченню таких аспектів виховання, як моральні, ідейно – політичні переконання. Це, зокрема, дослідження М.К. Гончарова, О.П. Кондратюка, І.М. Краснобаєва, В.Б. Мошкевича, М.Г. Тайчинова, Х.Х. Янбулатова. На жаль, цього не можна сказати щодо вивчення проблеми виховання правової переконаності.

У працях юристів та інших учених аналізується проблема правового виховання, формування правосвідомості громадян. У працях В.В. Головченка, А.І. Долгової, Л.Л. Дубських, Г.Д. Маркової, В.В. Оксамитного, В.В. Тищенка [1,2,3,5,7,8,10]. Однак таке спрямування, як формування правової переконаності шляхи і умови переходу правових знань, ідей у відповідні переконання в науці опрацьовані недостатньо. Вивченням даних питань займалась Н.О.Ткачова, яка зазначила, що необхідно дослідити сам процес переходу правових знань у переконання, становлення переконаності у молоді. Зрозуміло: погляди на правила поведінки, переконання формуються під впливом суспільних відносин, суспільної свідомості. На думку дослідника, переконання завжди ґрунтуються на знаннях і пережитому життєвому досвіді, які переломлюються через суспільну і індивідуальну психологію людини. Н.О. Ткачова приділяє значну увагу розкриттю змісту переконаності як психологічного стану людини, який пояснює керівні принципи її поведінки, як результату складного процесу усвідомлення, обдумування знань, пережитого життєвого досвіду. Уявляється не досить обґрунтованим визначення переконання як елемента свідомості[8]. Відомо, що в структурі свідомості виділено три елементи: знання, емоції, воля. Отже, використання поняття «переконання» як елемента свідомості не можна вважати правомірним, оскільки воно зовсім не ідентичне вже встановленим, вищезазначеним складовим свідомості. Безперечно, переконання тісно пов'язане зі свідомістю. Однак, про співвідношення свідомості і переконання, на наш погляд, можна говорити тоді, коли йдеться про певний стан свідомості особистості, про дійову, активну сторону свідомості як регулятора поведінки людини, тобто не про складові свідомості, а про свідомість, яка відбивається в дії, коли вона через знання, емоції і волю формує певне, усвідомлене ставлення особи до загальнолюдських цінностей. Таким чином, переконання – результат, факт свідомості, свого роду міра, критерій оцінки свідомості, принцип поведінки, який орієнтує людину на певну систему конкретних вчинків. Як зазначається в статі «Актуальні проблеми психології становлення переконань» на основі аналізу існуючих думок щодо природи переконань: «переконання є особистісні

утворення, які являють собою оцінне ставлення людини до дійсності і характеризуються єдністю когнітивного(певні ідеї, принципи та їх логічне обґрунтування) і потребово – особистісного(переживання істинності, необхідності даних ідей і потреба в їх практичній реалізації) компонентів»[12]. Обов'язково істотною рисою переконання є прийняття його людиною. Залежність переконання від рівня свідомості прямо пропорційна. Чим вищий рівень свідомості, тим ґрунтовніше переконання.

Таким чином, з викладеного вище випливає наступне визначення поняття правової переконаності: правова переконаність – це глибоке осмислення, усвідомлене засвоєння наукових правових знань думка[4], закріплення їх у діяльності, перевірка практичним досвідом, впевненість в істинності, справедливості і доцільності нормативних вимог, перетворення цих знань у внутрішні стимули, принципи відповідної поведінки. Переконаність, зокрема правова переконаність, передбачає реалізацію правової установки на практиці, у діяльність особистості.

У цьому зв'язку ми не можемо погодитись з трактуванням даного питання авторами, які розглядають правову установку тільки як інтелектуальну(готовність виконувати приписи правових норм на основі переконаності в доцільності і необхідності існуючих норм права). В разі, коли виконання вимог правових норм стає внутрішнім переконанням людини, природною потребою її поведінки, відбувається формування позитивної правової установки. Правова установка як показник ставлення до правових норм і результат активності свідомості, має постійно перетворюватись у практичній діяльності. Йдеться не просто про правову готовність, а про її реальне здійснення – правомірну поведінку, правоохоронну діяльність. Звідси дієвість правової установки повинна виявлятися не тільки в готовності діяти у відповідності з правовими нормами, неухильно їх виконувати, як стверджують окремі автори, а й у реальній правомірній і соціально активній поведінці. Про наявність правових переконань, правової установки можна говорити лише тоді, коли вони активно перетворюються, матеріалізуються у правомірній поведінці особистості, у її практичних діях і вчинках. Установка є рушійною силою вчинку, його фабулою і повинна реально в ньому втілюватися. Вона – необхідний крок від знання до правомірної поведінки. Якщо правова установка не перетворюється у поведінку, практичну дієвість, а залишається в сфері тільки ідей – це явна ознака недостатньої сформованості правосвідомості. Отже, основними структурними елементами правової переконаності, її змістом, є: впевненість у справедливості нормативних вимог[11], готовність особистості до їх дотримання, до запобігання протиправній поведінці, практична правоохоронна спрямованість особистості. Ці структурні

елементи визначають рівень сформованості правової переконаності учнів.

Не зовсім правильним, на наш погляд, є твердження окремих авторів про те, що «переконаність може бути просто наслідком набуття знань, навчання, наукового дослідження, оволодіння досвідом, тобто формуватися поза переконанням і примусом»[4]. Дане висловлювання не досить точне. Знання, досвід, наукове дослідження, практика є вже самі по собі кращими засобами формування усвідомленого ставлення до життєвих явищ, фактів, тобто виховання переконань. У навчальному ж процесі, під час навчання, виховання молоді, формування в учнів власних поглядів, правових установок, які є для них керівництвом до практичної діяльності, необхідно також застосовувати переконання як метод педагогічного впливу живого слова педагога. Переконаність(стале усвідомлене ставлення до того чи іншого явища) не може бути, як стверджує автор, а завжди є результатом такого впливу на свідомість, як переконання. Необхідно тільки розрізнити формування усвідомленого ставлення до життєвих явищ – тобто переконань – за допомогою як об'єктивно існуючих факторів впливу на свідомість особистості(знання, досвід, наукове дослідження, практика), так і спеціальних виховних методів, прийомів педагогічного впливу на свідомість особистості, що ґрунтуються на системі логічних доказів. Правова переконаність має нормативний характер, є провідною ланкою потребою – мотиваційної сфери особистості. Переконання відіграють роль стимулів, збуджують волюву цілеспрямовану діяльність, визначають поведінку людини в суспільстві. Суттєво важливо формувати належне ставлення учнів до правових явищ, що вивчаються, до того чи іншого питання, вміння, здатність постійно співвідносити свої дії зі знаннями, які поступово формуються. відстоювати свої позиції, власні погляди з принципових положень, виховувати високу вимогливість до себе, глибоке розуміння обов'язку. Під час правовиховної роботи необхідно, таким чином, досягти єдності, одночасності двох процесів – формування системи правових знань і суб'єктивного глибоко усвідомленого сприйняття, організації внутрішнього прийняття їх молодими людьми. Отже, навчання як педагогічний процес набуття системи знань стає ефективним тільки у єдності з вихованням, яке отримує в знаннях міцну основу. Завданням правового виховання є формування в учнів ціннісної правової орієнтації, вироблення на її основі сталих внутрішніх правових установок, з позицій яких кожний міг би керувати своїми настроями, бажаннями, вчинками. Як доведено у психолого – юридичних дослідженнях, ціннісно – правова орієнтація і її вираження – правова установка, об'єднані в єдину диспозиційну структуру, утворюють ціннісно – нормативне ядро, яке є смисловою ланкою мотивації правомірної поведінки [11,с.168].

Важливою умовою, яка підвищує дієвість факторів внутрішнього прийняття вихованцями спеціальних шкіл - інтернатів правових знань, є необхідність врахування педагогом їхньої психічної індивідуальності, суперечностей між новими істинами і тими, які вже сформувалися в них внаслідок спостережень, уявлень і набули визначальну значущість, що не може не відбиватись на засвоєнні правових знань, формуванні переконань. Це буде сприяти більш цілеспрямованій і ефективній виховній діяльності.

Список використаних джерел

1. Головченко В.В. Эффективность правового воспитания. Понятие, критерии, методика измерения. – К.: Наукова думка, 1985.-127с.
2. Долгова А.И. Правовое воспитание молодежи. – М.: Знание, 1979.- 47с.
3. Дубских Л.Л. Философско-социологический аспект правового воспитания личности. Дис. Канд.. филос.наук. – Свердловск, 1979. – 284с.
4. Закалюк А.П. Общественное воздействие и предупреждение правонарушений. – К.:Наукова думка, 1975.- 263с.
5. Маркова Г.Д. Научные основы и организация правового воспитания молодежи.- К.: Вища школа, 1979 - 153с.
6. Правовое воспитание молодежи. – К.: Наукова думка, 1985. – 319с.
7. Оксамытный В.В. Правовое воспитание – важнейший фактор формирования социальной активности личности.- К.: Наукова думка,1979. – 74с.
8. Оксамытный В.В. Правомерное поведение личности. – К.: Наукова думка, 1985.- 173с.
9. Смирнов Л.А. Убеждение как философская категория.- Калинин: Калинин. ун-т, 1973. - 140с.
10. Тищенко В.В. Эффективность правового обучения учащихся// Вопросы психологии. - 1977. №9.- с.17-23.
11. Ткачова Н.О.Педагогічні основи формування правосвідомості учнів у закладах професійно – технічної освіти.- Київ. Правда Ярославичів, 1998.- 350с.
12. Чудновский В.Э. Актуальные проблемы психологи становления убеждений.// Вопросы психологии. – 1990. - №5. – С.40 - 48.

In this article is done the analysis of researches of the concept of law conviction as an essential part of person's legal consciousness.

Keywords: legal consciousness, personality, law conviction, senior pupils with dull hearing.

Отримано 25.10.2009

УДК: 376.42

Т.Д. Каменщук

ДО ПИТАННЯ ПРО ТРУДНОЩІ ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕНИМ ІНТЕЛЕКТОМ

Стаття містить результати теоретико-експериментального вивчення процесу оволодіння зв'язним мовленням учнями з порушеним інтелектом молодшого шкільного віку.

Ключові слова: зв'язне мовлення, діти з порушеним інтелектом, вербальний розвиток.

Стаття вміщує результати теоретико-експериментального изучения процесса овладения связной речью учениками с нарушенным интеллектом младшего школьного возраста.

Ключевые слова: связная речь, дети с нарушенным интеллектом, вербальное развитие.

Кореляція між розвитком мовлення і станом розвитку усіх психічних процесів є аксіомою. Саме у зв'язку із цим, сьогодні, досить актуальною є проблема розвитку усного зв'язного мовлення учнів. Особливо це стосується дітей з порушеним інтелектом, в яких через наявність інтелектуального порушення має місце вторинний недорозвиток всіх психічних процесів, в тому числі й мовлення [3].

Вирішення даного завдання необхідно для поглибленої розробки методик, спрямованих на розвиток усного зв'язного мовлення учнів і на корекцію його недоліків в даній категорії дітей, подальшого розвитку наукових основ спеціальної педагогіки та психології з проблем мовлення дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами.

Об'єктом дослідження є діти молодшого шкільного віку з порушеним інтелектом. Предмет – особливості розвитку усного зв'язного мовлення молодших школярів з порушеним інтелектом. Мета полягає у вивченні особливостей розвитку усного зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з порушеним інтелектом.

Питанням розвитку зв'язного мовлення та розробками шляхів покращення роботи над ним присвячені роботи вчених: Е.Я. Палихати,

О. Хорошковської, І.О. Черезової, М.П. Киналь, М. Орап, В. Каліш, М.Г. Стельмахович, Т.Г. Рузинської та ін.

Розвиток мовлення розумово відсталих дітей було і є предметом спеціального вивчення А.К. Аксьонової, Н.М. Барської, Л.С. Вавіної, В.В. Воронкової, М.Ф. Гнезділова, В.І. Лубовського, В.Г. Петрової та ін.

Формування усного зв'язного мовлення у розумово відсталих дітей здійснюється уповільнено і досить своєрідно. Діти з порушеним інтелектом оволодівають мовленням значно пізніше своїх ровесників, які розвиваються нормально. Вони досить тривалий час самотійно не вступають у вербальний контакт, таким дітям важко підпорядкувати свої дії словесним інструкціям. У розумово відсталих дітей затримка активного мовлення поєднується з порушенням його розуміння та різким звуженням обсягу розмовно-побутового мовлення.

Вербальний розвиток дітей з діагнозом олігофренія ступеня дебільності здійснюється аномально, характеризується глибокими і своєрідними порушеннями та уповільненим темпом. Грубі недоліки виразно простежуються у різних сторонах їх мовленнєвої діяльності - у розумінні зверненого до них мовлення, у змісті і побудові самотійних висловлювань, у словниковому запасі, у вимові окремих звуків та слів. Особливо яскраво ці недоліки виявляються в учнів молодших класів спеціальної школи [1].

В усному мовленні дітей олігофренів дуже слабо представлені засоби виразності мовлення. Розумово відсталі учні не достатньо володіють мелодикою і тембром мовлення, тому воно звучить монотонно, без емоційно-експресивних відтінків. Уповільнений темп мовлення призводить до зайвих пауз, повторень одних і тих же слів, в яких часто є порушеним наголос. Як правило, у побутовому мовленні олігофренів відсутні логічні наголоси [4].

Порушення мовлення у розумово відсталих дітей носять системний характер. У них виявляються несформованими, в тій чи іншій мірі, всі операції мовленнєвої діяльності і має місце слабкість мотивації, зниження потреби у мовленнєвому спілкуванні, грубо порушене програмування мовленнєвої діяльності, створення внутрішніх програм мовленнєвих дій, реалізація мовленнєвої програми і контролю за мовленням, порівняння отриманого результату з попереднім задумом, його відповідність мотиву і меті вербальної діяльності [5].

При розумовій відсталості у різній мірі порушені операції і рівні утворення висловлювання – смисловий, мовленнєвий, сенсомоторний.

Симптоматика і механізми мовленнєвих порушень визначаються не тільки наявністю недорозвитку мозкових систем, які мають безпосереднє відношення до мовлення, а це ще більше ускладнює картину порушень мовлення при розумовій відсталості.

В роботах багатьох авторів відзначається, що становлення зв'язного мовлення у дітей з порушеним інтелектом здійснюється уповільненими темпами і характеризується певними якісними особливостями. Учні молодших класів спеціальної загальноосвітньої школи тривалий час затримуються на етапі запитально-відповідального і ситуативного мовлення. Перехід до самостійного висловлювання є дуже складним і часто розтягується до старших класів. В ході утворення зв'язного висловлювання потребують постійної стимуляції з боку дорослого, його систематичної допомоги, яка проявляється у вигляді запитань або підказок. Особливо важкою для цих дітей є контекстна форма мовлення. Ситуативне мовлення, тобто мовлення з опорою на наочність, на конкретну ситуацію, здійснюється набагато легше [1;4;6].

Однією з причин затримки формування зв'язного мовлення є дуже слабка мовленнєва активність, яка швидко вичерпується.

При з'ясуванні причин, що зумовлюють уповільнене формування мовлення у розумово відсталих дітей, слід виходити, передусім, із характерного для них загального недорозвитку психіки в цілому, який призводить до значних змін і затримок у розумовому і, відповідно, мовленнєвому розвитку. Однією з причин уповільнення розвитку мовлення виступає загальний моторний недорозвиток. Він порушує процес дієвого активного знайомства дитини з оточуючим світом, а також негативно впливає на довільність вимови звуків та слів, оскільки для цього потрібен високий рівень координованості рухів органів артикуляції [3].

Перехід до вживання у мовленні складних речень відбувається в учнів спеціальної загальноосвітньої школи уповільнено і важко. Вони довго затримуються на тому 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, вони говорять аграматично, порушуючи синтаксичні зв'язки узгодження та підпорядкування. В їх усному мовленні домінують неповні речення.

Діти 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 дуже віддалено пов'язані з текстом і викликаються окремими словами. Це особливо виразно спостерігається, коли в тексті описуються події, незрозумілі дитині [3].

Словесне оформлення переказів учнів дуже недосконале і має риси ситуативного мовлення. Діти користуються переважно простими, мало

поширеними, далеко не завжди правильно побудованими реченнями. Їхнє мовлення бідне, ряд слів постійно, нав'язливо повторюється.

Своєрідність розвитку мовлення дітей-олігофренів є прямим наслідком органічних порушень в центральній нервовій системі, тобто являє собою вторинний дефект, обумовлений розумовою відсталістю.

Проведення систематичної роботи, спрямованої на розвиток мовлення дітей з порушеним інтелектом, передбачається протягом всіх років навчання і здійснюється на уроках і в позаурочний час. Вона є дуже важливою для просування учнів у загальному розвитку, для корекції властивих їм недоліків пізнавальної діяльності, для формування позитивних рис особистості.

Дійсно, вирішальною умовою розвитку дитини з порушеним інтелектом є соціальне спілкування та пізнання нею оточуючої дійсності. Ці дві умови знаходяться у прямій залежності від розуміння дитиною того, що говорять інші люди і від адекватного використання власного мовлення.

Список використаних джерел

1. Гнездилов М.Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников. – М.-Л.: Учпедгиз, 1967. – 136 с.
2. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность. – М.: Наука, 1969. – 205 с.
3. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). – М.: Просвещение, 1978. – 165 с.
4. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. – М.: Педагогика, 1977. – 157 с.
5. Соботович Е. Ф. Порушення мовного розвитку у дітей та шляхи їх корекції: Навчально-методичний посібник. – К.: ІСДО, 1995. – 204 с.
6. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжёлыми нарушениями речи. – М.: Просвещение, 1980. – 305 с.

This article contains the results of theoretical and experimental investigation process development communication 86isability of the mentally handicapped children.

Keywords: communication, mentally handicapped children, communication development.

Отримано 25.08.2009

УДК: 376- 053.4

Л.А. Кирилюк

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА АФЕКТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ В НОРМІ І ПАТОЛОГІЇ

У статті показані теоретичні аспекти системи афективної регуляції у дітей. Зокрема, звернено увагу на характеристику афективного розвитку дітей в нормі та патології.

Ключові слова: емоційна регуляція, афективна система, емоційна депривація.

В статье открыты теоретические аспекты аффективной регуляции у детей. Особо, обращается внимание на характеристику аффективного развития детей в норме и патологии.

Ключевые слова: эмоциональная регуляция, аффективная система, эмоциональная депривация.

У психічному розвитку дитини є період найбільшого навантаження на афективну систему. Це період від народження до трьох років. У наступні вікові періоди роль афективної регуляції також велика, однак саме в ранньому віці неблагополуччя в афективній сфері є найбільш злякисним для психічного і психосоматичного розвитку дитини.

Як відомо, у людини морфологічним субстратом емоційної регуляції є підкіркові і лобові утворення головного мозку. В еволюційному плані систему емоційної регуляції можна порівняти з геологічними нашаруваннями, кожне з яких має свою структуру і функцію. Ці утворення знаходяться у тісній взаємодії один з одним, і утворюють ієрархічно ускладнену систему рівнів.

У своїх базальних основах емоції пов'язані з інстинктами і потягами, а в найбільш примітивних формах функціонують навіть за механізмом безумовних рефлексів. Цей примітивний характер емоційного реагування в нормальному розвитку не завжди виступає досить чітко. Патологічно ж випадки дають багато прийомів впливу елементарних емоцій на поведінку людини. У ході нормального онтогенезу ранні форми афективного реагування включаються в більш складні.

Особлива роль у цьому процесі належить пам'яті і мовленні. Пам'ять створює умови для збереження слідів емоційних переживань. У

результаті не тільки актуальні події, але і минуле (а на підставі їх – і майбутнє) починають викликати емоційний резонанс. Мовлення, у свою чергу, позначає, диференціює й узагальнює емоційні переживання, у результаті чого емоції втрачають у своїй яскравості, безпосередності, зате виграють у можливості їхньої інтелектуалізації, усвідомленості.

Емоційна система є однією з основних регуляторних систем, що забезпечують активні форми життєдіяльності організму (Фрейд, 1989; Лоренц, 1997; Анохін, 1975; Вилюнас, 1976,1986; Ізард, 1980, 1999; Рейковский, 1979; Симонов, 1970, 1985, і ін.).

Як будь-яка система регуляції, система емоційної регуляції містить у собі сприймаючі і виконавчі ланки. З внутрішнього середовища вона одержує інформацію про загальний стан організму (яке розцінюється глобально як комфортне чи дискомфортне), про фізіологічні потреби. Поряд із цією постійною інформацією в екстремальних, часто патологічних, випадках виникають емоційні реакції на сигнали, що звичайно, не доходять до рівня емоційної оцінки. Ці сигнали, часто пов'язані з неблагополуччям окремих органів, викликають стани страху, тривоги.

Що стосується інформації, яке надходить із зовнішнього середовища, то аферентна ланка емоційної системи чутливо до тих її параметрам, що безпосередньо сигналізують про можливість у сьогоднішньому майбутньому задоволення актуальних потреб, а також реагує на будь-які зміни зовнішнього середовища, що несе погрозу її можливість у майбутньому. У колі явищ, враховується також інформація, синтезована когнітивними системами: можливості зрушення середовища у бік нестійкості, невизначеності, інформаційного дефіциту.

Таким чином, емоційна й когнітивна системи спільно забезпечують орієнтування людини у довкіллі, зокрема кожна з них вносить свій особливий внесок у вирішення відповідного завдання.

У порівнянні з когнітивною емоційна інформація менш структурована. Емоції є своєрідним стимулятором асоціацій з різних, часом не зв'язаних один з одним областей досвіду, що сприяє швидкому збагаченню вихідної інформації. Це система «швидкого реагування» на будь-які важливі з погляду потреб сфери зміни зовнішнього середовища. [2]

Параметри, на які спираються когнітивна й емоційна системи при побудові зразка навколишнього, не збігаються. Так: наприклад, інтонація, недружелюбне вираження очей з погляду афективного коду мають більше значення, чим суперечні цій недружелюбності висловлення. Інтонація, вираження обличчя, жести й інші паралінгвістичні фактори можуть виступати як більш значима інформація для ухвалення рішення.

Розбіжності когнітивних і емоційних оцінок навколишнього, велика суб'єктивність останніх створюють умови для різних трансформацій, приписування навколишньому нових значень, зрушень в область ірреального. Завдяки цьому у випадку надмірного тиску навколишнього емоційна система здійснює захисні функції.

Виконавча ланка емоційної регуляції має невеликий набір зовнішніх форм активності: це різні види винахідливих рухів (міміка, експресивні рухи кінцівок і тіла), тембр і голосність голосу.

Основний же внесок виконавчої ланки – участь у регуляції тонічної сторони психічної діяльності. Позитивні емоції підвищують психічну активність, забезпечують напрямок вирішення тієї чи іншої проблеми. Негативні емоції, найчастіше знижуючи психічний тонус, обумовлюють в основному пасивні способи захисту. Але ряд негативних емоцій, такі, як гнів, лють, підсилюють захисні можливості організму, у тому числі на фізіологічному рівні (підвищення м'язового тонусу, артеріального тиску, збільшення в'язкості крові).

Дуже важливо, що одночасно з регуляцією тонусу інших психічних процесів відбувається тонізація й окремі ланки самої емоційної системи. Завдяки цьому забезпечується стабільна активність тих емоцій, що у даний момент домінують у афективному стані.

Активізація одних емоцій може чи збудити чи загальмувати протікання інших. Наприклад, радість підвищує інтерес, а у свою чергу, інтерес вбиває страх.

У випадку хворобливих впливів біль, гнів є найбільш адаптивними реакціями, оскільки мобілізують сили для захисту. Унаслідок полярності деяких пар емоцій (радість – сум, гнів – страх) між ними можуть виникнути різні за своїм характером відносини: в одних випадках – взаємного виключення, в інші – взаємодії (сльози радості).

При зіткненні різних за знаком емоцій («емоційний контраст») збільшується яскравість позитивних емоційних переживань. Так, сполучення легкого страху з відчуттям безпеки використовується в багатьох дитячих іграх (підкидання дитини дорослим догори, катання з гір, стрибки з висоти). Такі «гойдалки», очевидно, не тільки активізують емоційну сферу, але і є своєчасним прийомом її «загартовування». [2]

Потреба організму в підтримці активних (сценічних) станів забезпечується постійним емоційним тонізуванням. Тому в процесі психічного розвитку створюються й удосконалюються різні психотехнічні засоби, спрямовані на превалювання стенічних емоцій над астеничними.

У нормі існує баланс тонізування зовнішнім середовищем і аутостимуляції. В умовах, коли зовнішнє середовище бідне, одноманітна, зростає роль аутостимуляції і навпаки, частка її

зменшується в умовах різноманітних емоційних зовнішніх стимулів. Одним з найбільш складних питань психотерапії є вибір оптимального рівня тонізування, при якому емоційні реакції протікали б у заданому руслі. Слабка стимуляція може виявитися малоефективною, а зверхсильна може негативно змінити весь хід емоційного процесу.

Особливо важливий цей момент у патології, де спостерігаються первинні порушення нейродинаміки. Явища гіпо- і гіпердинаміки дезорганізують емоційну регуляцію, позбавляють її стійкості і вибраності. Порушення нейродинаміки відбиваються насамперед на настрої, що є тлом для протікання окремих емоцій. Для зниження настрою характерні астеничні емоції, паталогічно підвищеного – стеничного. Важливий знак порушення, що визначає якість паталогічного процесу. Так, при явищах гіпердинаміки паталогічні емоції мають стеничний характер[3].

У крайніх варіантах гіпердинамії можна припустити «віднімання» енергії в інших психічних систем. Це явище має місце при короткочасних зверхсильних емоціях, що супроводжуються звуженням свідомості, порушенням орієнтування у навколишньому. У патології такі порушення можуть носити і тривалий характер.

Слабкість буде проявлятися насамперед на кірковому рівні у вигляді емоційної лабільності, швидкого перевищення, пожвавлення більш примітивних форм афективного реагування.

У більш важких випадках центр ваги порушень переміщається з вищих на базальні центри, що уже не в змозі підтримувати власну енергетику на потрібному рівні. У цьому випадку на погрозу вітальним константам організму емоційна система відповідає тривогою, страхом. Афективна система, як уже говорилося вище, має багаторівневу структуру, у якій кожний з рівнів вирішує свою специфічну задачу [3].

Поява кожного нового рівня означає також, що в репертуарі афективної поведінки з'явився цілий ряд нових психологічних утворень, що забезпечують більш ефективні способи взаємодії з довкіллям. Посилення будь-якого одного рівня виявляється, з одного боку, у загостренні чутливості дитини до визначеного класу впливів (релизерів) і, з іншого боку, у розширенні репертуару поведінки, спрямованого на пошук цих релизерів і взаємодія з ними.

Серед новотворів виділяють дві групи: перша — це інтегративні новотвори, що визначають цілі періоди афективного розвитку, друга група — це новотвору більш приватного характеру, оскільки вони пов'язані з розвитком окремих функцій. Нагромадження приватних новотворів і їхня координація один з одним забезпечують стрибок в афективному розвитку, тобто поява інтегративного новотвору.

Цей розподіл деякою мірою умовні, тому що роль приватних новотворів в афективному процесі неоднакова, деякі з них є ключовими (наприклад, тактильний контакт дитини з матір'ю). Несвоєчасний їхній чи розвиток навіть випадання веде до перекручування розвитку. Деякі приватні новотвори є наскрізними і беруть участь у формуванні різних новотворів першого років життя.

Слід зазначити, що чим молодше дитина, тим більше короткочасними і відносними є періоди стійкої інтеграції поведінки через вплив, який швидко народжує, незрілі форми майбутньої поведінки. Так, нестійкість поведінки дитини на другому році життя визначається швидкою зміною звичок між приватними утвореннями, що відповідають другому, третьому і четвертому рівням емоційної регуляції. У нормі страх розлуки з матір'ю досягає свого апогею і починає зменшуватися, як тільки починає формуватися символічне мислення, різко розширюється репертуар комунікації дитини з однолітками. Моторна і дослідницька активність вивільняється, оскільки гальмуюче вплив багатьох страхів, пов'язаних із простором, слабшає. Разом з тим дитина одержує задоволення від повторення того, що йому подобається, він виробляє звички.

Якщо страхи продовжують залишатися актуальними (фіксуються), то вся активність дитини стерео типізується, тобто більш низький другий рівень змушений компенсувати недостатність третього і четвертого рівнів. Замість прориву провісників більш складних форм поведінки оживляються і підсилюються більш примітивні форми, що приймають захисний характер.

Л.В. Занков зазначав, що умови емоційної депривації, тривалого стресу створюють додаткове афективне навантаження, оскільки дитина стоїть перед задачею інтеграції недостатніх приватних утворень. Результат залежить не тільки від ступеня деприваційного чи стресового впливу, але і від активності самої дитини. Активність — це здатність дитини відновлювати і зберігати відносну емоційну стабільність (за рахунок пластичної перебудови регуляторних механізмів) у такі періоди.

В основу оцінки емоційної регуляції дитини покладені дані про збої в проходженні критичних періодів емоційного розвитку в перші три роки життя. Якщо ми спостерігаємо більш пізніші, ніж у нормі, появу визначеного інтегративного чи загального новотвору, то важливо знати, наскільки це відхилення є небезпечним для емоційного розвитку в цілому, можлива чи компенсація наслідків такої затримки і чи є вони зворотній характер.

Проблемою визначення потенціалу розвитку займався Арнольд Гезелл[4]. Потенціал розвитку, у розумінні Гезелла, залежить від того, яким коефіцієнтом розвитку володіє дитина. Чим більше розбіжність

між паспортним віком дитини і коефіцієнтом його психічного розвитку, тим гірше прогноз. Так, наприклад, якщо поведінка півторарічної дитини відповідає 15 місяцям, то коефіцієнт розвитку його дорівнює 83, а якщо 40 тижням (9 місяцям), то- 56 (Гезелл, 1974). Отже ми можемо очікувати від такої дитини, за умови, збереження відповідного темпу розвитку, як на момент діагностики, — приблизно половини тих навичок і здібностей, які можливо очікувати від дитини, що нормально розвивається .

На думку Гезелля визнаючаюча роль процесів компенсації у розвитку, у більш ранньому віці належить відсутності та нестійкості специфічних для даного віку паттернів, це насторожує у плані прогнозу розвитку.

Отже положення може бути зрозуміле подвійно. По-перше, діє логіка цифрових співвідношень: чим молодше дитина, тим інтенсивніше йдуть процеси розвитку. Так, якщо поведінка шестимісячної дитини відповідає нормативам тримісячної, то це подібно до поведінки шестирічної дитини яка нагадує трьохлітню. По-друге, найбільш ранні психологічні утворення є базою для наступного розвитку, причому сензитивні періоди для ряду найбільш важливих ранніх утворень (наприклад, для очного чи голосового контакту з матір'ю) досить жорстко прив'язані до визначеного тимчасового відрізка, часто обчислювальному усього лише в тижнях. Пропуски цих періодів впливають на виникнення пустоти у фундаменті розвитку, що може передвіщати нестійкість наступного процесу розвитку зі схильністю до регресів і навіть розпаду.

Прогноз в області емоційного розвитку більш складний. Оскільки ми розглядаємо насамперед розвиток системи емоційної регуляції, тобто те, як дитина за допомогою емоцій може регулювати своєю поведінку у конкретній ситуації, і те, як емоційна система керує і контролює хід психічного розвитку в цілому, то можна припустити, що він багато у чому перетинається з загальним прогнозом розвитку. Вчасно невдалі координації між різними лініями розвитку поведінки дають про себе знати підсиленням тривоги, афективною дезорганізацією. Подібно тому як дитина, яке не зуміла справитися з завданням під час тестування, сердиться, ображається, дитина, розвиток якої протікає асинхронно, безладно, відрізняється емоційною нестійкістю, готовністю до патологічних форм реагування [1].

Припущення, що ранні порушення можуть бути добре скомпенсовані з віком, можна прийняти тільки з наступними застереженнями. По-перше, якщо в основі цих ранніх відхилень покладені тимчасові деприваційні фактори, причому період їхньої дії коротше, ніж тривалість сензитивного періоду для формування даного паттерна. По-друге, якщо ці відхилення носять виборчий, нерівномірний характер. Отже

відсутність відразу декількох ключових паттернів (наприклад, посмішки, комплексу пожвавлення, активної сигнальної поведінки, белькоти), у підготовчі періоди розвитку значно затримує формування таких складних новотворів, як прихильність, невербальна і вербальна комунікація, Я- образ тощо.

Список використаних джерел

1. Занков Л.В. Психология умственно отсталого ребенка. – М: Учпедгиз, 1939. – 78 с.
2. Запорожец А.В. К вопросы о генезисе функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Вопросы психологии. - 1974. - №6.- С.12-16.
3. Лубовский В.И. Психологические проблемы аномального развития детей. – М.: Педагогика, 1989. – 104с.
4. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.; 2003.- 400с.
5. Стадненко Н.М. и др. Педагогические изучения аномальных детей. Основы обучения и воспитания аномальных детей.–М.: Педагогика,1965.-132с.

The article presents the the oretical aspects of affective regulation in children. In particular, attention is on the affective characteristics of children in normal and abnormal.

Keywords: emotional regulation, emotional deprivation, affective system.

Отримано 25.08.2009

УДК: 376.1:37.032

Н.І. Коваль

СФОРМОВАНІСТЬ ЕМОЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ДОПОМІЖНИХ ШКІЛ

У статті описано методику та результати дослідження сформованості емоційно-мотиваційного компоненту громадянськості старшокласників з вадами розумового розвитку.

Ключові слова: старшокласники з вадами розумового розвитку, емоційно-мотиваційний компонент громадянськості, навчально-виховний процес, допоміжна школа, громадянське виховання.

В статті описано методику і результати дослідження сформованості емоційно-мотиваційного компонента громадянськості старшокласників з порушеннями умовного розвитку.

Ключевые слова: старшокласники с нарушениями умовного розвитку, емоційно-мотиваційний компонент громадянськості, навчально-виховний процес, допоміжна школа, громадянське виховання.

У психолого-педагогічному розумінні громадянськість розглядається як сукупність знань, умінь, навичок, емоційно-ціннісних орієнтацій та переконань, що є необхідними для досягнення політичної зрілості та правової свідомості особистості, для усвідомлення себе повноправним громадянином соціальної спільноти своєї країни.

Проблема формування громадянськості учнів допоміжних шкіл висвітлювалась у працях окремих вчених: А. Белкіна, Н. Буфетова, О. Вержиховської, А. Висоцької, В. Воронкової, Г. Дульнева, І. Єременка, В. Липи, В. Мачіхіної, С. Миронової, Т. Пороцької, В. Синьова та ін. Проте у психолого-педагогічній літературі відсутнє системне вивчення громадянськості старшокласників з вадами інтелекту, що й спонукало нас до обрання проблеми дослідження, зокрема, вивчення складових громадянськості цієї категорії дітей. У статті ми опишемо методику та результати дослідження емоційно-вольового компоненту громадянськості старшокласників з вадами інтелекту.

Нами вирішувались наступні завдання:

1. визначити ставлення старшокласників до виконання громадянських обов'язків, дотримання законів держави;

2. виявити інтерес до народних традицій та шанування цінностей нації;

3. з'ясувати наявність бажання виконувати правила етикету, берегти тварин та природу;

4. визначити свідоме ставлення учнів до громадянської недисциплінованості (суспільна пасивність, схильність до правових відхилень у діяльності та поведінці, громадянська пасивність, зрадництво);

5. визначити наявність усвідомлення власного прагнення дотримуватись позиції громадянина держави.

В експерименті брали участь 30 учнів 7-9 класів Хотинської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату №1, 30 учнів 7-9 класів Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи для розумово відсталих дітей.

З метою визначення інтересу, потреби, бажання дотримуватись громадянської дисципліни старшокласників з вадами інтелекту використовувались методи розв'язання учнями проблемних ситуацій та незакінчених оповідань; сюжетно-рольові ігри. Розв'язання учнями **проблемних ситуацій** з громадянської тематики здійснювалося у вигляді аналізу учнями життєвих ситуацій, запропонованих педагогом, в яких передбачалися різні варіанти розв'язання суперечок, колізій. Учасник такої ситуації мав обрати варіант поведінки, який йому імпонував. **Метод незакінчених оповідань** проводився наступним чином: учням зачитувались оповідання з громадянської тематики до ключового моменту, від учня вимагалось логічно закінчити оповідання відповідно до його зав'язки. Оповідання за змістом та обсягом відповідали віковим та психофізіологічним особливостям учнів. Приклади тематики оповідань: «Герої-повстанці, спогади про них»; «Я - частинка своєї Батьківщини, що зветься Україна»; «Птахи і тварини - мої друзі»; «Для чого нам потрібна Конституція?»; «Моя земле, тебе я буду берегти»; «Роль влади у долі України»; «Особиста відповідальність - пріоритетна риса громадянина».

Спостереження на даному етапі дослідження проводилось під час навчальної та позакласної діяльності учнів допоміжних шкіл. Для вивчення особистісного ставлення учнів до громадянської дисциплінованості ми відвідали уроки читання, правознавства, історії. Результати спостережень занотовувались у щоденник досліджень.

З метою визначення громадянської свідомості як складової емоційно-вольового компоненту громадянськості старшокласників з вадами інтелекту нами було проведено **анкетування**. Система запитань відповідала віковим та інтелектуальним можливостям підлітків, запитання були чітко сформульовані відповідно до мети завдання. Анкета складалась із запитань, до яких додавалось три варіанта відповіді. Кожен варіант відповіді дорівнював певній кількості балів. Наведемо питання анкети.

1. Як ти вважаєш, чи потрібно дотримуватись законів держави?

А. Так. (3 бали)

Б. Не завжди. (2 бали)

В. Ні. (1 бал)

2. Як ти ставишся до людей які порушують громадянську дисциплінованість?

А. Підтримую їх дії. (1 бал)

Б. Засуджую їх дії. (3 бали)

В. Байдуже. (2 бали)

3. Що ти зробиш, якщо станеш свідком порушення громадянського порядку?

А. Залежно від дій людини. (2 бали)

Б. Зроблю зауваження людині. (3 бали)

В. Не буду вступати з нею в контакт. (1 бал)

4. Що ти зробиш, якщо твій товариш ображає та знущається над меншими?

А. Захищу, та перестану товаришувати. (3 бали)

Б. Дивлячись кого він ображає. (2 бали)

В. Нічого. (1 бал)

5. Чи потрібно виконувати громадянські доручення?

А. Так. (3 бали)

Б. Не завжди. (2 бали)

В. Ні. (1 бал)

6. Як на твою думку, потрібно охороняти природу?

А. Бережливо ставитись до дерев, квітів, рослин, не смітити в лісі, парку, приймати участь в насадженні квітів та дерев, перешкоджати їх знищенню. (3 бали)

Б. Оберігати квіти, дерева які ростуть лише біля твого дому, не приймати участь у громадських роботах класу. (2 бали)

В. Не потрібно охороняти взагалі. (1 бал)

7. До чого ти прагнеш у виконанні спільної роботи класу?

А. Досягнути спільної мети виходячи з інтересів класу, школи, сім'ї, держави. (3 бали)

Б. Досягнути власного успіху, за результатами бути кращим за інших. (2 бали)

В. Виконувати без будь-якого прагнення. (1 бал)

8. Що означає вираз „шанувати національну культуру та традиції”?

А. Вивчати культуру народу, продовжувати його традицій, прагнути берегти народні цінності. (3 бали)

Б. Знати народні пісні. (2 бали)

В. Не цікавитись культурою народу, його традиціями. (1 бал)

Відповіді респондентів оцінювались за критеріями, представленими у таблиці 1.

Таблиця 1

Критерії оцінювання відповідей анкетування

№ запитання	Варіанти відповідей кількість, балів		
	А	Б	В
1	3	2	1
2	1	3	2
3	2	3	1
4	3	2	1
5	3	2	1
6	3	2	1
7	3	2	1
8	3	2	1

Для визначення громадянської свідомості учня, кількість одержаних балів підсумовували. Відповідно до набраної кількості балів було визначено рівні громадянської свідомості, як складової громадянськості старшокласників з вадами інтелекту. Високий рівень громадянської свідомості за даною шкалою дорівнює 24-21 балам, середній – 20-11 балам, низький – 10-1 балу.

Високий рівень – свідоме розуміння необхідності виконання та дотримання громадянських обов'язків, об'єктивна оцінка власних дій та дій інших людей, свідоме прагнення берегти природу (екофілія), наявність розуміння необхідності шанувати історію та культуру нації, свідоме прагнення діяти в інтересах колективу, яке превалює над бажанням досягти власного успіху.

Середній рівень – ситуативне розуміння необхідності виконання та дотримання громадянських обов'язків, байдуже ставлення до порушення громадянської поведінки, неадекватна оцінка власних дій, яка виражається домінуванням поблажливості до своїх вчинків.

Низький рівень – відсутність бажання виконувати громадянські обов'язки або, позитивне ставлення до порушення громадянської поведінки, негативне ставлення до природи (екофобія), відсутність будь-яких прагнень.

Проаналізуємо результати анкетування старшокласників допоміжної школи. Якісний і кількісний аналіз відповідей показав, що ставлення учнів до громадянського обов'язку є неоднозначним. Так, на запитання «Як ти вважаєш, чи потрібно дотримуватись законів держави?» 70 % учнів відповіли «Так». Проте переважна кількість дітей не розуміють чітко своїх обов'язків, а відповідно і як себе потрібно вести в певних ситуаціях, так на запитання «Що ти зробиш, якщо станеш свідком

порушення громадянського порядку?» 81 % учнів впевнені, що зауваження потрібно робити лише в окремих випадках, залежно від дій людини; 5% учнів - зроблять зауваження людині; 4% учнів байдуже ставляться до будь-яких громадянських порушень. На запитання «Що ти зробиш, якщо твій товариш ображає та знущається над меншими?» більшість респондентів (63%) захистять ображеного лише тоді, коли їм ця людина знайома і не байдужа; 27% учнів відповіли, що захистять, та перестануть товаришувати з кривдником; 10% учнів вважає, що не потрібно вживати ніяких заходів. Отже, учні нечітко розуміють правила товаришування і лише невелика кількість учнів засуджують неправомірні дії.

На запитання «Чи потрібно виконувати громадянські доручення?» 62% респондентів відповіли – так; 25% – не завжди, 13% - ні. Отже, більшість учнів усвідомлює необхідність виконання громадянського обов'язку.

На запитання «Як на твою думку, потрібно охороняти природу?» 67% респондентів вважає за необхідне бережливо ставитись до дерев, квітів, рослин, не смітити в лісі, парку, брати участь у насадженні квітів та дерев, перешкоджати їх знищенню; 22% учнів вважає, що потрібно оберігати квіти, дерева, які ростуть лише біля твого дому, і не брати участь у громадських роботах класу; 11% учнів не бажають охороняти природу взагалі. Результати відповідей учнів показують, що учні беруть участь в озеленінні та прибираннях територій школи, тому більшість вважає необхідним бережливе ставлення до природи, але прив'язує цей обов'язок лише до дерев та квітів які ростуть на ділянках школи.

На запитання «До чого ти прагнеш у виконанні спільної роботи класу?» 60% учнів прагнуть досягнути власного успіху, за результатами бути кращим за інших; 35% прагнуть досягнути спільної мети виходячи з інтересів класу, школи, сім'ї, держави; 5 % учнів вважають за потрібне виконувати роботу без будь-якого прагнення. Результати одержаних відповідей доводять що учні не вміють співвідносити свої особисті інтереси із загальними інтересами колективу, і лише тоді, коли у них виникає потреба учні проявляють товариськість, чесність, чуйність.

На запитання «Що означає вираз «шанувати національну культуру та традиції?», 43% респондентів вважають вивчення культури народу, продовження його традицій, прагнення берегти народні цінності; 40% учнів вважає достатнім знати народні пісні; 17% учнів не бажає цікавитись культурою народу, його традиціями.

Результати проведеного опитування дозволили нам визначити рівні громадянської свідомості старшокласників з вадами інтелекту. Рівні громадянської свідомості старшокласників з вадами інтелекту подано у таблиці 2.

Таблиця 2

Рівні громадянської свідомості старшокласників з вадами інтелекту

Рівні громадянської свідомості	Кількість учнів у %			
	7 клас	8 клас	9 клас	Всього
Високий	5	5	8	6
Середній	28	32	40	33
Низький	67	63	52	61

Аналіз результатів дослідження у цілому показав, що більшості (61%) розумово відсталим учням притаманна значною мірою байдужість до навколишнього, їм нехарактерне переживання за інших, або ці переживання виявляються у формі пасивного тимчасового співчуття, а не конкретної дії.

Результати проведеного дослідження показують, що у старшокласників допоміжної школи процес формування громадянськості ускладнюється інтелектуальною недостатністю та порушеннями емоційно-вольової сфери. Знання учнів обмежуються розумінням основних моральних цінностей, та поверхневим знанням аспектів громадянськості; у старшокласників допоміжних шкіл недостатньо сформовані передумови громадянськості. Рівень емоційно-мотиваційного компоненту учнів є недостатнім для того, щоб на практиці об'єктивно захищати свої права, виконувати певні цілі й завдання самостійного життя у суспільстві. Тому перспективним напрямком нашого дослідження буде дослідження сформованості операційно-організаційного компоненту громадянськості, визначення форм і методів, які сприятимуть підвищенню громадянськості старшокласників допоміжної школи.

In article are described methods and results of the study forming emotional-motivational component civil pupil in his senior year with breaches of the mental development.

Keywords: pupils in his senior year with breaches of the mental development, emotional- motivational component of civil, scholastic-educational process, auxiliary school, civil education.

Отримано 25.08.2009

УДК: 376.36

В.А. Ковальчук

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОГРАМИ З РОЗВИТКУ ГРИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Одним з важливих завдань корекційної педагогіки є удосконалення процесу навчання та виховання дітей з порушенням інтелекту, підвищення його ефективності. Збагачення й структурування змісту програми виховання розумово відсталих дошкільників у відповідності до сучасних наукових досліджень і вимог спеціальної дошкільної освіти дозволить посилити корекційно-розвивальний ефект формування у дітей з інтелектуальними порушеннями ігрової діяльності.

Ключові слова: розумово відсталі дошкільники, ігрова діяльність, удосконалення змісту програми виховання.

Одним из важных заданий коррекционной педагогики есть усовершенствование процесса обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта, повышение его эффективности. Обогащение и структурирование содержания программы воспитания умственно отсталых дошкольников в соответствии с современными научными исследованиями и требований специального дошкольного образования позволит усилить коррекционно-развивающий эффект формирования у детей с интеллектуальными нарушениями игровой деятельности.

Ключевые слова: умственно отсталые дошкольники, игровая деятельность, усовершенствование содержания программы воспитания.

В розробку змісту корекційно-педагогічної роботи з розумово відсталими дітьми дошкільного віку вагомий внесок зробили такі вчені, як О. П. Гаврилушкіна, О. А. Катаєва, Н. Г. Морозова, Н. Д. Соколова й ін. На сучасному етапі проблема удосконалення змісту спеціального дошкільного виховання також залишається об'єктом пильної уваги науковців і методистів (Л. Б. Баряєва, О. А. Єкжанова, О. А. Стребелева й ін.). Програми для спеціальних дошкільних закладів постійно поновлюються у зв'язку із зміною історичних та соціально-економічних реалій, розвитком дефектологічної науки і практики [1; 2; 4]. В той же час на підставі аналізу спеціальної літератури та безпосередньо педагогічного процесу можна зробити висновок про актуальність деяких питань відносно посилення корекційно-розвивального ефекту

педагогічної роботи з розумово відсталими дітьми в спеціальних дошкільних закладах, в тому числі при навчанні їх грі.

Гра, як відомо, є провідною діяльністю дошкільного віку, тому що здійснює великий вплив на загальний психічний розвиток дитини. І хоча у дошкільників з порушенням інтелекту повноцінна гра самостійно майже не розвивається, все ж вона містить у собі достатній корекційно-розвивальний потенціал, який не можна ігнорувати й не використовувати. Тому розділ «Гра» у програмі виховання і навчання розумово відсталих дітей дошкільного віку є обов'язковим і своєю головною метою передбачає формування й розвиток у вихованців спеціального дошкільного закладу цього важливого виду дитячої діяльності з тим, щоб вона відповідала своїй провідній ролі і максимально сприяла всебічному розвитку особистості дітей-олігофренів. У діючій на даний момент в спеціальних дошкільних закладах України програмі виховання і навчання розумово відсталих дітей підтверджено такий підхід як до ігрової діяльності, так і до її ролі у корекційно-виховному процесі [4]. Однак більш детальний аналіз розділу «Гра» у програмі свідчить про те, що деякі аспекти цього напряму корекційно-педагогічної роботи з дошкільниками-олігофренами відображені недостатньо.

Зокрема, було встановлено, що у розділі «Гра» діючої програми недостатньо представлені завдання і зміст роботи з розвитку сюжетно-рольової гри. Цей розділ програми явно недооцінює пріоритетну роль сюжетно-рольової гри, не націлює практичних робітників на максимальну реалізацію її корекційно-розвивального потенціалу. Збіднює зміст підрозділу й відсутність хоча б приблизного переліку сюжетно-рольових ігор, на відміну від усіх інших видів. Формулювання деяких спеціальних цілей далеко не вичерпують можливості сюжетно-рольових ігор, а іноді просто не відповідають їх суті. Таким чином, аналіз розділу «Гра» програми виховання розумово відсталих дошкільників підтвердив необхідність її подальшого удосконалення.

Мета нашого дослідження полягала у збагаченні та упорядкуванні розділу «Гра» у програмі виховання і навчання розумово відсталих дошкільників і розробці структури програмного матеріалу у відповідності до нових вимог. З усіх рекомендованих програмою видів ігор ми обрали сюжетно-рольову як таку, що найбільш відповідає сутності дитячої ігрової діяльності й здійснює великий вплив на загальний психічний розвиток дитини.

Підґрунтям програми стали державні стандарти спеціальної освіти розумово відсталих дітей (етап дошкільної освіти), дані психолого-педагогічних досліджень дитячої ігрової діяльності та сучасні програми

виховання і навчання цих дітей у спеціальних дошкільних закладах України і Росії.

Програма побудована за новою структурою. Структура програми охоплює три взаємопов'язані складові педагогічного процесу: зміст навчального матеріалу, де вказані ті знання і вміння дітей, на відпрацювання яких повинна бути зосереджена увага педагога (ліва колонка); навчальні досягнення дітей (середня колонка); спрямованість корекційно-розвиткової роботи, яка є обов'язковою в спеціальному закладі і при плануванні якої зазнають найбільших труднощів практичні робітники (права колонка).

При розробці змісту програми розвитку у розумово відсталих дошкільників сюжетно-рольової гри нами були враховані як позитивні здобутки діючої програми, так і недоліки, які були нами виявлені при її аналізі. Так, наприклад, суттєво збільшився сам обсяг програмного матеріалу з розвитку сюжетно-рольової гри. Визначена чітка ієрархія програмних завдань, означений головний зміст роботи для кожного року навчання. Введено орієнтовну тематику дитячих ігор, при цьому самою назвою гри, як правило, передбачено її повторність, варіативність і ускладнення. Багато уваги приділено корекційно-розвивальній спрямованості ігрової діяльності

Сучасні погляди на зміст спеціальної дошкільної освіти пріоритетним напрямком корекційно-педагогічної роботи визначають соціально-особистісний розвиток дітей [1; 2; 3; 4]. Він передбачає формування у дитини образу Я, Я-свідомості; «відкриття» однолітка, сприймання його на позитивній емоційній основі; навчання засобам взаємодії з дорослими й однолітками; розвитку ділової, позаситуативно-пізнавальної й позаситуативно-особистісної форм спілкування; навчання засобам виділення й усвідомлення різних рівнів і видів соціальних відносин; розвитку здатності відтворювати (моделювати) ці відносини у різних видах діяльності. Про важливість роботи в цьому напрямі писав Л. С. Виготський, підкреслюючи, що спеціальне виховання повинне бути підкорене соціальному. Завдання соціального виховання дітей дошкільного віку досить ефективно вирішуються в ігровій діяльності, і цей факт враховано нами при розробці корекційно-розвивальної спрямованості програмного матеріалу навчання дошкільників з порушенням інтелекту сюжетно-рольовій грі.

Програма не містить жорстких вимог щодо результатів корекційно-розвиткової роботи. Згідно з думкою багатьох вчених і методистів у програмі можуть бути вказані тільки очікувані результати на кінець навчального року. Це пояснюється великими індивідуальними розбіжностями в психофізичному розвитку дітей, обумовлених специфікою дефекту і різним ступенем попередньої підготовки, а відтак

і різними можливостями і строками отримання результатів корекційно-розвиткової роботи.

Експериментальна апробація нової програми, розробленої нами для всього періоду перебування дітей-олігофренів у спеціальному дошкільному закладі, відбувалася на протязі тільки одного навчального року.

Помітно збагачена, деталізована, упорядкована за новою структурою програма значно полегшила вчителям-дефектологам і вихователям планування, організацію і проведення роботи з розвитку сюжетно-рольової гри розумово відсталих дітей, а також підвищило її якість, що підтвердили матеріали дослідження. Цілеспрямована, спеціально організована, систематична корекційно-педагогічна робота за новою удосконаленою програмою сприяє забезпеченню у розумово відсталих дітей дошкільного віку необхідного рівня розвитку ігрової діяльності, достатнього, щоб здійснювати корекційно-розвивальний вплив на їх загальний психічний розвиток: розумовий, соціально-особистісний, мовленнєвий та емоційний.

Збагачення й структурування програмного матеріалу з навчання сюжетно-рольовій грі у відповідності до сучасних наукових досліджень і вимог спеціальної дошкільної освіти, безумовно, позитивно позначилися на рівні розвитку у дітей ігрової діяльності. Крім того, помітним був вплив цілеспрямованого корекційного навчання сюжетно-рольовій грі на загальний особистісний і мовленнєвий розвиток дітей.

З огляду на великий обсяг, сам текст програми з розвитку ігрової діяльності дітей-олігофренів поданий лише для першого року їх навчання у спеціальній дошкільній установі.

Таблиця 1

Програмний матеріал з розвитку гри в перший рік навчання

Зміст навчального матеріалу	Навчальні досягнення дітей	Спрямованість корекційно-розвиткової роботи
	1-й рік навчання	
Предметна і сюжетно-відображувальна гра (Формування елементарного ігрового досвіду, створення підґрунтя для розвитку сюжетно-рольової гри):	Розпізнає за зовнішнім виглядом предмети побутового призначення з повсякденного життя, дидактичні та образні іграшки.	Пробудження у дітей інтересу до оточуючих предметів, образних і дидактичних іграшок та дій з ними. Формування позитивного ставлення до гри, стимуляція бажання виконувати реальні й ігрові дії з предметами-знаряддями, дидактичними та образними іграшками.
Предметно-ігрові дії з побутовими предметами-знаряддями, дидактичними та образними іграшками	Має уявлення про призначення оточуючих предметів та способів їх використання, способів дій з	

<p>відповідно до їхнього функціонального призначення.</p> <p>Дії з лялькою та іграшками, необхідними для організації дій з лялькою (посуд, одяг, меблі, коляски): годування, заколисування, вкладання спати, катання у колясці, одягання-роздягання, купання, і т. п.</p> <p>Дії з іншими образними іграшками (іграшки-тварини, вантажні й легкові машини, будівельні набори й інші).</p> <p>Об'єднання засвоєних ігрових дій у логічній послідовності (ланцюжок ігрових дій) за наслідуванням і за зразком дій дорослого.</p> <p>Виконання ігрових дій в ігровому куточку поряд з іншими дітьми; доброзичливе ставлення до однолітків, що грають поруч; обмін іграшками за проханням педагога, іншої дитини, та з власної ініціативи.</p> <p>Приблизний перелік ігор: <i>Ігри-вправи:</i> «Накриємо каструлі кришками», «Донесемо каструлі до плити», «Розкладемо посуд на підносі», «Чашки й ложки», «Стіл для вихователя», «Принесемо Ведмедикові овочі й фрукти в кошику», «Накриємо на стіл», «Поличка з посудом», «Протираємо серветки» (пластикові), «Прикрасимо стіл для діточок», «Гаця з чашками» й т. п. <i>Ігри-експериментування:</i> «Порожні й повні каструлі», «Порожні й повні вазочки</p>	<p>іграшками різних видів згідно програмного переліку обладнання.</p> <p>Називає побутові предмети-знаряддя, іграшки, дії з ними.</p> <p>Адекватно користується реальними побутовими предметами-знаряддями і здійснює з ними реальні й ігрові дії відповідно до ігрового задуму за наслідуванням діям дорослого, за зразком його дій і по словесному проханню дорослого;</p> <p>Спостерігає за предметними та-ігровими діями дорослого, радіє разом з дорослим результатів ігрових дій з побутовими предметами-знаряддями, дидактичними та образними іграшками.</p> <p>Здійснює ігрові дії відповідно до ігрового задуму та їхнього функціонального призначення з образними іграшками за наслідуванням і зразком дій педагога, за його словесним проханням.</p> <p>Виділяє з-поміж інших іграшок ляльку, проявляє до неї особливе ставлення як до замісника дитини (ігрового заступника людини): говорить ласкаві слова, заглядає в очі, погладжує по голівці й т.п.;</p> <p>Слухає віршовані тексти, які педагог використовує</p>	<p>розвиток предметної діяльності.</p> <p>Спонування до предметних та ігрових дій з іграшками різних видів.</p> <p>Навчання виконувати предметно-ігрові дії спільно з дорослим, за наслідуванням діям дорослого, за їх зразком і по словесній інструкції.</p> <p>Навчання дітей адекватно діяти з іграшками відповідно до їх ігрового функціонального призначення.</p> <p>Розвиток операційно-технічної сторони ігрової діяльності (вміння захоплювати, утримувати, переміщати, сполучати частини предмета й різні предмети, діяти двома руками: утримувати, наближати, повертати ляльку й інші образні іграшки в процесі роздягання, вдягання, годівлі ляльки й різних гумових і пластмасових образних іграшок і посуду; прокочувати машинки рукою на столі, на підлозі, по похилій площині, переміщаючи їх за допомогою мотузочки, утримуючи за корпус, за спеціальну паличку й т.п.);</p> <p>Розвиток загальної й дрібної моторики, координації рухів обох рук, зорово-руховою координацію в процесі ігор із предметами-знаряддями (нести каструльку вдвох, передавати повну миску товаришеві й т.п.), дидактичними і образними іграшками;</p> <p>Заохочення намагання дітей використовувати вміння, сформовані в процесі навчання іграм із</p>
--	--	--

<p>(кошкики)», «Наливаємо чай у чашки», «Наливаємо суп у тарілку», «Якщо каструлі гарячі...», «Несемо каструлю вдвох», «Візьми в мене порожній (повний води) тазик і т.п.» й ін.</p> <p><i>Відображувальні ігри:</i></p> <p>«Знайомство з Ганнусею», «Лялька Ганнуся відпочиває», «Лялька Ганнуся вміє ходити», «Ганнуся танцює й співає», «Ведмежатко Пух», «У що одягнена лялька Ганнуся», «Ігри-утішки з ляльками-подружками», «Лялька Ганнуся й лялька Івасик», «Катаємо машини по доріжці», «Прокотимо у машині звірів», «Возимо ляльок у колясках», «Покладемо Ганнуся спати», «Помиємо руки лялькам», «Купання ляльки Ганнусі», «Пригостимо Ганнуся чаєм», «Ганнуся обідає», «День народження ляльки Ганнусі», «Нагодуємо всіх звірів» «Кімната для ляльки», «Лялька Ганнуся хоче спати», «Застелимо лялькам ліжечка!», «На подвір'ї живе собака», «Кішка й кошенята», «Курочка й курчата», «Лялька Ганнуся прокинулася», «Прогулянка з улюбленими ляльками й ведмедиками», «Ігри з дерев'яними ляльками», «Запрошуємо кішку Мурку в будинок», «Зайченяток стріли в лісі», «Зайчики й сова», «В гостях у їжачка», «Ведмежатка Пух й Умка приходять у гості до ляльки Ганнусі», «Купання малят-голенят», «Прання лялькового одягу», «Наші</p>	<p>відповідно до ігрової ситуації. Повторює за педагогом назви предметів, іграшок, дій з ними, звертає до ляльки. Супроводжує свої дії мовленням, розказує про виконані дії простими непоширеними фразами.</p> <p>Виконує послідовний ланцюжок ігрових дій, спрямованих на миття ляльок, роздягання й вдягання, сервіровку лялькового посуду, збирання постелі й застелення коляски й т.п.;</p> <p>Грається в ігровому куточку поряд з іншими дітьми безконфліктно і доброзичливо, обмінюється з ними іграшками за проханням педагога і по самостійній ініціативі згідно зміни ігрового задуму.</p>	<p>предметами-знаряддями та іграшками у самостійній діяльності.</p> <p>Заохочення і підтримання мовленнєвої активності дітей під час виконання предметно-ігрових дій.</p> <p>Навчання дітей використовувати невербальні й вербальні засоби для залучення уваги до власних дій й їхнього результату.</p> <p>Організація спостережень за послідовністю й поетапністю дій і подій у реальному побутовому житті з метою подальшого відтворення їх у ланцюжку ігрових дій.</p> <p>Формування вміння поєднувати засвоєні ігрові дії у правильній послідовності в єдиний логічний ланцюжок за наслідуванням і зразком дій дорослого й по словесному завданню.</p> <p>Розвиток супровідного, фіксуєчого і комунікативно-спрямованого мовлення.</p> <p>Розвиток фонетичної сторони мовлення: звуконаслідування тваринам, белькоту й плачу ляльки й т.п., а також наслідування звукам, характерним для різних машин, у процесі ігор з образними іграшками.</p> <p>Заохочення прагнення дітей пишатися своїми досягненнями;</p> <p>Формування передумов до рольового поведіння: введення у гру елементів перевтілення (елементарні драматизації окремих дій, нескладних сюжетів у рухливих іграх, іграх-</p>
---	---	---

<p>ляльки наряджають ялинку», «Ляльки стрічають Діда Мороза», «Новорічне свято в ігровому куточку», «Вдягнемо ляльок на прогулянку», «Поділися іграшкою із товаришем», «Разом складаємо іграшки», «Купаймося й загоряємо з ляльками на річці», «Збираємо шишки для білок», «Поїздка в поїзді», «Поїздка на автобусі», «Подорож з ляльками на автобусі до зоопарку», «Лялька Ганнуся захворіла», «Наші ляльки застудилися».</p>		<p>імітаціях, наслідуваннях). Формування вміння разом з дорослим розташовувати образні іграшки в просторі кімнати, в ігровому куточку, на площині стола (рівномірно по всій поверхні, у ряд, із чередуванням один з одним); Формування навички й звички обережно поводитися з іграшками, зберігати їх цілісність і гарний зовнішній вигляд, наводити лад в ігровому куточку. Пробудження й заохочення емоційних реакцій під час дій з іграшками.</p>
--	--	--

Список використаних джерел

1. Екжанова Е. А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. – М.: Просвещение, 2003. – 234 с.
2. Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П., Зарин А. П., Соколова Н. Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. – СПб.: Союз, 2001. – 320 с.
3. Баряева Л. Б., Зарин А. П. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития. – СПб.: Союз, 2001. – 416 с.
4. Програма виховання та навчання розумово відсталих дітей дошкільного віку. – К.: ТОВ «ЛДЛ», 2000. – 120 с.

The improvement of the process of teaching and upbringing of children with the intellectual disturbances as well as rising the efficiency of this process is one of the most impotent tasks of the correction pedagogical science. Enriching and structuring the content of the upbringing program for the intellectually backward pre-school children in accordance with the contemporary scientific investigations and demands of the special pre-school education will contribute to strengthening the correction developing effect of the playing activities formation with the intellectually disturbed children.

Keywords: intellectually backward pre-school children; playing activities; the improvement of the content of the upbringing program.

Отримано 10.10.2009

УДК: 376.1-056.34:37.018.01

О.В. Коган

ВРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ У ПРОФІЛАКТИЦІ ДЕЗАДАПТАЦІЙНИХ ЯВИЩ У ЇХ ПОВЕДІНЦІ

Стаття присвячена проблемі профілактики дезадаптаційних явищ у поведінці підлітків з розумовими вадами та основним факторам, що впливають на процес соціальної адаптації цієї категорії дітей.

Ключові слова: соціальна дезадаптація, діти з розумовими вадами, превенція.

Стаття посвящена проблеме профилактики дезадаптационных явлений в поведении подростков с умственной отсталостью та основним факторам которые влияют на процесс социальной дезадаптации данной категории детей.

Ключевые слова: социальная дезадаптация, умственно отсталые дети, профилактика.

Визначення передумов асоціальної поведінки неповнолітніх необхідно передусім тому що вони мають специфічні особливості як по своїй природі, так і по тим заходам превентивного характеру, які повинні застосовуватись до них з метою профілактики асоціальних відхилень.

В залежності від характеру профілактичних заходів можна виділити відносно самостійні групи індивідуальних особливостей підлітків, які у випадку відсутності спеціальних корегуючих впливів можуть обумовити різноманітні асоціальні відхилення неповнолітніх:

1. Деякі кризові явища, що характеризують психофізіологічний розвиток у підлітковому віці, які обумовлюють певну «важковиховуваність» підлітка. Наслідки цих кризових явищ можуть бути успішно скореговані у системі навчально-виховних закладів при умові, якщо навчально-виховний процес і взаємовідносини дорослих, вчителів, батьків і вихователів з підлітками будуть будуватися з урахуванням специфічних особливостей цього віку.

2. Соціальну адаптацію дітей та підлітків можуть утруднювати різноманітні нервово-психічні захворювання, відхилення, а також акцентуації.

В даному випадку, на наш погляд, недостатньо заходів педагогічної корекції, необхідна і допомога психіатрів, невропатологів, психотерапевтів, психологів, які у ході виховного процесу будуть

здійснювати медичну та психологічну корекцію, проводити спеціальні консультації для педагогів і батьків.

3. Особливе місце серед неблагоприємних індивідних характеристик, що складають психофізіологічні передумови асоціальної поведінки, займає розумова відсталість, обумовлена органічними порушеннями вродженого, спадкового характеру або у результаті черепно-мозкових травм і захворювань центральної нервової системи, перенесених у віці до 2-3 років [3]. Соціальна адаптація дітей з олігофренією, як і профілактика асоціальних відхилень у цих дітей, повинні здійснюватись по особливим програмам у допоміжних навчально-виховних закладах.

Динаміка розвитку дітей з розумовим недорозвитком є об'єктивним чинником ризику виникнення соціальної дезадаптації. Це обумовлено як особливостями розвитку дітей з розумовим недорозвитком, так і певними прорахунками навчально-виховного процесу в умовах допоміжної школи, одним із яких є неврахування особливостей цієї категорії дітей.

У розумово відсталих дітей, по мірі дорослішання, все більше виразно виявляється недостатність мислення, уваги, пам'яті, психічної працездатності. Одночасно з цим повільно формуються почуття і сприйняття [2]. Недостатність і уповільнення розвитку зорових, слухових, кін естетичних і інших процесів сприйняття порушують орієнтацію дітей в оточуючому середовищі, перешкоджають встановленню у свідомості дітей повних та адекватних зв'язків і відносин між об'єктами реального світу. Недостатність сприйняття при олігофренії багато в чому обумовлена порушеннями цілеспрямованої довільної уваги; увага таких дітей важко фіксується, легко розсіюється. Дітям з розумовими вадами властиво також уповільнення і „неміцність” запам'ятовування. Особливо страждає логічне, опосередковане запам'ятовування.

При олігофренії характерними є і зміни в емоційно-вольовій сфері. У той час як елементарні емоції можуть бути збереженими, хоч і відносно, вищі емоції, передусім моральні, є недорозвинутими і недостатньо диференційованими [1]. Переважають головним чином безпосередні переживання, ситуативні емоції, актуальні тільки в даний момент. Вольова діяльність даної категорії дітей характеризується слабкістю спонукань та ініціативи, недостатністю самостійності.

Діям дітей з розумовими вадами притаманні відсутність цілеспрямованості, імпульсивність і негативізм. Вони відрізняються високою навіюваністю і несамостійністю поведінки, знаходяться в залежності від потягів і афектів, а також від ситуації і обставин [3].

Якщо говорити про психофізіологічні передумови асоціальної поведінки, то олігофренія займає тут особливе місце. Так, за даними Н.І.Фелінської, у 44,1% неповнолітніх правопорушників спостерігаються різноманітні психічні аномалії: олігофренія, психози, неврози, ознаки органічного ураження головного мозку [4].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що внаслідок особливостей психічного та інтелектуального розвитку розумово відсталі діти досить швидко потрапляють під негативний вплив «вуличних друзів»; вони схильні до дезадаптаційної поведінки, шкідливих звичок.

Як зазначає І. Піскунова, спостереження упродовж кількох років за розумово відсталими дітьми, спілкування з їхніми батьками викликає занепокоєння, що саме ці діти мають велику вірогідність потрапити до групи наркогеного розвитку. Причому це трапляється не тільки через їх психічну неповноцінність, а в результаті неврахування особливостей їх розвитку у вихованні [5].

Тому, безумовно, формування особистості розумово відсталих дітей визначається не тільки ступеню інтелектуального недорозвитку, а і умовами виховання, навчання і іншими факторами.

При адекватному психічному розвитку цих дітей методах навчання і виховання вони у змозі засвоїти певні соціальні програми, отримати нескладні професії. Але розумовий недорозвиток, безумовно, ускладнює їх соціальну адаптацію.

Відсутність або недосконалість програми щодо адекватної соціалізації дітей з олігофренією значно ускладнює їхню адаптацію, а досить часто саме такі діти та підлітки перебувають у стані дезадаптації. Через високу навіюваність вони досить часто потрапляють під вплив більш дорослих і розвиненіших осіб і стають знаряддям злочинів. Тобто соціальна інертність суспільства слугує пусковим моментом початку девіантності, делінквентності та злочинності серед такої категорії неповнолітніх.

Розумова відсталість, будучи одним із психо-біологічних чинників девіантності, не різко стає породженням негативних соціально-правових чинників, зокрема, алкоголізму, наркотизації тощо.

Вирішення проблеми соціальної адаптації розумово відсталих дітей та підлітків є основою профілактики девіантності серед них, підготовки цієї категорії дітей до корисної професійної діяльності, а також створення умов для засвоєння необхідних норм моралі і права, що дозволяють самостійно здійснювати відповідну, адекватну вимогам сьогодення та психофізичним можливостям таких дітей соціально-побутову орієнтацію у життєвих ситуаціях.

Ефективна робота по соціальній адаптації дітей та підлітків з розумовими вадами своїй основі повинна бути скерована на комплексне вирішення цієї проблеми і базуватись на широкому загоні превентологічних заходів як соціально-педагогічного, медико-педагогічного, так і правового характеру, що будуть спрямовані перш за все на санацію середовища, в якому перебувають діти та підлітки, своєчасну медичну корекцію, педагогічну та психологічну підтримку.

В контексті нашого дослідження досить актуальною є й проблема адиктивної поведінки. Адиктивна поведінка – це поведінка людини, яка визначається схильною віддаватись згубній пристрасті.

М.Ю. Максимова зазначає: «Особливо гостро постає проблема адиктивної поведінки в підлітковому та юнацькому віці. Ми розглядаємо алкоголізм та наркоманію неповнолітніх як відхилення в розвитку особистості. Вживання психотропних речовин у підлітковому віці є наслідком соціальної дезадаптації» [4].

Негативний вплив соціального середовища на дітей та підлітків може призводити до виникнення різноманітних проявів дезадаптаційних реакцій та порушень поведінки. Це стосується як учнів загальноосвітніх масових шкіл, так і допоміжних.

Сучасна корекційна педагогіка не має у своєму арсеналі достатньо дієвих засобів, що дають змогу повністю адаптуватись розумово відсталим дітям та підліткам до складних соціальних умов сьогодення. А це в свою чергу стає підґрунтям різноманітних порушень поведінки, в тому числі і таких, як вживання психотропних речовин (наркотики, токсиканти, алкоголь) [3].

До проблематики дезадаптаційної поведінки дітей з вадами інтелекту, адиктивної поведінки зверталось багато науковців.

Зупинилося на деяких аспектах превентологічної роботи з даною категорією дітей.

І.Піскунова розробила методику профілактики адиктивних явищ в учнів допоміжної школи.

Основними напрямками її методики є оптимізація навчального процесу оздоровлення учнів школи; залучення родин школярів до співпраці в усіх видах діяльності; просвітницька антинаркотична робота серед батьків; підвищення культурного рівня школярів; підтримання потягу до різних видів діяльності; привчання до цікавого проведення дозвілля; посилення особистої уваги до кожної дитини; допомога розумово відсталим учням в адаптації до сучасного життя [5].

І.Шишова запропонувала інноваційні методи та форми організації антинаркотичної роботи у допоміжній школі [6]. На її думку, важливими умовами для профілактики адиктивної поведінки є: створення внутрішньо-шкільної концепції превентивного виховання; наявність позитивної загальношкільної атмосфери у поєднанні з високою вимогливістю до дисципліни; належна корекційно-оздоровча робота; залучення до співпраці широких кіл громадськості; системність роботи; самоосвіта педагогів; опанування педагогами сучасними технологіями діагностики та превентивного виховання учнів.

На нашу думку превентологічна діяльність щодо виникнення соціальної дезадаптації, девіантності та адикції у дітей з вадами інтелекту повинна базуватися на наступних висновках:

1. У процесі як навчально, так і виховного процесу необхідно враховувати особливості розвитку дітей з вадами інтелекту, а саме:

порушення когнітивних процесів, емоційно-вольової сфери, високу навіюваність, відсутність внутрішнього плану дій, сукупні психофізіологічні вади.

2. Робота має здійснюватись комплексно – всі ланки навчально-виховного процесу, мають діяти синхронно.

3. Залучити до роботи із дітьми широкі кола суспільства; розширювати кругозір дітей.

4. Формувати у розумово відсталих учнів основи здорового способу життя; сприяти підвищенню позитивної мотивації на ведення здорового способу життя.

5. Залучити до співпраці батьків; підвищувати їх рівень грамотності, щодо питань дезадаптації, адикції, девіації тощо.

Таким чином, розумова відсталість, безумовно, ускладнює соціальну адаптацію дітей та підлітків, і є одним із індивід них факторів, так чи інакше впливаючих на засвоєння дитиною соціальних норм та програм.

Але ефективна профілактика дезадаптаційної поведінки даної категорії дітей яка забезпечена застосуванням широких комплексних заходів соціально-педагогічного, медико-психологічного характеру; режимом спеціального навчання, де цілеспрямовано, з урахуванням інтелектуальних можливостей дітей здійснюється їх соціальна адаптація та повинна запобігати виникненню явищ соціальної дезадаптації розумово відсталих дітей.

Список використаних джерел

1. Блажнюкова И.М. Психология умственно-отсталого школьника. – М.: Просвещение, 1987. – 96 с.
2. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
3. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. – СПб.: Речь, 2003. – 391 с.
4. Максимова Н.Ю. Психологічна профілактика схильності до алкоголю та наркотиків і психокорекцій на робота з підлітками групи ризику // Практ. психологія та соціальна робота. – 2000. - №2. – С. 2-4.
5. Піскунова І. Профілактика наркоманії серед учнів спеціальної школи. // Дефектологія. – 2000, №2. – С. 39-42.
6. Шишова І. Інноваційні методи та форми організації антинаркотичної роботи у спеціальній школі. // Дефектологія. – 2002. - №4. – С. 26-29.

This work is devoted to very actual problem of social disadapt children with mind disability and prevention of it.

Keywords: social disadapt, children with mind disability, prevention.

Отримано 23.10.2009

УДК: 159.9.07+159.942.001

О.В. Коломійцева

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЗНАЧЕННЯ ЕМОЦІЙ В ЖИТТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛОЇ ДИТИНИ

В статті розглядаються теоретичні аспекти значення емоційної сфери в життєдіяльності розумово відсталих дітей. Також узагальнюючи отримані дані, виділяються критерії оцінки розвитку емоційної сфери розумово відсталих дітей.

Ключові слова: емоції, емоційна сфера, мислення, розумово відсталі діти, «вищі почуття», музичне сприйняття.

В статье рассматриваются теоретические аспекты значения эмоциональной сферы в жизнедеятельности умственно отсталых детей. А также обобщая полученные данные, выделяются критерии оценки развития эмоциональной сферы умственно отсталых детей.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональная сфера, мышление, умственно отсталые дети, «высшие чувства», музыкальное восприятие.

Розвиток емоційної сфери розумово відсталих дітей – пріоритетна корекційна задача. Відомо, що багато труднощів шкільної адаптації в даній категорії учнів зумовлені незрілістю їхніх хвилювань та своєрідністю емоційної регуляції поведінки. Багато хто з них виявляє низький або нестійкий інтерес до різноманітних видів діяльності, схильність до відмови від неї через невпевненість у власних силах за необхідності діяти самостійно і цілеспрямовано. Вони своєрідно переживають ситуацію оцінки своєї діяльності.

Поверхові уподобання, емоційна збудженість і лабільність, часта зміна настроїв, прояви афекту призводять до складностей у спілкуванні з однолітками і дорослими. Негативізм, страх, агресивність не сприяють бажаному позитивному розвитку особистості дитини, тому кожен, хто працює з такою дитиною, розуміє важливість своєчасної корекції її емоційної сфери.

У нинішній системі підготовки розумово відсталих дітей до життя визначені умови виховання і шляхи розвитку означеної категорії дітей

(В. Бондар, Т. Власова, О. Граборов, Г. Дульнєв, І. Єременко, В. Лубовський, В. Синьов, О. Хохліна та ін.).

І все ж практика доводить, що потрібне окреме, додаткове розроблення методів корекції емоційної сфери розумово відсталих дітей.

Вивчення важких розумово відсталих підлітків засвідчило, що головною причиною розладу їхньої поведінки є хворобливе переживання власної неповноцінності, ускладнене нерідко інфантилізмом, несприятливим впливом середовища та інших обставин (К. Лебединська, Г. Запрягаєв).

Емоційна сфера розумово відсталих дітей, особливо молодшого шкільного віку, характеризується незрілістю й істотним недорозвиненням, пов'язаними переважно з недостатньою сформованістю довільних психічних процесів. Розумово відсталі школярі схильні до полярних, позбавлених тонких нюансів, поверхових, хитких емоцій, які піддаються швидким, часом різким змінам. Водночас у деяких учнів спостерігається зтягнутість, інертність емоційних реакцій, які часто мають стійкий егоцентричний характер. У низці випадків емоції неадекватні зовнішнім впливам, які діють на них. Розумово відсталі учні надто повільно контролюють власні емоційні прояви, а часто й не намагаються це робити [3, с.140]. Нерозуміння «мови емоцій» позначається на всій ситуації соціального спілкування, на процесі соціальної адаптації та інтеграції у суспільство.

У зв'язку з цим дуже важливим є якісне вдосконалення навчально-виховного процесу в допоміжних школах-інтернатах з метою забезпечення належного процесу інтеграції у суспільство в таких дітей, що передбачає конструювання психолого-педагогічної технології їх емоційного виховання.

Теоретичну основу технології емоційного виховання дітей з інтелектуальною недостатністю становить концепція системної організації психіки людини (П. Анохін), положення про зіставлення афекту й інтелекту (Г. Дульнєв, Л. Виготський, В. Синьов), положення про більшу збереженість емоційної сфери таких дітей з інтелектуальною сферою (С. Забрамна). Беремо до уваги взаємозв'язок базальних нейропсихологічних факторів (модально-специфічних, кінетичних, просторових, факторів енергетичного забезпечення і взаємодії між півкулями) з емоційною сферою та когнітивними процесами [4, с. 192-196].

У своїх дослідженнях науковець В. Хвойницька вказує, що наявність причинно-наслідкової залежності між емоціями, сенсорикою і моторикою дає змогу педагогам використовувати два канали опосередкованого впливу на емоційний розвиток дітей. Перший канал – включення емоцій через актуалізацію моторних паралінгвістичних патернів.

Другий канал – стимулювання емоцій за допомогою підключення сенсорних аналізаторів.

Мета реалізованої технології – емоційний розвиток дітей з інтелектуальною недостатністю. Корекція емоційного розвитку здійснюється на основі гедонічних переживань, які отримуються через канали сенсорної та моторної стимуляції, а також через включення учнів у різноманітну специфічну діяльність, що сприяє їхньому емоційному розвитку (насамперед, естетичну діяльність). Корекція емоційної сфери, гедонічні переживання й естетична діяльність створюють необхідні умови для соціально-емоційного розвитку школярів. Технологія емоційного виховання ґрунтується на врахуванні структури емоційної сфери та об'єктивній логіці поступової появи емоційних механізмів в онтогенезі. Першим виникає емоційне реагування – психологічний механізм, що забезпечує важливий момент суб'єктивної афективно-сенсорної поведінкової адаптації. Далі розвивається емоційна диференціація. Дитина навчається виражати різні емоційні стани і диференційовано їх використовувати. Згодом набувається здатність до емоційно-рольової ідентифікації, здатність наслідувати, бути схожим на зразок емоційної поведінки. Останнім дитина освоює емоційне відокремлення, опановує власним емоційним станом [4].

Л. Виготський, С. Рубінштейн у своїх працях вказують на те, що «вищі почуття» є більш пізніми і більш складними новоутвореннями у структурі емоційної сфери особистості. Формуючись на визначеному етапі онтогенезу, «вищі почуття» залежать і одержують імпульс до подальшого вдосконалювання від більш ранніх утворень. Їхнє виховання не може відбутися за умови збіднення, дефіцитності особистих емоцій. Унаслідок цих обставин в методичному забезпеченні технології емоційного розвитку В.Хвойницька відокремлює такі основні напрями:

- розвиток навичок адекватного емоційного реагування в процесі сенсомоторної стимуляції;
- навчання «мови почуттів», або набуття навички декодування і відтворення емоцій;
- навчання навичок релаксації;
- соціально-емоційний розвиток, що передбачає навчання поведінкової етики на емоційній основі і про соціальної поведінки, розвиток уміння аналізувати свої й чужі емоційні стани і причини, породжені ними, навчання розумного емоційного регулювання, розвиток «вищих» емоцій (інтелектуальних, моральних, естетичних) [4].

Н. Тхінь, А. Токомбаєва у своїх дослідженнях, спрямованих на вивчення пам'яті розумово відсталих учнів, довели, що в переказах діти не тільки не пропускають емоційно забарвлені фрагменти зразків, але й

акцентують на них увагу, ставлять на передній план, відтворюють з більшою частотою та виразністю [3].

Найбільш зрозумілими для учнів з вадами розумового розвитку є реальні життєві ситуації. Можна вважати встановленим, що, потрапивши в доступну для їх розуміння ситуацію, вони здатні до співпереживання, до емоційного відгуку на переживання іншої людини, можуть прийти на допомогу в тих випадках, коли це потрібно (В.Вярянен).

Щоб отримати фактичні матеріали, що характеризують емоційну сферу розумово відсталих учнів, Н. Борякова, Т. Головіна, О. Євлахова, Ж. Намазбаєва, І. Соловйов та інші науковці провели спеціальні психологічні дослідження, спрямовані на вивчення цієї проблеми. Зокрема, дослідників зацікавило питання про те, наскільки успішно учні різних років навчання розпізнають переживання людини, зображеної на сюжетній ілюстрації. Вивчалася можливість дітей сприймати та розуміти емоційні стани персонажів, зображених на чорно-білих і кольорових малюнках.

Відомо, що емоційні стани суб'єкта знаходять своє вираження у зовнішніх проявах – у міміці та виражальних рухах. Кожному стану відповідають певна міміка – вираз очей, лінії губ і брів, а також рухові реакції – загальний характер рухів, прийняті пози, жести. Перед учнями ставили завдання визначити, які елементи малюнка є найбільш істотними для правильного розуміння характеру емоцій зображеного суб'єкта. Дослідники визначали, чи достатньо для розуміння емоцій сприймати тільки особу людини або важливо побачити її фігуру, поставу, положення рук, ніг тощо. Простежувалося, як поступово в міру навчання зростають можливості учнів правильно розуміти емоційні стани зображених персонажів. Вихідним було положення про те, що розуміння емоційного стану іншої людини певним чином характеризує емоційний світ дитини [3, с.45-54].

У дослідженнях Н. Борякова, Т. Головіної, О. Євлахової, Ж. Намазбаєвої, І. Соловйова встановлено, що розумово відсталі школярі молодших класів недостатньо співвідносять рухи персонажів картини із внутрішнім станом, переданим цими рухами. Учні припускаються грубих помилок і навіть перекручень під час тлумачення міміки персонажів, зображених на сюжетній картинці, їм недоступні складні і тонкі переживання, вони зводять їх до більш простих і елементарних. Особливо різко ці недоліки виявляються в учнів із психопатичними рисами характеру, а також у дітей, які мають порушення лобних відділів великих півкуль головного мозку. Розумово відсталі школярі суттєво відстають від вікової норми. Однак майже всі

учні правильно розуміють і називають найбільш часто пережиті особисто ними та близькими їм людьми стани радості, образи тощо. Водночас складні емоції соціально-морального характеру, тонкі нюанси почуттів залишаються недоступними для розуміння навіть багатьом розумово відсталим випускникам. Це до певної міри пов'язано із загальним порушенням розвитку пізнавальних процесів, характерних для розумової відсталості.

Допомога з боку вчителя, яка виявляється у формі запитань, досягає своєї мети лише в тому разі, коли розуміння зображених емоцій перебуває в межах зони найближчого розвитку школярів. У протилежному разі запитання тільки шкодять учням, спонукаючи їх до неадекватних висловлювань.

Спостереження за розумово відсталими учнями, а також психологічні дослідження переконливо свідчать про своєрідність їхнього емоційного розвитку, збідненості емоційних проявів. І все ж таки цей особистісний компонент виявляється більш збереженим порівняно з пізнавальною діяльністю.

У нашому дослідженні ми спробували експериментально довести деякі особливості емоційної сфери розумово відсталих дітей у процесі емоційного сприймання музики.

В основу оцінювання розвиненості емоційної сфери даної категорії дітей нами взяті такі критерії:

- зміна якості зовнішньої емоційної виразності (адекватна міміка, пантоміміка);
- зміна стійкості і глибини емоцій (від ситуативних емоцій до стійких форм емоційного ставлення);
- уміння розуміти характер і причини різних емоційних проявів;
- здатність здійснювати розумний контроль над емоційними проявами;
- зміна характеру переживань, розширення кола явищ, предметів, видів діяльності, що стають об'єктами емоційного ставлення;
- виникнення нових стійких почуттів.

Визначення щойно названих напрямів розвитку емоцій у дитини має важливе значення для розв'язання психолого-педагогічних проблем виховання, що пов'язано з оптимальним адекватним емоційним реагуванням на прояви та явища навколишньої дійсності.

Узагальнення результатів наукових психолого-педагогічних досліджень і аналіз практики роботи допоміжних шкіл свідчить, що потрібне окреме, додаткове розроблення засобів, методів і прийомів корекції емоційної сфери в розумово відсталих дітей. Одним із таких засобів виступає мистецтво, яке за своєю сутністю є універсальним

засобом формування творчих здібностей, образного мислення, естетичних потреб і смаків, емоційно-чуттєвої сфери. Мистецтво є особливою формою духовно-практичної діяльності, в якій відбувається емоційно-ціннісне самовизначення особистості дитини.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. О двух направлениях в понимании эмоций в зарубежной психологии в начале XX века / Л.С.Выготский // Вопросы психологи. – 1968. – № 2. – С.149-157.
2. Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике / Граборов А.Н. – М.: Учпедгиз, 1961. – 196с.
3. Петрова В.Г. Психология умственно отсталого школьника / В.Г.Петрова; И.В.Белякова. – М.:Академия, 2002. –160с.
4. Хвойницкая В.Ч.Технология социально-эмоционального воспитания детей с нарушениями интеллекта как фактор их интеграции / Хвойницкая В.Ч. //Интегративные тенденции современного специального образования : материалы Международной научно-практической конференции по проблемам интегративного обучения лиц с ограниченной возможностью здоровья (с особыми образовательными потребностями),– 26-28 ноября 2003, Минск, Беларусь. – Москва: Полиграф сервис, 2003.– С. 192-196.
5. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника : уч. пос. / С.Я.Рубинштейн – М.: Просвещение, 1986.– 192с.
6. Синьов В.М. Психологія розумово відсталої дитини : підручник / Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. – К.: Знання, 2008. – 359с.

Theoretical aspects of the significance of emotional sphere in the vital activity of a person and certain generalizing data are considered in the article. Some criteria of evaluating the degree of emotional sphere development with intellectually backward children are defined.

Keywords: emotions, emotional sphere, thinking, intellectually backward children, higher feelings, musical perception.

Отримано 19.10.2009

УДК: 616.832.21 - 002

О.В. Константи́нів

З ІСТОРИЇ СТАНОВЛЕННЯ НАУКОВИХ ПОГЛЯДІВ НА ДИТЯЧИЙ ЦЕРЕБРАЛЬНИЙ ПАРАЛІЧ

В статті проведений історичний огляд становлення перших вчень про дитячий церебральний параліч.

Ключові слова: дитячий церебральний параліч, психофізичні вади, ортопедія.

В статье проведен исторический обзор становления первых учений про церебральный паралич.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, психофизические пороки, ортопедия.

Термін «дитячий церебральний параліч» (ДЦП) об'єднує групу різних за клінічними проявами синдромів, які виникають в результаті недорозвитку мозку і його ураження на різних етапах онтогенезу і характеризуються нездатністю зберігати нормальну позу і виконувати довільні рухи [3]. В даний час ясно, що термін «церебральний параліч» не відображає різноманіття і суті неврологічних порушень, що є при цьому захворюванні, проте його широко використовують в світовій літературі, оскільки іншого терміну, який всесторонньо характеризує ці патологічні стани, до теперішнього часу не запропоновано. Їх об'єднання в нозологічну групу дозволяє планувати організаційні заходи, направлені на ранню діагностику і лікування ДЦП, оскільки дана проблема має не тільки медичне, але і соціальне значення [1].

Першим етапом еволюції встановлення суспільства до осіб з психофізичними вадами вчені вважають період від VIII ст. до н.е. до XII століття. У цей проміжок часу суспільство пройшло шлях від агресивного несприйняття інвалідів в цілому до прецедентів усвідомлення окремими особами необхідності надання їм допомоги і організації опіки [2]. Так, наприклад у спартанців існував тест на виживання, який полягає в тому, що новонародженого з психофізичними вадами залишали на долю природи і диких тварин у горах. У Стародавній Греції фізичні недоліки співвідносили з такими негативними якостями людини як боягузтво, мстивість, віроломство. Вбивство дітей з психофізичними вадами було узаконено у стародавньому Римі, батько не тільки мав юридичне право, а й навіть

був зобов'язаний, за наказом держави, умертвити свою власну дитину, якщо вона народилась аномальною. Як бачимо, людство позбавляло себе прийняття, розуміння, пошуку причин та шляхів допомоги особам з психофізичними вадами, тим самим, пояснюючи їхній стан теорією деградації (Аристотель, Платон).

Перші спроби пошуку причин вроджених паралічів знаходять ще в працях Гіппократа, Галена, у творах стародавнього мистецтва і літератури. Гіппократу належить роль розвитку наукової медицини і пропагування матеріалістичних ідей. Він і його учні розробили теорію про те, що причина поведінки як здорової так і хворої людини перебуває в глибині його тіла, в матерії, з якої воно складається. Він вважав, що причиною патології є якась форма захворювання мозку [2].

Приблизно в VI столітті до н. е. з'являється ідея про виховання активного громадянина, згідно якої кожен громадянин повинен бути в змозі виконувати яку-небудь державну службу. Це дало можливість дітям з психофізичними вадами отримати доступ до освіти, при умові, що вони були «стерпні». Сократ вказує, що фізичні недоліки не складають перешкод для засвоєння його вчення. Натомість Платон вважає, що держава повинна зберігати за собою право вирішувати питання про «корисність громадян» до навчання. Аристотель відводить державі головну роль в плані виховання громадян і вважає, що навчати тих, хто не чує і не бачить не варто.

В IV столітті до н.е. починають розвиватись перші наукові ідеї, щодо пізнання нервової системи, Герофіл вказує, що мозок є центральним органом усієї центральної системи, описує мозкові синуси, виділяє чуттєві і рухові нерви. У Стародавньому Римі з'являються вчення про психофізичні розлади Цегельса і Сорана, які в свою чергу наголошують на турботливому ставленні до людей з різними вадами. Це, звичайно, призводить до пом'якшення римського права, римські сім'ї стали все більше використовувати в якості педагогів рабів-греків, створюючи базис для гуманітарного мислення. З'являється ідея опікунства над людьми з психофізичними вадами регламентоване законом. Опіка виступає як турбота про ближнього, який самостійно про себе потурбуватись не може, і є загальною повинністю держави [2].

В ранньохристиянську епоху людям з психофізичними вадами кров та допомогу надавали духовні громади. У середні віки ситуація не змінилась, опинившись за стінами монастиря чи абатства, люди з відхиленнями у розвитку були змушені бродяжити та просити милостиню. Під час інквізиції такі особи піддавались екзорцизмам, якщо ж ці форми не давали позитивного ефекту, їх спалювали на вогнище.

Х.Л. Вівес, В. Ретне, Я. Коменський були відомими діячами у часи епохи Відродження, які намагались організувати допомогу людям-

інвалідам. Тільки в епоху Просвітництва відношення суспільства до інвалідів змінилось завдяки Д. Локу і Ж.Ж. Руссо.

В кінці XVIII – на початку XIX століття в працях І.Г. Пестолоцці і Ф. Фребеля з'являються елементи ортопедичного вчення. Фребель вказує на невід'ємну роль виховання і важливість діагностики, і лікування дітей з порушеним розвитком. Д. фон Курц в 1932 р. заснував технічну школу для бідних кульгавих дітей, яка готувала їх до життя і праці на фабриках [5]. З'являються лікувально-педагогічні заклади, що зумовлено промисловою революцією при якій відмічалось ріст фізичних каліцтв і травм [1].

Тільки в XVIII— початку XIX століття привернула увагу дослідників проблема вроджених паралічів. В 1850 р. стали з'являтися релігійно - благодійні організації за доглядом інвалідів, ортопедичні клініки, де особлива увага приділяється дітям та підліткам з психофізичними вадами. J. Casauvielh (1827) представив клініко-анатомічні паралелі при геміплегіях, для позначення яких він вперше застосував термін «вроджений церебральний параліч». Автор також узагальнив літературні дані, що були на той час, з цього питання. Вроджені рухові розлади, які проявляються двостороннім ураженням рук і ніг, були вперше об'єднані в клінічну групу P. Delpech (1830) і позначені як «загальна мозкова ригідність».

Проте основоположником вивчення проблеми церебральних паралічів вважається англійський хірург-ортопед В. Літл, який в своїх роботах (1853, 1862) вказав на роль аномальних пологів, недоношеності і асфіксії в етіології церебральних паралічів. Він першим встановив зв'язок між ускладненнями під час пологів і порушенням розумового і фізичного розвитку дітей після народження. Його погляди викладені в статті «Про вплив патологічних і важких пологів, недоношеності і асфіксії новонароджених на розумовий і фізичний стан дітей, в особливості відносно деформацій» (1862), яка була адресована Королівському медичному товариству Великобританії. У статті йшла мова про результати спостережень за дітьми, у яких після перенесеної, при пологах, травми голови розвивались паралічі кінцівок. Він також відмічав, що велика кількість дітей народжується недоношеними або з асфіксією. Тим самим він виділив причини виникнення даної хвороби. Після цього дитячий церебральний параліч почали називати хворобою Літля, яка характеризується високими сухожильними рефlekсами, підтягнутими скошеними дитячими п'яточками, як у новонародженої дитини, з грубими поперечними складками на ахілових сухожиллях і з послідовним відставанням у рості нижніх кінцівок від загального росту дитини.

В. Літл дав докладну клінічну характеристику однієї з форм «загальної мозкової ригідності», при якій руки уражені менше, ніж

ноги. В.Літтл позначив її як «генералізованну ригідність». Майже 100 років дитячий церебральний параліч називали хворобою Літтля. Окрім цих випадків, що часто зустрічаються, в роботах В. Літтля згадуються інші, рідкісніші: з мінімальним ураженням рук, з важким ураженням рук і ніг (спазмопараліч), з насильницькими рухами, які В. Літтл також відносив в групу «генералізованої ригідності». Однак, в дану групу він не включив описані ним одиничні випадки геміплегії (геміплегічний спазмопараліч), а пізніше, в своїх працях, про останніх практично не згадував, хоча до В.Літтля дослідники основну увагу приділяли саме геміпаратичній формі.

В. Літтл зосередив свої зусилля на розробці методів ортопедичної корекції. Впродовж 27 років він застосовував розроблені ним операції тенотомії ахілового сухожилля дітям з церебральними паралічами, у яких була еквіноварусна деформація стоп. Його праця «Кінська стопа» відома у всьому світі. Проте В. Літтл розумів, що при дитячих церебральних паралічах, як правило, порушена нервово-м'язова координація, тому хірургічне лікування може привести до небажаних наслідків і показана не всім хворим.

Через 10 років після згадки В. Літтля про хворих з мимовільними рухами W.Hammond (1871) вперше застосував термін «атетоз» для опису насильницьких рухів пальців кисті і передпліччя. Його спостереження стосувалися в основному дорослих хворих, проте вони стимулювали інтерес до аналогічного прояву у дітей з церебральним паралічем.

W.Gowers (1876) досить точно диференціював різні форми патологічних рухів і показав, що у дітей частіше спостерігаються хореїформні і дистонічні рухи.

Великий внесок у вивчення дитячих церебральних паралічів вніс видний австрійський невропатолог, психіатр і психолог З. Фрейд (1897). Він проаналізував випадки, описані В.Літтлем, з позицій невропатолога. «Генералізованною ригідністю» (за В.Літтлем) він запропонував називати «диплегією» в протилежність односторонній поразці при геміплегіях.

З. Фрейд детально описав клінічну картину атетоїдних і хореїформних гіперкінезів. В 1893 році він запропонував об'єднати всі форми спастичних паралічів внутрішньоутробного походження зі схожими клінічними ознаками в групу церебральних паралічів. Етіологічні чинники численні і часто поєднуються один з одним, у зв'язку з цим, дуже важко визначити на якому етапі виникло ураження мозку і який чинник зіграв провідну роль у виникненні патології. З. Фрейд висунув концепцію, згідно якої церебральний параліч може виникнути в результаті як сприяючих, так і травмуючих чинників. Тим не менш клінічна практика другої половини ХІХ століття потребувала конкретизації термінології. У своїй монографії З. Фрейд пише, що

термін «дитячі церебральні паралічі» об'єднує «ті патологічні стани, які вже давно відомі, і у яких над паралічем переважає м'язова ригідність або спонтанні м'язові посмикування». У 1897 році на основі клінічних показників дитячого церебрального паралічу З.Фрейд робить класифікацію даної хвороби. Фрейдівська класифікація і трактування дитячого церебрального паралічу була ширшою, ніж подальші формулювання інших авторів. Він пропонував застосовувати цей термін навіть у випадках повної відсутності паралічу, наприклад, при епілепсії або затримці розумового розвитку. Це трактування ДЦП набагато ближче до концепції раннього «ураження мозку», сформульованої значно пізніше.

Можливо, Фрейд запропонував об'єднати різні моторні порушення у дітей в одну нозологічну групу тому, що він не зміг знайти іншого шляху упорядкувати цю область дитячої неврології. Спочатку він вивчав церебральні геміплегії. Потім всі інші моторні порушення об'єднав в одну групу, яку назвав церебральними диплегіями, розуміючи під цим терміном порушення обох половин тіла. У цій групі були виділені чотири різновиди – загальна церебральна ригідність, араплегічна ригідність, білатеральна геміплегія і загальна хорея і білатеральний атетоз. Пізніше всі ці різні моторні порушення Фрейд об'єднав в одну нозологічну одиницю – дитячий церебральний параліч.

Топографічний принцип класифікації ДЦП за З.Фрейдом не дає уявлення про характер психічних і мовленнєвих порушень, а також не вказує на характер рухових порушень.

Отже, ми бачимо, що вимушене існування паралізованих людей перестає бути само собою зрозуміле на початку ХІХ століття. Це явище зумовила промислова революція, яка призвела до збільшення числа інвалідів, відмічався ріст фізичних каліцтв і травм в наслідок злидених умов праці і життя. Трудова реабілітація розглядається як економічний фактор необхідності поповнення робітничих рядів. Перші клінічні описи дитячого церебрального паралічу з'являються в другій половині ХХ століття. На той час існували дві основні теорії виникнення дитячого церебрального паралічу. Одна з них була представлена психоаналітиком З.Фрейдом. Він вважав, що ураження мозку виникає до народження дитини, під час внутрішньоутробного розвитку. Інший представник В.Літл вважав, що мозок дитини порушується при пологах. Згідно теорії В.Літля, головною причиною церебрального паралічу є недостаток доступу кисню у мозок дитини під час пологів. Це пояснення було самим популярним останні 20-30 років.

Своїм дослідженням ми не претендуємо на повне відкриття історії становлення наукових поглядів на дитячий церебральний параліч, лише наводимо дані висвітлені в опрацьованих джерелах. В подальших своїх

публікаціях будемо намагатися продовжувати досліджувати дану тематику.

Список використаних джерел

1. Бадалян Л.О., Журба Л.Т., Тимонина О.В. Детский церебральный паралич. – К.: Здоровье, 1988. – 327с.
2. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: Навчальний посібник. – Кам'янець –Подільський: Аксіома, 2009. – 308 с.
3. Семенова К.А. Восстановительное лечение детей с перинатальным поражением нервной системы и детским церебральным параличом. – М.: Закон и порядок, 2007. – 616 с.
4. Шипицина Л.М., Мамайчук И.И. Детский церебральный паралич. – СПб.: Дидактика Плюс, 2001. – 272 с.

In the article the historical review of becoming of the first studies is conducted about child's cerebral paralysis.

Keywords: child's cerebral paralysis, defects, orthopedic.

Отримано 25.08.2009

УДК: 159.923.2

О.В. Корнева

ВІДМІННОСТІ У ФОРМУВАННІ «Я – КОНЦЕПЦІЇ» У ПІДЛІТКІВ З ВАДАМИ МОВЛЕННЯ ВІД НОРМИ

У статті описана характеристика відмінностей у формуванні «Я – концепції» у підлітків з вадами мовлення.

Ключові слова: «Я – концепція», «Я – образ», діти - логопати, підлітковий період, Его, «Я – реальне», значущі інші.

В статті описана характеристика отличий в формировании «Я – концепции» у подростков с нарушениями речи.

Ключевые слова: «Я – концепция», «Я – образ», дети – логопаты, подростковый период, Эго, «Я – реальное», значащие другие.

В сучасних умовах стало очевидним, що життєвий досвід підліткового віку, його домінуючої цінності і норми поведінки набули історичних змін. За короткий історичний період в нашому суспільстві

відбулися глибинні зміни в різних сферах життя, які вплинули на процес становлення підростаючої особистості. В результаті, цього на очах сучасного покоління відбулася суттєва перебудова загальної спрямованості особистості підлітка.

Підлітковий вік – це один з найважливіших етапів життя людини. В ньому багато джерел і починань всього подальшого становлення особистості. Головні мотиваційні лінії даного вікового періоду пов'язані з активним прагненням до саморозвитку. Це і самовираження, і самопізнання, і самовиховання. Таким чином, в процесі пошуків свого «Я», набуття ідентичності, самоствердження і саморозвитку підлітків на рівні самоусвідомлення формується система внутрішнього узгодження уявлень про себе, образів «Я» - «Я – концепції».

«Я – концепція» в підлітковому віці грає найважливішу роль у формуванні цілісної особи. Уявлення людини про саму себе навіть в дитячому віці (не кажучи вже про дорослий період життя) повинні бути узгодженими, інакше відбудеться фрагментація особи, і людина страждатиме від змішування ролей. Я – концепція включає як реальне, так і ідеальне «Я» - наші уявлення про те, якими б нам слід було бути. Людина, що сприймає ці два «Я» як не дуже далеко віддалені один від одного, скоріше стане зрілою і пристосованою до життя, ніж той, який ставить своє реальне «Я» набагато нижче «Я» ідеального.

Як соціальне оточення сприяє формуванню «Я – концепції» індивідуума, так і «Я – концепція», у свою чергу, впливає на соціалізацію. Ми схильні вивчати свою поведінку і свої установки і стежити за тим, щоб вони відповідали нашим уявленням про самих себе. Якщо нам здається, що якась установка або цінність їм відповідають, ми з готовністю її приймаємо. Якщо ж вона йде в розріз з нашими уявленнями про себе, ми швидше за все пропустимо її через наш «фільтр», незалежно від того, які вигоди приносить нам ця неприйнятна установка і наскільки сильні та привабливі, що втілюють її ролеві моделі. Коли ми фільтруємо нав'язувані культурою моделі поведінки, несумісні з нашим Я – образом, відбувається процес інтеграції. Іншими словами, коли Я – концепція укоріняється настільки, що починає визначати нашу поведінку, тоді вона стає чинником соціалізації в тій же мірі, що і її продуктом.

Першим кроком на шляху формування «Я – концепції» являється усвідомлення того, що людина – це окремий, відділений від інших індивід. Розуміння цього починає формуватися в ранньому дитинстві.

При формуванні «Я – концепції» відбувається розвиток уявлень про себе. «Я – концепція» - це те, що бачить індивід, коли дивиться на себе з різних точок зору, тобто як він сам характеризує свої зовнішні дані, особистісні якості, риси, ролі і соціальний статус. Можемо також сказати, що «Я – концепція» - це система установок індивіда, яка являється сукупністю його уявлень про себе чи образів Я.

«Я – концепцію» часто описують як глобальне поняття, тобто – загальне відношення людини до самої себе. Але її можна розглядати, як сукупність великої кількості «Я – концепцій», кожна з яких сформована по – відношенню до певної ролі. Таким чином, людина може оцінювати себе в якості дочки чи сина, товариша, котрий навчається, чи займається спортом. Концепції різних аспекті особистості можуть відрізнятися один від одної, що допомагає пояснювати різницю в поведінці індивіда в різних ролях.

Формування адекватної «Я – концепції» дуже важливе. У кожної людини існує шість різних «Я»; власне «Я» в уявленні самої людини; її «Я» в уявленні інших людей; уявлення людини про те, що про неї думають інші; уявлення людини про те, якою їй хотілося б стати, і про те, якою її хотіли б бачити інші. «Я – концепція» може моделювати реальність з різним ступенем адекватності і постійно змінюється, особливо в дитинстві. Багато років тому Гордон Олпорт підкреслював, що безпосередньо відбувається: вона володіє деякими стабільними рисами, але в той же час постійно зазнає зміни. Г. Олпорт ввів термін пропріум, якому дав наступне визначення: «всі аспекти особи, які сприяють її внутрішній єдності»[26]. Це своєчасно що розвинулося «Я», або Его, що становить ядро особистості ідентичності.

Рут Стренг вділила чотири основні аспекти Я [37,с.222]. По – перше, існує загальна, основна «Я – концепція», тобто уявлення підлітка про власну особу і «сприйняття своїх здібностей, а також статусу і ролей в зовнішньому світі».

По – друге, існують, індивідуальні тимчасові або перехідні «Я – концепції», які залежать від настрою, ситуації, від минулих або поточних переживань. Недавно отримана на іспиті погана оцінка може створити у підлітка тимчасове відчуття власної дурості; критичне зауваження батьків може спровокувати зниження на якийсь термін самооцінки.

По – третє, існує соціальне «Я» підлітка: його уявлення про те, що про нього думають інші люди. Ці уявлення в свою чергу впливають на думку юної людини про себе. Якщо у неї створюються враження, що інші вважають її так само негативно. Уявлення про те, як її сприймають інші, накладає відбиток і на погляди підлітка про самого себе. Взаємини з іншими людьми, близькі відносини, участь в певних групах, співпраця і суперництво впливають на формування ідентичності. Вона розвивається в процесі соціальних взаємодій, що включає як спадкоємність і єдність Я, так і ідентифікацію з об'єктами, що знаходяться за межами Я. Вільям Керайл писав: «Покажіть мені вашого друга, і я зрозумію, який ваш ідеал і якою людиною ви хотіли б стати».

Загально визнано, що Я – концепція частково визначається тим, що про нас думають інші, або тим, що ми приймаємо за їх відношення до нас. Проте не всі люди однаково сильно впливають на нас. Значущі інші -

це ті, хто грає в нашому житті велику роль. Вони впливові, і їх думка має велику вагу. Рівень дії значущих інших на індивіда залежить від ступеня їх участі в його житті, близькості відносин, соціальної підтримки, яку вони надають, а також від влади і авторитету, яким вони користуються у тих, що оточують.

Вплив значущих інших на самооцінку хлопців з віком зменшується. Між раннім і пізнім підлітковим періодом вплив батьків дещо зростає, але вплив вчителів і друзів зменшувався так сильно, що загальний вплив значущих інших слабшав. Для хлопчиків особливо значущим виявлявся вплив і думка батька.

Вплив значущих інших на самооцінку дівчат з віком посилювався. Між раннім і пізнім підлітковим періодом вплив вчителів і батьків дещо зменшувався, але вплив друзів зростає настільки сильно, що в цілому вплив значущих інших посилювався. Для дівчат особливо велике значення мало вплив і думка матері і друзів, оскільки відносини з ними ставали ближчими.

Проводячи аналіз результатів дослідження з метою виявлення відмінностей у формуванні «Я – концепції» підлітків з вадами мовлення, та без них зазначаємо, що самооцінка обох груп підлітків, як одна з складових «Я – концепції» знаходиться на однаковому рівні, тобто адекватна. Такі підлітки є егоцентричними (концентрація на власному «Я»), активними. Їм також притаманні страх і зацікавленість. У підлітковому віці характерними є прояви вербальної агресії, як захист.

Однією із суттєвих відмінностей є те, що діти з нормальним психофізичним розвитком майже всі інфантильні та емоційно не зрілі, чого не спостерігається у дітей логопатів.

Що до ставлення до себе то половина підлітків в обох групах, виявила нейтральне відношення до власного «Я», а інша половина негативне.

На відміну від дітей – логопатів, діти без вад мовлення не задоволені власними інтелектуальними можливостями і мають інтелектуальні претензії.

Наступною і досить важливою відмінністю є те, що у процесі проведення дослідження у підлітків з вадами мовлення відображаються труднощі у мовленні. Що не простежується у підлітків без вад мовлення. Діти - логопати є замкнутими, вони інтелектуального складу, для них важливо отримати найбільш загальні уявлення про явища. Що ж до іншої групи підлітків то їм притаманний аналітичний когнітивний стиль. На відміну від попередньої групи.

У підлітків – логопатів проявляється негативне ставлення до батьків на відміну від іншої групи дітей. До матері в обох групах спостерігається позитивне ставлення, але різниця полягає в тому, що підлітки з вадами мовлення не можуть зізнатися в цих почуттях самій матері. Ставлення до сім'ї в обох групах позитивне.

Однією найважливіших відмінностей при проведенні дослідження було те, що діти – логопати відмовляються виконувати письмові завдання, мотивуючи це небажанням писати. Справжньою причиною є те, що вони усвідомлюють свої недоліки писемного мовлення, що негативно впливає на розвиток самооцінки і самоствавлення, як складових «Я- концепції».

«Я–концепція» у підлітковому віці, який характеризується такими новоутвореннями, як: відкриття власного «Я», розвиток рефлексії, усвідомлення себе як особистості, поява життєвих планів, настанов, розвиток соціальної активності, розвивається під впливом соціальної ситуації розвитку підлітка.

Встановлено, що наявність мовленнєвих порушень у підлітка ускладнюють процес її самовдосконалення та формування позитивної самооцінки. Також на розвиток адекватного «Я – образу» впливають й інші негативні чинники, такі як: неблагополучна сім'я, відсутність одного з батьків з тієї чи іншої причини, «інтернат ний тип виховання», в результаті чого ці чинники складають комплекс негативних факторів впливу на розвиток «Я – концепції» підлітка.

На негативний зміст емоційно – оцінної складової вказує негативне ставлення, що є результатом наявності мовленнєвих порушень.

Потенційна поведінкова реакція, як один із важливих компонентів у складі «Я – концепції», виникає, як правило в залежності від ситуації, що керується такими особистісними якостями учнів, як: інфантильність, імпульсивність та агресивність, а не є результатом взаємодії «Я – образу» та емоційно – оцінної складової «Я – концепції».

Розвиток «Я – концепції з вадами мовлення, з одного боку, тісно пов'язаний із наявністю мовленнєвих порушень, а з іншого – на її розвиток впливають негативні чинники «інтернатного типу виховання», замкнутість, неповна сім'я , неблагополучна сім'я, що в поєднанні утворюють цілий комплекс негативних факторів впливу на розвиток «Я – концепції» підлітків – логопатів.

Список використаних джерел

1. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 992с.
2. Олпорт Г. В. Личность в психологии. – СПб.: КСП; Ювента. 1998. – 345с.
3. Раис Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2000. – 656с.

In article written the characteri of differents in forming “I – conception” of teen – agars with defects of speech and without of them.

Keywords: “I – conceptions”, “I – image”, children with defects of speech, teen – agars, “Ego”, “I – real”.

Отримано 25.08.2009

УДК: 376.1-056.34

Р.Я. Крупей

ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНOSTІ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

У статті проаналізовано рівень володіння мовленням дітей з синдромом Дауна з метою визначення впливу первинного порушення на формування вторинних відхилень, зокрема розвитку зв'язного мовлення і на основі цього виділені групи дітей.

Ключові слова: синдром Дауна, легка ступінь розумової відсталості, мовлення, первинні порушення, вторинні нашарування.

В статье проанализировано уровень овладения речью детей с синдромом Дауна с целью определения влияния первичного нарушения на формирование вторичных отклонений, в частности развития связной речи и на основе этого выделены группы детей.

Ключевые слова: синдром Дауна, легкая степень умственной отсталости, речь, первичные нарушения, вторичные отклонения.

Прагнення України приєднатись до європейської спільноти сприяє поступовому розширенню міжнародних підходів та стандартів у всіх сферах діяльності суспільства, зокрема у сфері надання спеціальних послуг. Одним з проявів такої тенденції є повільне, але невпинне просування ідеї деінституалізації послуг для дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Сьогодні батьки і фахівці все більше схиляються до думки: якщо дитина має проблеми (в країнах Західної Європи розумову відсталість називають «проблеми у навчанні»), то найкращими ліками і відрадою може бути лише материнська ласка, турбота близьких людей і тепло рідної домівки – адже за всю свою історію людство не винайшло кращих ліків, методик, технологій, які б так ефективно стимулювали розвиток інтелекту.

Переконання щодо необхідності домашнього оточення у поєднанні з фаховою допомогою для дітей з синдромом Дауна знайшло своє відображення у конкретних кроках виконавчої влади, яка на національному рівні ініціювала створення системи ранньої соціальної реабілітації для дітей з функціональними обмеженнями. Але на сьогодні гостро відчувається брак спеціальних досліджень у даному напрямку. В той же час потрібно зазначити, що ще Е.Сеген зазначав, що «... розумово відстала дитина під впливом навчання та виховання

просувається у своєму розвитку значно більше, а ніж дитина нормальна, якщо підходити до цього з відповідної міркою».

Особливості вивчення, навчання та виховання дітей з синдромом Дауна були предметом досліджень спеціалістів різних галузей. Так, організацією навчального процесу у спеціальних закладах для цих дітей займалися Е.В. Агеєва, А.А. Ватажина, С.Д. Забрамна, Т.Н. Ісаєва, М.І. Кузьмицька, О.Р. Маллер та інші. Вони розробили і науково обґрунтували використання принципів і методів навчання дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, визначили, які предмети і в який період повинні вони вивчати, виділили обсяг матеріалу, що дається їм для засвоєння.

Характеризуючи стан вивчення особливостей розвитку мовлення дітей з синдромом Дауна можна вказати, що тут першість належить відомому російському спеціалісту в даній галузі О.Р. Маллер. Він провів багато наукових досліджень, присвячених розвитку мовлення цих дітей, визначив групи у відповідності з наявним у них словниковим запасом, вказав на можливі шляхи організації логопедичної допомоги цим учням. Також дослідженням даної проблеми займалися Є.В. Алексеєнко, М.І. Іванова, Л.В. Кускатіле, Б.Г. Ліпман, Л.В. Чернишова та інші. Але не дивлячись на це даній проблемі, особливо на теренах України, приділяється ще недостатньо уваги.

У нашому дослідженні приймали участь 8 дітей (учні підготовчого, першого та третього класів) віком 9-15 років із синдромом Дауна. Обстежувався рівень володіння мовленням з метою визначення впливу первинного порушення (легкої розумової відсталості при хворобі Дауна) на формування вторинних відхилень, зокрема, розвитку зв'язного мовлення.

При дослідженні розуміння мовлення ми проводили обстеження розуміння слів, розуміння речень, розуміння граматичних форм, розуміння тексту (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Результати оцінки розуміння мовлення школярами з синдромом Дауна

Х члени групи	Розуміння мовлення															
	слова					речення					Граматичні форми			текст		
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3
X1	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-	+	+	-	-
X2	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
X3	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+
X4	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
X5	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
X6	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+
X7	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-	+	+	-	+
X8	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Наше дослідження дозволило виділити чотири групи дітей за рівнем сформованості мовлення:

- 1 група - початковий рівень сформованості мовлення;
- 2 група - низький рівень сформованості мовлення;
- 3 група - середній рівень сформованості мовлення;
- 4 група - достатній рівень сформованості мовлення.

До 1 групи з початковим рівнем сформованості мовлення ми віднесли дітей, які відкликаються на своє ім'я, показують певний їм знайомий предмет, знають назви частин обличчя, тулуба на іграшці і на собі, просять дати предмет, який називають. Розуміють запропоновані завдання на рівні слова та можуть виконати певні дії з предметами. Прості інструкції (покажи, дай, поклади, підними руку, нагни голову і т.д.) ці діти з синдромом Дауна виконують без труднощів. Інструкції, які вимагають послідовності виконання дії (показати два предмети, показати одним предметом на інший і навпаки) виконати не можуть. Дана група дітей не може показати предмети в однині і множині, не розуміє виконання дій у чоловічому та жіночому родах та значення приєменників; також показали не повне розуміння тексту, контекстуального мовлення.

Такий стан сформованості мовлення обумовлений, на нашу думку, не лише наявністю значних порушень периферійного апарату (дизартрія), але і відсутністю достатніх мовленнєвих контактів у сензитивні періоди розвитку мовленнєвої функції.

До 2 групи з низьким рівнем сформованості мовлення увійшли такі діти: X1, X7, вони показали розуміння мовлення на рівні слова (відзиваються на своє ім'я, показують знайомий предмет, частини обличчя, тулуба у ляльки і у себе, виконують прохання дати предмет); на рівні речень (виконують дії з предметами, рухи головою, руками, виконують прохання показати два різні предмети), але у них виникали певні труднощі з виконанням складних інструкцій (показати олівцем на ключ і ключем на олівець). Обстеження граматичних форм показало, що діти можуть показати предмети в однині і множині, розуміють значення приєменників, але не розуміють і не можуть правильно виконати дії у чоловічому і жіночому родах. Обстеження розуміння тексту показало, що діти розуміють фактичний текст, можуть сказати про кого(про що) розповідалося, які події відбувалися. Труднощі виникають при розумінні підтексту, розумінні ставлення читача до змісту.

До 3 групи із середнім рівнем сформованості мовлення ми віднесли таких дітей X3, X6, які показали розуміння мовлення на рівні слів (відзивається дитина на своє ім'я; виконує прохання показати певний, знайомий їй предмет; виконує пропозицію показати у ляльки або ведмедика якусь частину обличчя або тулуба, а також прохання знайти аналогічну частину обличчя або тулуба у себе; виконує прохання дати предмет, який називають), речень (виконати з предметами певні дії; виконати ті чи інші рухи руками, ногами, головою, всім тулубом; показати два предмети; показати ключем олівець та показати олівцем

ключ). Тобто діти даної групи розуміють і виконують прості і складні інструкції. Що стосується граматичних форм, то діти показують предмети в однині і множині та розуміють значення прийменників, але у них виникали труднощі при виконанні дій у чоловічому і жіночому родах. Добре впоралися із завданнями за текстом (розуміли текст, тобто усвідомлювали інформацію про предмети, факти, події ; розуміли ставлення читача до змісту), але відчували труднощі при розумінні підтексту, непрямо висловленої думки .

До 4 групи ми віднесли Х5, який показав розуміння мовлення на рівні слова, речення, граматичних форм, тексту (10балів). Х5 - 13 років, відвідує 4 клас і під час нашого обстеження у нього не виникало труднощів з розумінням завдань: ні на рівні слова, ні на рівні речення, ні на рівні граматичних форм чи тексту. Це пояснюється тим, що з дитиною рано почали працювати педагоги (відвідувала спеціальний дошкільний заклад), постійно спілкується з батьками, має багато друзів, тобто досвід спілкування великий, має хорошу механічну пам'ять та засвоїв багато шаблонів спілкування. Тому шляхом спроб і помилок (десь з першого разу, десь з третього) розумів і правильно виконував завдання. Мовлення дитини розвивається відповідно до норм при легкій розумовій відсталості.

Список використаних джерел

1. Лурье Н.Б.,Забрамная С.Д. Дети с болезнью Дауна и некоторые особенности их познавательной деятельности // Дефектология. – 1971. - № 1.
2. Маринчева Г.С., Гаврилов В.И. Умственная отсталость при наследственных болезнях. – М.,1988.
3. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. – М.,1992.
4. Синдром Дауна / Под ред. Ю. И. Барышнева. – М.,2004.
5. Современные подходы к болезни Дауна / Под ред. М.Г.Блюминой. – М.,1991.
6. М. Питерси, Р. Тримор, Мелкие ступеньки. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. Навыки общения. – М., 2001.
7. С. Олтон. Работа с учащимися с синдромом Дауна. – М., 2001.

In article is analyzed level of the mastering by speech children with syndrome Dauna for the reason determinations of the influence of the primary breach on shaping the secondary deflections, in particular developments coherent speech and on base this is chosen groups an children.

Keywords: syndrome Dauna, light degree to mental backwardness, speech, primary breaches, secondary deflections.

Отримано 25.08.2009

УДК: 37. 018. 32: 376

В.Е. Левицький

ДО ПИТАННЯ ПРО ЕКОЛОГІЮ І ГІГІЄНУ ПРАЦІ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ У СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ

Стаття висвітлює окремі аспекти екології і гігієни праці корекційних педагогів у спеціальних загальноосвітніх школах, кореляції між обраною спеціальністю і станом соматичного здоров'я, ступенем задоволення від обраної професії та мотивами її вибору.

Ключові слова: екологія і гігієна праці, корекційні педагоги, діти із психофізичними вадами.

Статья освещает отдельные аспекты экологии и гигиены труда коррекционных педагогов в специальных общеобразовательных школах, корреляции между выбранной специальностью и состоянием соматического здоровья, степенью удовлетворения от выбранной профессии и мотивами ее выбора.

Ключевые слова: экология и гигиена труда, коррекционные педагоги, дети с психофизическими нарушениями.

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні окремим розділом виділена проблема екології та гігієни педагогічної праці, збереження фізичного і психічного здоров'я педагогічних працівників. Пріоритетним завданням системи освіти є навчання людини відповідальному ставленню до власного здоров'я і здоров'я оточуючих, як до найвищих індивідуальних і суспільних цінностей. Це здійснюється через розвиток ефективної валеологічної освіти, повноцінне медичне обслуговування, оптимізацію режиму навчально-виховного процесу, створення екологічно сприятливого життєвого простору, залучення до фізичної культури і спорту всіх учасників навчально-виховного процесу.

Проблеми охорони і гігієни педагогічної праці в наш час активно піднімаються на державному рівні, про це свідчить прийняття Закону України «Про охорону праці», низки нормативних та інструктивних документів, які регламентують різні аспекти організації роботи закладів освіти для дітей з психофізичними вадами.

У психолого-педагогічній літературі та періодиці проблема гігієни педагогічної праці розглядається недостатньо. Окремі її аспекти розглянуті у працях Ю. Бабанського, І. Зязюна, В. Кан-Каліка. Одним з

найменш вивчених є питання впливу соціально-психологічних чинників на здоров'я і працездатність педагогічних працівників спеціальної загальноосвітньої школи.

Педагогічний персонал шкіл, де вчаться діти з психофізичними вадами працює в особливо складних умовах, оскільки має місце: ненормований робочий день, підвищена емоційна віддача, знижена зовнішня ефективність педагогічних дій тощо.

Робота педагогів спеціальних шкіл, згідно чинного законодавства, включена до переліку видів праці з важкими та особливими умовами. Складність проблеми зумовлена і тим, що понад 90% педагогічних працівників складають жінки, які мають неповнолітніх дітей, відчувають подвійне навантаження, виконуючи домашні обов'язки.

Організація та контроль за охороною праці у закладах освіти покладено на адміністрацію, профспілковий комітет та психологічну службу школи [2].

Об'єктом дослідження є педагогічні працівники (вчителі та вихователі) спеціальних загальноосвітніх шкіл. Предметом- соціально-психологічні умови, які впливають на здоров'я та працездатність вчителів та вихователів спеціальної школи. Дослідження проводились на базі 3 різних спеціальних загальноосвітніх шкіл Хмельницької області.

Для констатуючого експерименту використовувався комплекс психолого-педагогічних методів: спостереження; анкетування; вивчення шкільної документації; методика К. Замфір – А. Реана «Вивчення мотивації професійної діяльності»; методика К. Замфір – В.А. Ядова, Н.В. Кузьміної «Індекс задоволення обраною професією»[5].

В анкетуванні брали участь педагоги жіночої і чоловічої статі різного віку з різним стажем роботи (14% із загальної кількості анкетованих склали чоловіки, жінки відповідно 86%). Анкета включала дві групи запитань, які з'ясовували біографічні дані респондентів та інформацію про основні групи захворювань на які скаржаться педагоги.

Дослідження захворюваності серед педагогів які працюють з дітьми з психофізичними вадами дали результати, які аналізувались і узагальнювались відповідно до віку і стажу роботи. Зі стажем роботи до 5 років на хронічну втому скаржаться 100% чоловіків та 57,1% жінок. Симптоми стресу відзначають 14,2% жінок, чоловіки даної категорії такі симптоми не помічають. Захворювання горла, відзначають 50% чоловіків та 85,7% жінок. Ознаки депресії відмічають 50% чоловіків та 42,8% жінок. Близько 50% осіб чоловічої статі та 14,2% осіб жіночої статі мають проблеми з голосовим апаратом. Порушення зору відмічається у 28,6% жінок, а підвищена дратівливість у 42,8%. Серцево-судинні розлади відмічають чоловіки у 80% випадків та жінки у 57,1%.

Таким чином, у чоловіків найчастіше мають місце такі захворювання, як: хронічна втома, серцево-судинні захворювання, у жінок - стрес, порушення зору і підвищена дратівливість.

Категорія 2-га – педагоги зі стажем роботи до 10 років. Стресові стани переживають 33,3% чоловіків та 25% жінок. Фізичні і психічні перевантаження відчувають 100% жінок і чоловіків. Депресивний стан відзначають 66,6% чоловіків та 37,5% жінок. Захворювання голосового апарату зазначили у своїх відповідях 33,3% особи чоловічої та 50% осіб жіночої статі. Порушення зору відповідно 66,6% та 25% респондентів. Підвищена дратівливість та серцево-судинні захворювання турбують чоловіків у 66,6% випадків та у жінок у 25% випадків. Захворювання горла відповідно відмітили 34% та 50% респондентів.

Таким чином, аналізуючи захворюваність серед педагогів із стажем роботи до 10 років, можна зробити висновок, що чоловіки найчастіше страждають на хронічну втому, депресію, порушення зору, серцево-судинні захворювання, підвищену дратівливість. У жінок найчастіше спостерігається втома, простуди, захворювання голосового апарату і захворювання горла.

Аналіз результатів анкетування педагогів із стажем роботи до 20 років показав, що стан стресу відчувають 100% чоловіків та 45% жінок, хронічну втому – 100% респондентів, депресію – відповідно 100% та 25%, Серцево-судинні захворювання чоловіків-педагогів із стажем роботи до 20 років турбують у 100% випадків. Серед жінок-педагогів серцево-судинні захворювання відзначають 25% респондентів.

Для діагностики мотивації професійної діяльності була використана методика К. Замфір в модифікації А.Реана [5]. В основу методики покладена концепція про внутрішню та зовнішню мотивацію. При обробці результатів підраховувались показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) і зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ) відповідно до ключів. Показником кожного типу мотивації є число в межах від 1 до 5 (можливо дріб). На основі отриманих результатів визначався мотиваційний комплекс особи. Мотиваційний комплекс представляє собою тип співвідношень між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ і ЗНМ.

До найкращих, оптимальних, мотиваційних комплексів слід віднести такі два типи співвідношень: ВМ>ЗПМ>ЗНМ і ВМ=ЗПМ>ЗНМ. Найгірший мотиваційний комплекс являє собою тип ЗНМ>ЗПМ>ВМ.

Аналізуючи відповіді педагогів спеціальних шкіл за методикою, яка допомагає визначити мотивацію професійної діяльності, можемо зробити такі висновки. У чоловіків педагогів зі стажем роботи до 5 років мотиваційний комплекс виражається у такому співвідношенні ЗПМ>ЗНМ>ВМ, тобто зовнішня позитивна мотивація складає 4 бала,

зовнішня негативна мотивація складає 3 бали, і внутрішня мотивація – 2, 3 бали, таким чином у цієї категорії педагогів на першому місці, при обранні професії, стояли такі мотиви як грошовий заробіток, потреба у досягненні соціального престижу і поваги зі сторони інших. На останньому місці стоїть внутрішня мотивація, тобто отримання задоволення від самої діяльності і результату праці, і можливості найбільш повної самореалізації саме у педагогічній діяльності.

Серед чоловіків педагогів із стажем роботи до 10 років мотиваційний комплекс представляє собою таке співвідношення, як ЗПМ>ВМ>ЗНМ. Таким чином чоловіки цієї категорії, обираючи професію, керувалися перш за все рівнем грошового заробітку, досягненням мети у професійній діяльності й потреби у досягненні соціального престижу і поваги від інших, а останнім чим керувалися чоловіки було уникнути критики із сторони керівників і колег, а також уникнути можливих неприємностей і доган.

Серед чоловіків-педагогів із стажем роботи до 20 років мотиваційний комплекс виражається у такому співвідношенні ЗНМ>ЗПМ>ВМ. Таким чином у цієї категорії педагогів на першому місці при обранні професії стояли такі мотиви, як уникнення критики із сторони керівників і колег, а також уникнення можливих неприємностей і доган. На останньому місці стоїть внутрішня мотивація, тобто отримання задоволення від самої діяльності і результату праці, і можливості найбільш повної самореалізації саме у педагогічній діяльності.

Аналізуючи результати дослідження мотиваційного комплексу у жінок педагогів ми робимо такі висновки.

Серед жінок педагогів із стажем роботи до 5 років мотиваційний комплекс виражається у такому співвідношенні: ВМ>ЗНМ>ЗПМ. Таким чином, у цієї категорії педагогів на першому місці у професійній діяльності стояли такі мотиви як отримання задоволення від самої діяльності і результату праці, і можливості найбільш повної самореалізації саме у педагогічній діяльності. На останньому місці стоїть зовнішня позитивна мотивація, тобто це такі мотиви як грошовий заробіток, потреба у досягненні соціального престижу і поваги зі сторони інших.

Серед жінок педагогів із стажем роботи до 10 років мотиваційний комплекс являє собою таке співвідношення – ЗНМ>ВМ>ЗПМ, ця категорія жінок, обираючи професію, перш за все, керувалася тим щоб уникнути критики зі сторони керівників і колег, а також щоб уникнути можливих неприємностей і доган. На останньому місці при виборі професії був мотив отримання грошового заробітку і досягнення соціального престижу і поваги зі сторони інших.

Серед анкетованих жінок із стажем роботи до 20 років мотиваційний

комплекс виражається у такому співвідношенні ВМ>ЗПМ>ЗНМ, корекційні педагоги-жінки при обранні професії керувалися, в першу чергу, щоб отримати задоволення від самої діяльності і результату праці, і мати можливість найбільш повної самореалізації. Останнє, чим мотивували свій вибір професії, ця категорія респондентів, було уникнення критики зі сторони керівників та колег, також уникнення можливих неприємностей і доган.

Методика А. Реана, модифікація В.А. Ядова, Н.В. Кузьміної «Задоволення обраною професією» дозволяє визначити задоволення вчителя обраною професією на основі підрахунку індексу задоволення. Чоловіки із стажем роботи до 5 років вибором своєї професії задоволені. У чоловіків педагогів із стажем роботи до 10 років діапазон задоволення нижче від попередньої категорії. Серед чоловіків педагогів із стажем роботи до 20 років і більше 20 років рівень задоволення обраною професією високий. У жінок педагогів із стажем роботи до 5 років діапазон задоволення обраною професією нижче середнього рівня і до вище середнього рівня задоволення обраною професією. Серед жінок педагогів із стажем роботи до 10 років рівень задоволення обраною професією складає від середнього рівня аж до високого, а в середньому, задоволення від обраною професією складає вище середнього. Діапазон задоволення обраною професією у жінок педагогів із стажем роботи до 20 років складає 3,4 бала, тобто задоволення середнього рівня.

Екологія та гігієна педагогічної праці – відносно новий напрямок педагогічної науки і практики. Який об'єднує досягнення: екології людини, гігієни та охорони праці, психології та психогігієни з метою пошуку найефективніших шляхів організації професійної діяльності вчителів та вихователів, яка б забезпечувала їх здоров'я, відтворення працездатності та попередження професійних захворювань. Актуальність проблеми дослідження підтверджується проектом Національної доктрини розвитку освіти в Україні, законодавчими та нормативними актами, що стосуються організації роботи у різних типах навчальних закладів, і в першу чергу, у спеціальних школах для дітей з вадами психофізичного розвитку. Гігієна умов праці педагогів спеціальної школи та особливості організації навчально - виховного процесу регулюються чинним законодавством про охорону праці та низкою нормативних актів. Проте, як показали наші спостереження ці вимоги не завжди дотримуються.

Суттєвий вплив на здоров'я і працездатність педагогічного персоналу спеціальних шкіл, в яких проводилось дослідження мають соціально-психологічні фактори: моральний клімат трудового колективу, культура та етика спілкування з учнями, колегами, адміністрацією, мотивація трудової діяльності, рівень задоволення

обраною професією, низький рівень оплати праці, що змушує брати велике педагогічне навантаження, що у свою чергу призводить до нервового і фізичного виснаження.

Важливим шляхом оптимізації соціально-психологічних умов праці дефектологів є підвищення культури професійно-педагогічного спілкування, що передбачає оволодіння демократичним стилем спілкування з учнями, гармонізацію стосунків всередині трудового колективу, відносин між педагогами та адміністрацією, більша соціальна та економічна захищеність корекційних педагогів. Дієвим засобом гігієни педагогічної праці є психофізичне тренування, яке ґрунтується на комплексному використанні дихальної, фізичної гімнастики та аутотренінгу.

Проведене дослідження не вичерпало всіх аспектів проблеми екології та гігієни педагогічної праці. Зокрема, подальшого вивчення вимагають питання оптимізації психологічного клімату у педагогічних колективах спеціальних шкіл, система роботи психолога по відновленню морального здоров'я корекційних педагогів, взаємозв'язок екології педагогічної праці з валеологічною освітою в школі та ВНЗ, розробка методик тренінгу та аутотренінгу для вчителів, які працюють з дітьми з психофізичними вадами.

Список використаних джерел

1. Гимельмеева И.Н., Игнатъева Н.Д. Межличностные отношения. – М.: Просвещение, 1999. – 187 с.
2. Донченко Е.А., Титаренко Т.А. Личность, конфликт, гармония. – К.: Пресса, 1989. – 75 с.
3. К. Хорни. Ваш внутренний конфликт. – Л.: Фиеста, 1997. – 174с.
4. Петровский А.В., Шполинский В.В. Социальная психология коллектива. – М.: Просвещение, 1978. – 222 с.
5. Реан А.А. Психология педагогической деятельности. – Ижевск: Палитра, 1994. – 281 с.

The article illuminates the separate aspects to ecologies and hygiene of the labour correctional teacher in special general school, correlations between chosen by profession and condition of somatic health, degree of the satisfaction from chosen professions and motive of its choice.

Keywords: ecology and hygiene of the labour, correctional teachers, children with psycho-physical breaches.

Отримано 25.08.2009

УДК: 376.36

В.В. Липа

ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ГОТОВНІСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

В статті розглядаються питання дослідження комунікативної готовності розумово відсталих дітей до навчання у школі.

Ключові слова: навчання у школі, комунікативна готовність, розумово відстала дитина.

В статье рассматриваются вопросы исследования коммуникативной готовности умственно отсталых детей к обучению в школе.

Ключевые слова: обучение в школе, коммуникативная готовность, умственно отсталые дети.

Формування мовленнєвої готовності до навчання у школі визиває зацікавленість багатьох вчених-дефектологів. Саме тому ми провели декілька експериментів, які допомогли зробити деякі висновки та розробити низку рекомендацій у роботі над розвитком мови дітей.

При розробці методики експерименту використовувались адаптовані матеріали Н.А. Белопольської, А.М. Богуш, Н.В. Гавриш, О.Є. Дмитрієвої, Є.А. Єкжанової, С.А. Ігнатової, М.І. Лісіної, В.М. Махової, Є.А. Стребелевої, Л.Ю. Шамко, М.К. Шеремет, Л.М. Шипіциної, У.В. Уленкової, О.В. Хухлаєвої та ін.

Для виявлення стану мовленнєвих та комунікативних навичок застосовувались: **анкетування** батьків, вихователів з приводу визначення комунікабельності дітей, особливостей їх взаємовідносин з однолітками, особистісних якостей; **спостереження** за дітьми в повсякденному житті з метою виявлення мовленнєвої активності, комунікативних вмінь і навичок, контактності у взаємовідносинах із однолітками та дорослими; **гра** «В школу», за допомогою якої оцінювався стан пізнавальної та комунікативно-мовленнєвої активності досліджуємих дітей, їх поведінка в колективі ровесників; **методика** М.І. Лісіної для виявлення переважної дитиною форми спілкування із запропонованих трьох типів (гра, читання книжок, бесіди на особисті теми з дорослими), відповідних ситуативно-діловій, позаситуативно-пізнавальній, позаситуативно-особистісній формам спілкування; **методика** Ріля (інтерпретація результатів якої представлена

В.М. Маховою), за допомогою якої простежувалась динаміка особистісних якостей дитини на етапі підготовки до шкільної адаптації; **протоколювання** станів мовленнєвої активності дитини на протязі дня.

Для діагностики комунікативного розвитку дошкільників було використано моделювання спілкування (М.І. Лісіна).

Експериментатор організував різні види взаємодії дитини і дорослого, які допомагали моделювати різні ситуації спілкування.

Модель ситуативно-ділового спілкування. Дорослий виступає для дитини як партнер спільної діяльності (ігрової). Створюючи разом з дитиною візерунок із мозаїки, складаючи розрізані картинки, дорослий створює умови для виникнення у дитини потреби до спілкування.

Модель ситуативно-пізнавального спілкування. Дорослий виступає для дитини в якості джерела певної інформації. Розглядаючи разом книжки з цікавими, новими картинками, зображеннями, проводячи бесіди про явища природи, тварин та ін., дорослий спонукає тим самим дитину до пізнавальних контактів, провокує питання, викликає бажання спілкуватись, продовжувати бесіду.

Модель позаситуативно-особистісного спілкування. Дорослий виступає як цілісна особистість, яка має потребу до взаємопорозуміння, співчуття з дитиною. Бесіди на морально-етичні теми (про життя дитини, близьких та ін.) створюють умови для активізації особистісних контактів (інтимних висловлювань, питань, оціночних суджень і т.д.).

Іншими словами, у всіх трьох ситуаціях послідовно створювались умови для актуалізації у дітей певної групи мотивів, а також виникнення різних приводів звернення дитини до дорослого, що відповідають рівню розвитку мотиваційного боку спілкування.

Обстеження проводили з двома групами дітей. До першої групи увійшли діти з нормальним розвитком інтелекту, які постійно відвідували дитячий садок (50 дітей). Другу групу склали діти – вихованці спеціальних дитячих садків для дітей з порушенням інтелектуального розвитку (розумово відсталі -50 дітей).

Особливої уваги ми приділяли індивідуальному підходу до оцінки дитячих робіт, виконання завдань.

Серія І. Включала 4 завдання, спрямованих на виявлення рівня сформованості у дітей уявлень про значимі для них соціальні явища. Крім того, організувалась гра «В школу», в якій уточнювались уявлення дітей про соціальні відносини між ровесниками (поведінка). В протоколах фіксувалось: прийняття дитиною завдання; розуміння завдання; якість виконання завдання (правильність, повнота відповідей); самостійність виконання, - виконання за допомогою педагога (уточнюючих питань, наочності); мовленнєві висловлювання.

Серія II. Модифікована методика О.А. Стребелевої включала 10 завдань, спрямованих на обстеження розумового розвитку, діагностичне навчання, визначення критеріїв оцінки ділового спілкування дитини із новим дорослим.

У протоколах фіксували: прийняття дитиною самої ситуації спілкування, прийняття завдання, його розуміння; якість виконання завдання; самостійність виконання (або за допомогою дорослого); мовленнєві висловлювання.

Спочатку ми обстежували дітей із нормальним інтелектом (50 дітей), а потім розумово відсталих (50 дітей).

Усі діти (100 осіб) вступили до емоційного контакту з експериментатором, прийняли завдання, були готові до бесіди. Але, розуміння завдань та якість їх виконання у дітей порівнювальних груп були різними.

Отримані дані показують, що вихованці підготовчих до школи груп загальноосвітніх дитячих садків знають своє ім'я (100%), прізвище (100%), вік (100%), диференціюють ім'я та прізвище (80%); більшість дітей мають уявлення про призначення тіла та обличчя (80%), у всіх дітей (100%) сформований образ.

Вихованці корекційного дитячого садка для дітей з порушеннями інтелекту по-різному відповідали на запитання «Як тебе звать?». Деякі діти (32%) давали правильні відповіді. Багато досліджуваних відповідали неправильно, називаючи ім'я та прізвище одночасно. Діти засмучувались, розрізняючи формулювання запитань («Як тебе звать?», «Назви своє ім'я»). Тільки незначна кількість досліджуваних (4%) змогли чітко відповісти на запитання педагога.

Найбільш складним для розумово відсталих дітей стало запитання «Скільки тобі років?». Правильно назвали свій вік тільки незначна частина досліджуваних (14%). Більшість дітей (86%) або відповідали «Не знаю», або давали неправильні відповіді («Мені п'ять років», у той час коли багатьом було 7 років).

Ще більш складним для вихованців дитячих садків спеціального призначення стало запитання про день народження. Ніхто із них не зміг назвати свій день народження, тим більш – не пам'ятав пов'язаних із ним подій. В уявленні розумово відсталої дитини день народження не зафіксований.

Досліджувані даної категорії затруднювались відповідати на запитання про частини тіла та обличчя, про їх призначення. Усі частини тіла та обличчя не змогла назвати ні одна дитина.

Усі дані зафіксовано у таблицях наданих нижче.

Таблиця 1.

Уявлення про себе у дошкільників із нормальним інтелектом та розумово відсталих (правильні відповіді дані у %)

Категорія дітей	Кількість дітей	Зміст питань і завдань						
		Як тебе звуть?	Скільки тобі років?	Коли твій день народження?	Називання частин тіла та обличчя	Називання призначення частин тіла та	Називання прізвища (диференційова)	Впізнавання себе на фото
Нормально розвинених	50	100	100	90	80	80	80	100
Розумово відсталих	50	32	14	0	0	0	4	24

Таблиця 2.

Уявлення про сім'ю у дошкільників із нормальним інтелектом і розумово відсталих (правильні, повні відповіді представлені у %)

Категорія дітей	Кількість дітей	Зміст завдань		
		Називання складу сім'ї	Називання імен родичів	Називання імен та по батькові родичів
Нормально розвинуті діти	50	94	20	38
Розумово відсталі діти	50	0	0	0

Таблиця 3.

Уявлення про професії батьків у нормально розвинених і розумово відсталих дошкільників (результати виконання завдання представлені у %).

Категорія дітей	К-сть дітей	Характер виконання завдань	Самостійно	За допомогою педагога		
			Правильно	Правильно	Неповні відповіді	Неправильні відповіді
Нормально розвинені діти	50		36	14	42	8
Розумово відсталі діти	50		0	0	20	80

В цілому завдання серії I ми вважаємо найважливішими у пошуку можливості наблизити особистий досвід спілкування кожної дитини до спілкування із дорослими (як знайомим, тобто близьким, так і незнайомим). У процесі співбесіди дитина має можливість розповісти про те, або про тих, хто їй найближчий, найдорожчий; виявити свій стан при цьому (емоційний, когнітивний, поведінковий). А

дослідник має можливість спостерігати за дитиною, привносити особистісно-орієнтувальний підхід до кожної дитини.

Вважаємо необхідним зазначити, що у нашому дослідженні ми дотримувались принципу послідовності у пошуку завдань, що виконують діти досліджуваних нами категорій.

Таблиця 4.

Уявлення про людей, близьких за повсякденним спілкуванням нормально розвинених та розумово відсталих дошкільників (дані про виконання досліджуваними завдання самостійно та за допомогою експериментатора представлені в %)

Категорія дітей	К-сть дітей	характер виконання завдання	зміст завдань				
			назвати імена однолітків	назвати ім'я та по-батькові			
				вихователя	няні (помічника вихователя)	медичної сестри	музичного керівника
нормально розвинені	50%	самостійно	100	100	78	48	34
		за допомогою	0	0	22	52	66
розумово відсталі	50%	самостійно	58	58	0	0	0
		за допомогою	10	20	20	16	20

Умовою успішності навчання є достатня довільність поведінки, що забезпечує реалізацію мотивів навчання, які має дитина. Довільність зовнішньої, рухової поведінки, забезпечує дитині можливість витримувати шкільний режим, зокрема організовувати свою поведінку на уроках.

Систематичне засвоєння дітьми знань на заняттях у дошкільних закладах складає основу оволодіння деякими елементами учбової діяльності. Дошкільники оволодівають умінням слухати та послідовно виконувати вказівки дорослого, підкорювати свої дії правилам, що спрямовують оволодіння цими засобами.

Останній рік знаходження дитини у дитячому садку критичний у багатьох напрямках. Усі досягнення, що відбуваються у старшому дошкільному віці, є закономірним результатом шляху розвитку, котрий проходила дитина раніше, завершенням великого етапу розвитку та разом із тим необхідною основою переходу до наступного етапу. Важливо зазначити, що підготовка до цих досягнень відбувається головним чином посеред видів діяльності, що є характерними для дошкільного віку, у системі взаємовідносин дитини із дорослим та однолітками, що має дитина у цьому віці у відповідності до форм виховання та навчання.

Педагоги є однодумцями у визначенні основних компонентів підготовки дітей до школи на протязі знаходження дитини у дошкільному закладі. Це – розумова, особистісна, фізична, трудова, емоційна підготовка, кожна із яких має свої складові частини.

Завдання серії II були спрямовані на вивчення всіх цих складових. Особливої уваги все ж таки ми приділяли вивченню розумового розвитку кожної досліджуваної дитини, її поведінці у спілкуванні при виконанні завдань цієї серії. Не вважаємо необхідним розповідати докладно про виконання завдань цієї серії кожного із 100 дітей, бо вони протоколювались і оцінювались у відповідних балах. Зазначимо тільки, що найбільш складними для розумово відсталих дітей у порівнянні із їх нормально розвиненими однолітками були такі завдання: у бесіді показати своє уявлення про навколишній світ, емоційно розповісти, простежуючи послідовність у розповіді про щось (картинка), або про когось (картинка, людина). Внаслідок відповідних розумово відсталими дітям рівням розвитку (особливо мовленнєвим), яскравість, емоційність, послідовність розповідей не давала нам можливості називати їх повноцінними. Кількісні уявлення, рахунок, звуковий аналіз слова, продовження ряду та інші завдання наших досліджуваних також потребують величезної допомоги з боку дорослого. Дитина не має можливості спілкуватись повноцінно, а тому і не бажає. Таким чином, вважаємо, що у корекційному навчанні треба звертати на це величезну увагу.

Виконання завдань серій I, II досліджуваними дітьми (як нормально розвиненими, так і розумово відсталими) ще раз показали, надали нам впевненості у тому, що навчання повинно бути спрямованим на ідею всебічного розвитку та підготовці дітей до школи, що можливо при використанні методів та прийомів, котрі активізують пізнавальну діяльність дітей у процесі навчання. А саме, найбільш значущими концепціями для нашого дослідження (на різних етапах його виконання) стали: теорія дошкільної педагогіки про ампліфікацію (збагачення) дитячого розвитку, що передбачає необхідність повноцінного використання специфічних умов кожного вікового періоду (Л.А. Венгер, О.В. Запорожець, В.П. Зінченко, Н.Н. Подд'яков); теорія диференціації процесів виховання та навчання у залежності від вікового періоду, у кожному із котрих є певні – провідна діяльність та відношення до оточуючих людей, до дійсності (В.В. Давидов, М.І. Лісіна, Д.І. Фельдштейн, Д.Б. Ельконін); положення про формування особистості дитини в процесі спілкування з навколишніми людьми (Т.О. Рєпіна, О.Г. Рузька, Є.О. Смірнова).

Виходячи із даних, отриманих у експерименті, можна зробити деякі висновки щодо доцільності визначених у дослідженні мети, гіпотези, завдань.

Комплексне клініко-психолого-педагогічне обстеження кожної досліджуваної дитини максимально забезпечує особистісно-орієнтований підхід у вивченні її комунікативного досвіду, провідних форм спілкування, соціально-комунікативної готовності до шкільного навчання.

Порівняльний аналіз даних у вивченні спілкування нормально розвинених старших за віком дошкільників та їх розумово відсталих однолітків забезпечує можливість визначення «зони найближчого розвитку» останніх.

Вивчення «зони актуального розвитку» дітей кожної із зазначених груп дозволило нам визначити загальні і специфічні риси їх психічного розвитку.

Аналіз робіт з проблеми нашого дослідження дозволив нам визначити наявність різних підходів до вивчення феномену «шкільної адаптації», котрі у більшості випадків визначаються науковими інтересами та конкретними задачами дослідників.

Відомо, що особистісні особливості дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, зокрема готовність до комунікації, здібність адекватно оцінювати та конструктивно вирішувати проблемні ситуації, що виникають в процесі спілкування із оточуючими, визначають ефективність адаптації.

У нашому дослідженні ми знайшли підтвердження сталій науковій думці, що ефективність адаптації у нових умовах діяльності та спілкування у значній мірі обумовлена суб'єктивними факторами. Згідно з сформованим у сучасній науці уявленням, обсяг і характер набутих знань, спрямованість інтересів, емоційно-вольові якості та інші індивідуально-психологічні характеристики особистості створюють той чи інший ступінь волі реагування у певних умовах; основи індивідуальної адаптації до нових соціально-психологічних умов.

Навички спілкування, формуючись у процесі онтогенезу, забезпечують, перш за все, планування, реалізацію та контроль спільної діяльності. У зв'язку із цим тенденція, виявлена відносно досліджуваних дітей (в першу чергу - розумово відсталих) обумовлено не тільки розширенням кола їх соціально спілкування, але й необхідністю спільних дій навчального та не навчального змісту.

В процесі виявлення ступеня активності спілкування досліджуваних дітей, оцінки їх мовленнєвої та не мовленнєвої поведінки ми використовували такі критерії: мотивація, активність,

експресивність, тривалість спілкування; характеристика мовленнєвих висловлювань.

Було виявлено, що контакти з іншими дітьми у дошкільників з нормальним інтелектом в основному носять мовленнєвий характер. Вони намагаються спілкуватися спільно. В ігровій діяльності розподіляють ролі між собою та підкоряються правилам гри, при цьому ігрові дії майже завжди супроводжують мовленням.

Простеження особистих якостей розумово відсталих дошкільників у рамках нашого дослідження показало, що значна більшість розумово відсталих дошкільників намагалась домінувати у спілкуванні з однолітками. Це виявлялось у деструктивних способах вирішення проблемних ситуацій. Коли свідоме провокування конфліктних відносин із оточуючими супроводжується проявами фізичної та вербальної агресії. З одного боку, на нашу думку достатньо високий показник агресивності та конфліктності може бути обумовленим деякою схильністю до агресивної поведінки дітей цієї досліджуваної групи за причин послаблення контролюючої функції особистої психічної діяльності. Агресивні відповідні реакції у дітей з розумовою відсталістю викликані менш важливими причинами, ніж їх нормально розвинених ровесників. З іншого боку, підвищена конфліктність й агресивність можуть бути обумовлені переважно поганим відношенням до дитини у сім'ї, оскільки несприятливі мікросоціальні умови у сукупності з дефектами сімейного виховання негативно впливають на розвиток навичок конструктивних взаємодій з оточуючими та формують негативний поведінковий досвід особистості в цілому.

У нашому дослідженні в якості суб'єктивного показника, що відображує позитивну чи негативну динаміку інтрапсихічної адаптації розумово відсталих дітей, ми розглянемо емоційні стани. Особливої уваги привернув рівень тривожності

При моделювання діяльності спілкування, як уже зазначалось, для діагностики комунікативного розвитку дошкільників, ми пропонували дитині на вибір спільну гру, бесіду з нею на пізнавальні, особистісні теми. Кожна ситуація взаємодії дитини з дорослим створювала умови для активізації у неї певної групи мотивів, для різноманітних приводів її звернення до дорослого (відповідних рівню розвитку у неї мотиваційного боку спілкування).

У ситуації ігрової взаємодії ми намагалися довести кожній дитині, що дорослий може виступати у якості партнера спільної діяльності. Викладаючи разом із дитиною візерунок із мозаїки, складаючи розрізані картини, ми створювали умови для виникнення у неї потреби у співробітництві, тим самим намагалися загальмувати виникнення стану тривоги або невпевненості у собі.

У ситуації особистісного спілкування ми намагалися виступати для дитини як цілісна особистість, спроможна взаємодіяти, співчувати, допомагати у складних випадках, умовах.

Обстеження розумово відсталих дошкільників показало, що вони значно відстають у комунікативному розвитку від нормально розвинених дошкільників, не бажають спілкування та співробітництва з однолітками. При їх контактах з ровесниками та дорослими склад діалогу, монологічне мовлення у більшості випадків були відсутніми. Негативізм в особливостях поведінки частіше був тривалим.

Несформованість мотиваційного компоненту спілкування визначає і низький рівень розвитку мовленнєвих засобів. У цих запропонованих дорослим ситуаціях взаємодії діти зрідка звертались до нього за особистою ініціативою, використовуючи мовленнєві засоби.

Більш тонко виявити вказані явища дозволяє вивчення форм розподілення зафіксованих показників, враховуючи вікові особливості досліджуваних дітей. В нашому дослідженні ця мета не була першочерговою. Але отримані дані дозволяють визначити спрямованість корекційного навчання з метою формування комунікативної діяльності старших за віком дошкільників, сприяють створенню умов для становлення комунікативної готовності дітей до шкільного навчання.

Список використаної літератури:

1. Богуш А.М. Парадигма «дитинство» в контексті розвитку особистості дошкільника/ Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. ч.1. – Харків, «ОВС», 2002.
2. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Готов ли Ваш ребенок к школе? – М.: Знание, 1994. 3. Запорожец, А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности А.В. Запорожец// Принцип развития психологии. – М., 1978.
3. Стребелева, Е.А. Современный подход к дошкольному воспитанию детей с отклонениями в развитии/ Е.А. Стребелева // Дефектология.-1997.-№2.-С.50-58.
4. Шамко, Л.Ю. Формирование представлений о социальных явлениях у умственно отсталых дошкольников: / Автореф. дисс. ...канд. пед. наук. –М., - 1993.

The author illuminates the problem of investigate to communication children with psycho-physical breaches to school training.

Keywords: school training, communication, children with psycho-physical breaches.

Отримано 28.10.2009

УДК: 376

І.А. Малишевська

КОРЕКЦІЙНІ ВПЛИВИ НА СТАВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАСОБАМИ ПРИРОДОТЕРАПІЇ

Стаття присвячена проблемі впровадження засобів природотерапії до навчального процесу початкової школи. Природотерапія – це технологія навчання лікуванням об'єктами природи. Використання природотерапії вимагає від учителя глибоких знань про фізіологію та механізми мислення молодшого школяра. Потужний ефект від використання природотерапії як навчальної технології проявляється у поліпшенні психофізичного здоров'я та підвищенні інтелектуальних здібностей учнів молодших класів.

Ключові слова: екотерапія, природотерапія, технологія навчання.

Стаття посвящена проблеме внедрения средств природотерапии в учебный процесс начальной школы. Природотерапия – это технология обучения лечением объектами природы. Использование природотерапии требует от учителя глубоких знаний о физиологии и механизмах мышления младшего школьника. Мощный эффект от использования природотерапии как технологии обучения проявляется в улучшении психофизического здоровья и повышении интеллектуальных способностей учащихся младших классов.

Ключевые слова: экотерапия, природотерапия, технология обучения.

Постановка проблеми. Наше тисячоліття обіцяє стати часом глибоких і суттєвих змін. Ці зміни мають торкнутися усіх сфер соціального і політичного життя різних країн світу, в першу чергу через те, що пов'язані вони з проблемою виживання.

Ступінь розвитку суспільства, його цивілізованості найчастіше вимірюють лише матеріальними кількісними показниками, нехтуючи рівнем стану здоров'я людини, її моральними й духовними критеріями. Людство мусить переглянути свої моральні парадигми, що призвели до деградації екологічної свідомості, і знову відчувати себе невід'ємною часткою природи.

Сучасне суспільство перебуває сьогодні у процесі оновлення концепції здібностей, потенціалу і цілей людини. Таким чином наразі

актуалізується завдання щодо осмислення й пізнання нових педагогічних реалій, створення нової філософії освіти, відкритої до прагнень людини, її життєвого й духовного світу. На таких засадах має формуватися нова педагогіка, центром якої є дитина з її потребами, можливостями, потенціалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні й зарубіжні вчені (І. Бех, В. Бондар, О. Савченко, Н. Бібік, І. Єрмаков, М. Фролов, А. Маслоу) вважають, що вчитель має прийняти дитину такою, якою вона є, допомогти їй зрозуміти саму себе, розкрити її здібності, потенціал. Отже провідною метою сучасної школи поряд із підготовкою учня до суспільного, самостійного повноцінного життя є його фізичне, психічне і моральне здоров'я, організація навчально-виховного процесу у такий спосіб, який дає можливість максимально знизити навантаження, уникнути неврозів, забезпечити своєчасну діагностику і корекцію, систематичну медико-психологічну допомогу кожному учню [1].

Аналіз даних медичної статистики дає підстави для висновку щодо загрозливого стану здоров'я дітей. Так внаслідок соціально-політичних, демографічних змін і глобальної екологічної кризи в Україні зростає кількість дітей, які страждають психічними і фізичними хворобами. На молодший шкільний вік припадає всього 10–12% здорових дітей. З кожним роком ці показники погіршуються на 3–5%. При цьому невпинно зростають нервовопсихічні, соматичні захворювання та вроджені аномалії.

Формування цілей статті. Усе вище зазначене визначає нагальну потребу щодо насичення змісту освіти турботою про здоров'я дітей. Це передбачає запровадження системи педагогічних, медичних, соціальних заходів, спрямованих на відновлення, корекцію або компенсацію порушених психофізичних функцій, станів, особистісного і соціального статусу дітей. Йдеться про допомогу дитині у кризових ситуаціях, в оптимальній адаптації до нових соціально-економічних і політичних умов.

У сучасній науково-методичній літературі висвітлено велику кількість методів, форм, засобів, моделей, методик, технологій щодо формування всебічно розвиненої особистості. Проте, переважна більшість науковців акцентує увагу на власних інноваціях, не враховуючи при цьому суттєвого чинника, який значно знижує їх ефективність, – стану здоров'я учня. Нехтування санітарно-гігієнічним і природним оточенням у процесі організації навчання, не завжди виважене ставлення педагогів до регулювання динаміки фізичної, психічної та емоційної працездатності учнів не тільки знижує ефективність традиційних навчальних методик, але й призводить до погіршення стану здоров'я учнів.

У цьому сенсі, на нашу думку, доцільно подивитись на процес навчання крізь призму оздоровлення дитини шляхом впливу на неї

оточуючого її природного середовища. Російський науковець Т.М. Резер робить висновок про те, що успіх у вирішенні проблем сучасної гуманістично орієнтованої педагогіки можливий «тільки при взаємному глибокому проникненні однієї галузі в іншу... Інтеграція медичних і педагогічних наук на сучасному етапі розвитку суспільства може бути визнана пріоритетною й повинна бути зорієнтована на забезпечення самовизначення особистості та її самореалізації» [2]. Особливістю лікування природою є формування поряд із медичним спеціального «педагогічного» вектора. Адже педагогіка – первинна у впливі на людську психіку, бо вплив цей здійснюється у ранньому дитинстві, вона повинна взяти на озброєння інноваційну природо-терапевтичну практику.

Виклад основного матеріалу. Для означення лікувального впливу природи на організм людини сьогодні вживаються терміни-синоніми «екотерапія» і «природотерапія». Поняття «природотерапія» є ключовим для нашого дослідження, проте використанню його у навчальному контексті сьогодні приділяється ще досить мало уваги. Враховуючи актуальність вище зазначеного, зупинимось більш детально на дефініціях «терапія» і «природотерапія».

Терапія або терапевтика – це лікувальне, лікарське мистецтво, лікування [3]. Терапія (therapeutics) – напрям у медицині, пов'язаний з різними консервативними методами лікування захворювань та зцілення організму (therapy), з використанням лікарських речовин [4].

Терапія (синонім: лікування) – процес, бажаною (але не завжди досяжною) метою якого є полегшення, зняття або усунення симптомів і проявів тієї чи іншої хвороби, патологічного стану чи іншого порушення життєдіяльності, нормалізація порушених процесів життєдіяльності і виліковування, відновлення здоров'я [5].

Терапія – друга частина складних слів, що означає лікування якимось способом, наприклад бальнеотерапія, фізіотерапія, дієтотерапія [6].

Як видно з аналізу, термін «природотерапія» належить суто медичній галузі. Однак, подивимось на досліджувану дефініцію з психолого-педагогічної точки зору. Природотерапія – це, в першу чергу, вплив на організм людини засобами природи.

Потужний ефект від екотерапії – відновлення здоров'я через спілкування з природою – залежить не тільки у значному поліпшенні фізичного та психічного стану, але й у підвищенні інтелектуальних здібностей. Французький учений К. Бернар зазначав, що постійність внутрішнього середовища є вагомою спадковою особливістю здорового організму людини. Він стверджував, що це захищає організм людини від фізичних і хімічних впливів зовнішнього середовища. Але якщо людина довгий час знаходиться в умовах відмінних від звичайних то постійність внутрішнього середовища порушується, що призводить до виникнення хвороб. Сучасна людина, особливо та, яка живе у великих містах, давно

замінила природне середовище на штучне, відгородившись від природи, забувши про те, що сама являється її частиною і залежить від неї, як дерева залежать від ґрунту і сонячного світла [7].

Наукові дослідження вчених Великобританії показали, що довготривалі прогулянки на природі допомагають позбутися симптомів депресії. Крім ліків люди повинні отримувати сеанси екотерапії. Це, як вважають вони, лікування «зеленю» включає у себе прогулянки у парку, садівництво, запуск повітряного змія та інші види відпочинку на природі, проте екотерапія ні в якому випадку не замінить традиційних ліків, але вона дуже вдало може їх доповнити.

Російські науковці приділяють велику увагу такому напрямку – екотерапія або природотерапія. Це новий напрямок в оздоровленні дітей засобами спілкування з природою. У Москві використання екотерапії почалось на екскурсійних програмах у заказнику «Вороб'євы горы», які організовує фонд «Качество жизни» у рамках програми «Мости в природу». Сьогодні доведено, що спілкування з природою здійснює терапевтичний вплив на людину. Перебування на природі вкрай необхідне для розширення життєвого простору, фізичного розвитку, отримання екологічних знань, оздоровлення дає великий імпульс позитивним емоціям. Природа є найбагатшим середовищем для розвитку сенсорних систем дитини [8].

Цікавою є для нашого дослідження теза проте, що активізація спільної роботи правої й лівої півкуль головного мозку дитини сприяє розвитку навчальної активності учня через всебічний підхід до сприймання явищ природи, запропоновану Н.В. Безлюдною [9].

В.О. Сухомлинський у книзі «Серце віддаю дітям» застерігав від надмірного словесно-понятійного впливу, який спричиняє швидке стомлення мозку і неуспішність у навчанні. Відпочинок серед природи і «вбирання всіма фібрами душі» звуків, кольорів, пахоців, казкових розповідей з їх інтонаційним розмаїттям (музикотерапія, кольоротерапія, ароматотерапія, словотерапія), – всі ці педагогічні прийоми він пропонував використовувати з метою зміцнення імунної системи дітей, турботи про їхнє тіло і душевну рівновагу [10, с. 31].

Педагог вбачав шлях розвитку здорової дитини у врахуванні емоційного, валеологічного і культуро-оздоровчого компонентів змісту навчання, у врахуванні функціональної асиметрії півкуль мозку. Зокрема, він писав: «Я глибоко переконаний, що без емоційного піднесення неможливий нормальний розвиток клітин дитячого мозку. З емоційністю пов'язані фізіологічні процеси, що відбуваються в дитячому мозку: в моменти напруженості, піднесення, захоплення відбувається посилене живлення клітин кори півкуль... Емоційна насиченість процесу навчання... – це вимога, що висувається законами розвитку дитячого мислення» [10, с. 46].

Вивчення функціональних особливостей мозку людини показало, що

ліва півкуля виконує мовні функції. Вона більше пристосована до аналітично-розумової діяльності й операцій з послідовними сигналами, тоді як права півкуля – до синтезу й асоціативної діяльності. «Клітини дитячого мозку настільки ніжні, настільки чутливо реагують на об'єкти сприймання, що нормально працювати вони можуть лише за умови, коли об'єктом сприймання, осмислення є образ, що його можна бачити, чути, до якого можна доторкнутися» [10, с. 33–34].

Ліва півкуля мозку діє за дискретним принципом, здійснюючи аналіз інформаційних потоків (вербального, сенсорного, структурного). Ліва півкуля є провідною у здійсненні процесів абстрактної, символічної, інтелектуальної діяльності. Структури лівої півкулі прогнозують поведінку організму у майбутньому. «Лівопівкульна» особистість може бути досить талановитою, але через втрату просодичних компонентів мовлення, інтонаційного забарвлення голосу у такої особистості стає непривабливим. Мовлення втрачає ритм. Фраза, розпочата тихим голосом, може закінчитись неприродно голосно. Наголос неадекватний. Все, що не є людським мовленням, джерелом вербальної інформації перестає хвилювати «лівопівкульного». Звуки природи здаються йому одноманітним і нецікавим шумом. Байдужий до співу, музики такий індивідуум втрачає музичний слух [9, с. 36].

Права ж півкуля утворює єдину екіпотенційну структуру за рахунок добре розвинених внутрішньопівкульних асоціативних зв'язків (Л.Я. Баланов, В.Д. Деглін, Б.І. Білий). Її повноцінний розвиток є визначальним для адаптації дитини до зовнішнього середовища; збереження себе як особистості; захисту від згубних впливів довкілля. Права півкуля домінує у процесі конкретно-образного мислення, у ході діяльності, яка пов'язана з активізацією емоційної сфери духовного життя особистості. Півкуля (права) художньо-образного сприймання світу функціонує у режимі реального часу й відображає подразнення поточного моменту або враження минулого. Саме з активізацією правої півкулі пов'язаний розвиток образної пам'яті (ейдетика) [9, с. 35–36].

На жаль, навчально-методичні компоненти для учнів початкових класів розробляються з опорою на «лівопівкульне», словесно-понятійне сприймання інформації. Активізуються й інтенсивно працюють одні й ті ж самі функціональні зони кори головного мозку. Це позначається на нервовому стані, стабільності учнів, зумовлює ослаблення імунної системи організму. Цілеспрямована активізація діяльності правої, художньо-образної півкулі сенсорною інформацією сприятиме розкриттю тих резервів здоров'я, активності, які у лівопівкульному стані (за умови переважання вербального впливу) лишаються невикористаними. Нормальна психічна діяльність передбачає спільну роботу двох півкуль, оскільки об'єднання механізмів образного і абстрактного мислення забезпечує всебічний (конкретний і теоретичний) підхід до сприймання явищ довкілля [9, с. 37–38].

Висновок. Проте сьогодні науковцями ще досить мало приділяється уваги впливу природотерапії на розвиток особистості учня і ролі у цьому процесі екологічної освіти. На сучасному етапі, на нашу думку, необхідно переосмислити зміст навчально-виховної роботи школи, впроваджувати нові технології навчання, які передбачають позитивний вплив природи у цілому та її окремих об'єктів на психофізичний стан молодших школярів, сприяти розвитку життєдіяльності дітей.

Сьогодні важливим є донести знання про можливості усіх видів терапії, і природотерапії зокрема, до свідомості педагогів. Таким чином, ми розглядаємо природотерапію як специфічну технологію корекції здоров'я та активізації пізнавальної діяльності учнів молодших класів на засадах впливу на них об'єктів природного оточення.

Список використаних джерел:

1. Єрмаков І.Г. Життєвий потенціал реабілітаційної педагогіки / І.Г. Єрмаков // Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття : наук.-метод. У 2-х ч. Ч.1. – К.: ІЗМН, 1998. – С.53–66.
2. Резер Т.М. Медицина и педагогика на пути интеграции / Т.М. Резер // Педагогика. – 2007. – № 7. – С. 83–90.
3. Толковый словарь В. Даля ON-LINE // Русская коллекция: энциклопедии и словари [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vidahl.agava.ru/P227.HTM#39782>.
4. Словарь медицинских терминов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.menshealth.kiev.ua/>
<http://www.menshealth.kiev.ua/glossary.php?mod=word&id=7926>.
5. Вікіпедія: вільна енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9B%D0%B5%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5>.
6. Толковый словарь Ушакова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://poliglos.info/dict.php?who=ushakov&rus=%F2%E5F0%E0EF%E8FF>.
7. Экоотерапия, или назад к природе! [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nnpctokz.ru/zdorove/ekoterapiya-ili-nazad-k-prirode.php>.
8. Природотерапія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.medlinks.ru/article.php?sid=31148>.
9. Безлюдна Наталія Валентинівна. Ідеї розвивального навчання молодших школярів у творчій спадщині В.О. Сухомлинського : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Безлюдна Наталія Валентинівна. – К., 1998. – 210 с. – Бібліогр. : с. 146–160.
10. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.3. – 659 с.

The article concerns the problem of using nature therapy in the educational process at primary school. Nature therapy is the technology of teaching the ways of treatment by nature objects. The usage of nature therapy requires teacher's deep knowledge in the physiology and psychology of primary schoolchildren. The usage of nature therapy results in the improvement of children's psychophysical health and in raising their intellectual abilities.

Keywords: ecotherapy, nature therapy, teaching technology.

Отримано 27.10.2009

УДК: 376.36

І.В. Миколайчук

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ КІЛЬКІСНОГО ПОНЯТТЯ ЧИСЛА ТА НАВИЧОК РАХУНКУ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

В статті розкриваються особливості засвоєння поняття числа та навичок рахунку учнями з важкими мовленнєвими вадами, характерні помилки, які вони допускають в процесі їх опанування. А також описано причини виникнення деяких труднощів в оволодінні знань про число, вмінь та навичок лічби.

Ключові слова: число, рахунок, молодші школярі з важкими порушеннями мовлення.

В статье раскрываются особенности усвоения понятия числа и навыков счета учениками с тяжелыми речевыми нарушениями, характерные ошибки, которые они допускают в процессе их овладения. А также описано причины возникновения некоторых трудностей в овладении знаний о числе, умений и навыков счета.

Ключевые слова: число, счет, младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи.

В умовах спеціального навчання молодших школярів з мовленнєвими вадами проблема вивчення якості засвоєння ними знань, вмінь і навичок з математики є надзвичайно важливою, оскільки спрямована на реалізацію одного з головних завдань загальноосвітньої

школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення – підготовки їх до практичної діяльності в суспільстві.

На сьогодні досягнуто значних успіхів у вивченні процесу засвоєння математичних знань, вмінь і навичок учнями з мовленнєвими патологіями (Н.С. Гаврилова, А.В. Гермаковська, В.В. Тарасун, Л.Є. Томме, М.Н. Шевченко та ін.). Разом з тим, недостатньо (або мозаїчно) висвітленою залишається проблема оволодіння ними кількісним поняттям числа та навичками рахунку

На думку вчених (Л.С. Цветкова, Ж. Піаже, Н.А. Менчинська, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Н.І. Непомняща, Л.С. Георгієва, Д.Д. Галанін та ін.) процес засвоєння поняття числа у людини носить складну психологічну структуру і тісно пов'язаний з розвитком просторового сприйняття, мовлення, а також вищих форм аналізу та синтезу і може бути обумовленим такими параметрами: 1 – безпосереднє уявлення кількості, яка стоїть за числом; 2 – місце числа в системі числових знаків, тобто його положення в розрядній сітці (місце в ряду цифр, які складають число, місце в певному числовому класі); 3 – усвідомлення внутрішнього складу числа, його зв'язків з іншими числами; 4 – розуміння складного непрямого зв'язку цифрового запису [8].

Усвідомлення поняття числа та лічби є складними за генезисом, структурою та механізмами функціонування. У процесі їх формування афферентації надходять від різних аналізаторів і за рахунок міжаналізаторних синтезів інтегруються в оптичні, просторові, сомато-просторові, мовно-рухові образи. Здатність до рахунку забезпечується спільною роботою різних відділів кори головного мозку – потиличних, тім'яних і лобних. Рахунок формується на межі декількох аналізаторних систем (асоціативних систем мозку) – зорово-просторової та сомато-простой, на основі яких формуються цілісні модальні образи «схема тіла», розуміння лівого і правого, організуючої, регулюючої і номінативної функції мовлення, наочно-образної і вербально-логічної форми мислення. Психологічна складність рахунку пов'язана, насамперед, з матеріалом, яким оперує людина – абстрактними поняттями [5].

В роботах Л.С.Цветкової (1997) показано, що складність рахункових операцій обумовлюється великою кількістю різноманітних факторів і перш за все наявністю десяткової системи та обернених чисел, характером самої лічби, способами, якими вона здійснюється, а також участю мовлення в процесі рахунку [8].

Н.С. Гаврилова та В.В. Тарасун вважають, що необхідною умовою вироблення множинних зв'язків є наявність мовлення та мислення. Вміння поділити числа на різні складові є результатом детального аналізу, що свідчить про сформованість узагальнень після аналізу кількісної структури числа.

Н.А. Менчинська (1955) відзначає, що в основі перерахунку лежать «поодинокі» зв'язки, які утворюють ланцюжок: умова – дія – дія. [5]

В.В. Тарасун відмічає, що рахункова діяльність залежить від рівня розуміння учнями нового матеріалу, навчальної інструкції, протікання рахункових операцій як у плані внутрішнього, так і зовнішнього мовлення. Засвоєння математичних термінів, якими оперує дитина в рахунковій діяльності залежить від розвитку слухового та зорового сприймання, від функцій артикуляційного апарату та стану усного мовлення в цілому [6].

Досвід робіт науковців (Н.С. Гаврилова, П.Я. Гальперін, А.В. Гермаковська, В.В. Давидов, Л.А. Дмитрієва, Г.С. Костюк, А.М. Леушина, О.Р. Лурія, М.А. Менчинська, Ж. Піаже, В.В. Тарасун, Л.Є. Томме, Л.С. Цветкова та ін.) показав, що в процесі засвоєння знань про число та навичок рахунку діти з важкими порушеннями мовлення зустрічаються з різноманітними труднощами, які вказують на специфіку розвитку пізнавальної та мовленнєвої діяльності.

Так, в дослідженнях А. Гермаковської, Р. Лалаєвої вказується, що у 82% учнів-логопатів спостерігаються стійкі порушення рахункових операцій (дискалькулія). Л.А. Дмитрієва відмічає значні труднощі в учнів при запам'ятовуванні математичних термінів [7].

На думку К.С. Сердакова (2000) для дітей з важкими мовленнєвими патологіями найбільш складним є активне оволодіння словами-термінами, ніж розвиток їх розуміння.

Результати аналізу дослідження, проведеного Н.С. Гавриловою, показали, що у значної кількості учнів молодших класів з мовленнєвими вадами спостерігається недостатньо глибоке розуміння змісту позиції цифр у числах; невміння розкласти число на складові; їм властиво переставляти цифри у числах під час запису їх під диктовку.

В дітей відмічаються значні помилки у встановленні порядку проведення операції рахунку. Учні часто не розуміють сутності процесу рахунку з переходом через десятку. А саме: неправильно визначають наступне число при по елементарній лічбі багатоцифрових чисел і, як наслідок, - лічба з початку числового ряду; часто пропускають числа під час рахунку. Складними для запису і реалізації в мовленнєвому плані є числа з великою кількістю нулів. [5]

Л.Є.Томме, характеризуючи кількісні уявлення у дітей даної категорії стверджує, що вони краще володіють кількісним рахунком в межах п'яти і прямим рахунком в межах 10, значно гірше – зворотньою лічбою і лічбою з певного місця, що свідчить про недостатню усвідомленість порядку чисел в числовому ряді, схильності до механічного запам'ятовування і відтворення числового ряду, що є наслідком низького рівня розвитку суцесивних процесів, логічного

запам'ятовування. При відтворенні числового ряду діти часто пропускають цифри, повторюють одну і ту ж саму цифру декілька раз.

Найбільш характерними ознаками розуміння кількісних відношень у дітей з тяжкими порушеннями мовлення є такі прояви:

- залежність оприділення і результатів порівняння предметних множин від розміру предметів, які складають множини: діти визначають більшу множину, яка складається із великих предметів, що свідчить про недостатність розуміння числа як певної характеристики кількості;

- практично повна відсутність складних способів порівняння, таких як порівняння «на око», порівняння перерахунком, що пов'язано з недостатнім розвитком точності зорового сприйняття, неповноцінністю обчислювальних навичок;

- невміння диференціювати значення слів «більше» - «великий», «менше» - «маленький», що пояснюється мовленнєвим недорозвитком дітей. [7]

В.В. Тарасун у своїх дослідженнях відзначила, що в основі труднощів у навчанні дітей з мовленнєвими порушеннями математиці лежать такі причини, як: недорозвиток сукцесивних та симультанних (перцептивних, мнестичних, мовленнєво-мисленнєвих) синтезів, і як наслідок – несформованість загальних (наочно-образного та логічного мислення, мовлення, уваги, уяви, пам'яті, моторики, оптико-просторових уявлень) та спеціальних (лінгвістичних, математичних, графічних, читацьких, природничих) навчальних здібностей.

При недорозвитку сукцесивних синтезів у дитини порушується серійна організація послідовності елементів діяльності. Спостерігаються труднощі при повторюванні рядів чисел, цифр; запам'ятовуванні та відтворенні одночасно пред'явлених двох серій цифр; нестійкість задумів та забування намірів; труднощі при переході до плавних і послідовних інтелектуальних операцій; порушення динаміки інтелектуальних процесів; послідовності дій у розгорнутому, розповідному плавному мовленні; при переключенні напрямку мовленнєво-мисленнєвого процесу. Діти повільно включаються у виконання завдання; відчують потребу у додатковій стимуляції.

Порушення симультанних синтезів призводить до недорозвитку процесів об'єднання елементів у цілісні структури. У дітей відмічаються труднощі при виконанні складних логіко-граматичних рахункових операцій; не впізнавання цифр і букв, що розрізняються просторовими відношеннями, та плутання їх при написанні. А також, в дітей з тяжкими порушеннями мовлення, спостерігаються вади обрахункових операцій, що протікають подумки. Здійснення операцій з числами відбувається лише в момент співвіднесення числа з відповідними предметами. Часто учні відчують значні труднощі при здійсненні оберненої лічби [6].

Як зазначає Л.С. Цветкова, при локальних ураженнях мозку спостерігаються різноманітні форми порушення функцій рахунку. У дітей спостерігаються труднощі, пов'язані з диференційованим сприйняттям оптичної структури числа, тобто вони не можуть оцінити значення і назвати близькі за графічним зображенням числа (наприклад: 3 і 8; 1 і 7; 8 і 9; 4 і 1 і т.д.). Частими є дефекти оптичного розпізнавання чисел, які відрізняються одне від одного просторовим розташуванням окремих елементів (наприклад: 6 і 9; 66 і 99, 96 та ін.), а також дефекти оцінювання, розпізнавання та відтворення чисел, які позначаються римськими числами (наприклад: IX і XI, VI і IV та ін.) [8].

Для всіх учнів-логопатів характерними є помилки вербального характеру. Математична лексика характеризується крайньою обмеженістю словникових засобів в цілому, незначною наявністю числівників, грубими викривленнями звукоскладової структури слів. Більшість дітей з ТПМ знають назви кількісних числівників тільки в межах першого десятка. Недостатня сформованість словника числівників в молодших школярів характеризує їх нехотіння називати результат обчислення, їм легше його показати на пальцях, або на паличках; дітям важко назвати певну запропоновану (написану) цифру. В мовленні таких дітей часто відсутніми є прикметники, дієслова, іменників, прислівників, займенників, які слугують для відтворення величинних, просторових, часових характеристик, не дивлячись на те, що такі слова не являються специфічними математичними термінами і відносяться до загальноповсякденних в мовленнєвій практиці дитини слів. Якісно характеризуючи математичний словник, необхідно відмітити велику кількість викривлень звуко-складової структури слів. Найбільш типовими помилками являються пропуски звуків (*а□то* – бага□то), заміни звуків (*тотири* – чотири), перестановки звуків (*пешрий* – перший), пропуски складів (*двадцят, надцять* -дванадцять). Найбільш грубо порушувалась вимова дітьми багатоцифрових чисел.

Великі труднощі відмічаються при словозміні математичних висловів, найбільш типовими являється відсутність узгодження слів у словосполученні; неузгодженість за числом (*пешій кубика* – перший кубик); використання в мовленні залежного слова в початковій формі (*другий банка*); змішування різними способами залежного слова. Найбільш важко дітям використовувати словосполучення, які означають кількість предметів. Деякі діти при спробі перерахувати предмети використовують тільки числівники, «забуваючи» називати іменник, навіть після запропонованого зразка. А інші, називають при рахунку іменник і числівник, але не змінюють ведуче слово (*один паличка, два паличка...*), або підбір закінчень носить ситуативний характер [7].

Таким чином, в процесі засвоєння кількісного поняття числа та опанування лічбою в учнів з вираженими мовленнєвими вадами

спостерігаються такі типи порушень: 1) сприймання та реалізація графічного зображення цифри; 2) об'єднання та одночасне сприймання одиниць в межах однієї множини; 3) виділення об'єктів множин як одиниць; 4) порівняння множин; 5) програмування дій у визначеному напрямку; 6) називання слова, яке позначає певне число.

Наявність порушень в процесі засвоєння математичних знань, вмінь та навичок характеризується не лише недорозвитком мовлення, але й специфікою формування психічних функцій в цілому.

Л.С.Цветкова, розглядаючи проблему засвоєння поняття числа та навичок рахунку у дітей з ММД, запропонувала поділити їх на дві групи. До першої були віднесені діти з неспецифічними формами акалькулій, тобто ті, у яких не розпадається основне ядро психологічної структури числа і лічильних операцій. Серед них виділено чотири форми: сенсорну, акустико-мнестичну, оптичну і умовно-лобну. При цих формах акалькулії рахунок порушено не первинно, а через вторинні механізми. До другої групи віднесено специфічні форми первинної акалькулії (тім'яна і тім'яно-потилична), при яких порушується лічба і обчислювальні операції первинно [5].

М.Є. Мастюкова у своїх дослідженнях стверджує, що на процес оволодіння кількісним поняттям числа та навичками рахунку у дітей з порушеннями мовлення впливає недостатність просторових уявлень та логічного мислення.

В працях науковців (Л.Ф. Обухова, 1972; Ж. Піаже, 1969) вказано, що основою для засвоєння операцій рахунку являється можливість класифікації, розподілення предметів за певними ознаками, однак у логопатів ці аспекти являються порушеними. На це вказують помилки в засвоєнні порядкової, прямої та оберненої лічби [3].

Розглядаючи проблему засвоєння математичних знань та вмінь молодшими школярами з вираженими дефектами мовленнєвого розвитку дослідники Н.С. Гаврилова та В.В. Тарасун значне місце відводять недорозвитку в них процесів та функцій гнозису та праксису, що в значній мірі обумовлює виникнення труднощів в засвоєнні навчального матеріалу з математики.

В результаті аналізу експерименту проведеного Н.С. Гавриловою, В.В. Тарасун виявлено, що в учнів з мовленнєвими порушеннями недостатньо сформованою є пам'ять. У школярів виявлено найбільш значний недорозвиток міцності втримування слухо-мовленнєвих слідів, регуляції та контролю слухо-мовленнєвої пам'яті. У них було також виявлено глибший недорозвиток міцності втримування зорових слідів. Поряд з цим, в учнів спостерігається різниця у виконанні окремих завдань для дослідження пам'яті, яка вказує на те, що у школярів є незначний недорозвиток переносу зорової інформації та обсягу зорово-

просторової пам'яті, хоча в деяких учнів з мовленнєвими дефектами ці властивості сформовані в межах норми.

На основі порівняльного аналізу визначено пряму залежність якості виконання усних та письмових рахункових операцій над багатоцифровими числами та написання багатоцифрових чисел під диктовку від рівня розвитку обсягу та гальмованості слухомовленнєвої пам'яті: під час написання чисел під диктовку учні з недорозвитком цих властивостей пам'яті пропускають окремі числа; при тому, що описують алгоритм виконання обчислень усно, самі обчислення або відмовляються виконувати, або просять дозволу записати проміжні числа на папері; під час виконання обчислень письмово опускають проміжні числа, ті, що потрібно тримати в пам'яті.

У всіх школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку виявлено труднощі у пригадуванні назв чисел та цифр, назв класу чисел тощо. Однією з причин труднощів в оволодінні вербальним матеріалом є недорозвиток у дітей з мовленнєвими вадами слухо-мовленнєвої пам'яті.

Результати аналізу матеріалів дослідження показують, що у школярів-логопатів спостерігається недорозвиток мислення. У більшості школярів з мовленнєвими дефектами рівень недорозвитку вербально-логічного мислення більш глибокий порівняно з недорозвитком наочно-образного мислення.

У школярів спостерігалися незначні труднощі при проведенні класифікації як наочно-образного, так і вербального матеріалу.

Аналіз особливостей виконання школярами з вадами мовлення завдань на дослідження мислення показує, що у них найбільш недорозвиненою є операція порівняння вербального матеріалу після проведення його аналізу [5].

Особливості мовленнєвої діяльності відбиваються на формуванні у дітей сенсорної, інтелектуальної і афективно-вольової сфер. Наголошується недостатня стійкість уваги, обмежені можливості її розподілу. При відносному збереженні смислової пам'яті у дітей понижена вербальна пам'ять, страждає продуктивність запам'ятовування. В учнів низька мнемічна активність може поєднуватися із затримкою у формуванні інших психічних процесів. Зв'язок між мовленнєвими порушеннями і іншими сторонами психічного розвитку виявляється в специфічних особливостях мислення. Володіючи повноцінними передумовами для оволодіння розумовими операціями, доступними за віком, діти відстають в розвитку словесно-логічного мислення, насилу оволодівають аналізом і синтезом, порівнянням і узагальненням. Найбільші труднощі виникають при виконанні рухів за словесною інструкцією [4].

Узагальнений аналіз результатів наукових досліджень (Н.С. Гаврилова, П.Я. Гальперін, Г.С. Костюк, О.Р. Лурія, М.А. Менчинська, В.В. Тарасун,

А.В.Калінченко, Л.Е.Томме та ін.) дозволив встановити, у дітей з тяжкими порушеннями мовлення недорозвиненими є майже всі пізнавальні процеси та функції, які забезпечують процес засвоєння поняття кількісного числа та формування навички рахунку. Їм важко засвоювати формальний образ числа, усвідомлювати його значення, оформлювати рахунок. Причиною цього є недорозвиток мовлення, психічних функцій, дрібної моторики пальців рук (кінетичний, кінестетичний праксис), а також симультанних та сукцесивних синтезів.

Список використаних джерел

1. Лурия А.Р. К патологии счетных операций. – М.: АПН РСФСР, 1946.– Вып. 3. – С. 181 – 192.
2. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО МОДЭК, 1997 – 64 с.
3. Е.М. Мастюкова. О развитии познавательной деятельности у детей с церебральными параличами.//Дефектология. - № 6 – М.: МГППУ. – 1973.
4. Петренко В.Ф. Основы психолингвистики: Учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» - М., 1997. – 324 с.
5. Тарасун В.В. Гаврилова Н.С. Особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку: Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. – 268 с.
6. В.В. Тарасун. Логодидактика. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів. – К.: Видавництво Національного педагогічного університету і. М.Д. Драгоманова, 2004. – 348 с.
7. Л.Є. Томме. Исследование готовности детей с тяжёлыми нарушениями речи к обучению математики.//Дефектология. - № 5– М.: МГППУ. – 2007
8. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М.: Юристь, 1997. – 256 с.

In the article the features of mastering of concept of number and skills of account open up by students with heavy broadcasting defects, characteristic errors, what of them assume in the process of their capture. And also reasons of origin of some difficulties in the capture of knowledges about a number, abilities and skills of account are described.

Keywords: a number, account, junior schoolboys, is with heavy violations of broadcasting.

Отримано 25.08.2009

УДК: 376.1–056.264

О.П. Мілевська

РИТМІЧНІ ЗДІБНОСТІ ТА ЇХ РОЛЬ У СТАНОВЛЕННІ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті уточнюється зміст поняття «ритмічні здібності», розглядається послідовність становлення ритмічних здібностей в онтогенезі та їх взаємозв'язок, простежується залежність між наявністю ритмічних здібностей та наступною появою відповідних мовленнєвих умінь.

Ключові слова: ритмічні здібності, темп, ритм, метроритм, ритмічна структура, метричні відносини.

В статье уточняется содержание понятия «ритмические способности», рассматривается последовательность их в онтогенезе, а также взаимосвязь между ними; отслеживается зависимость между возникновением ритмических способностей и последующим формированием речевых умений.

Ключевые слова: ритмические способности, темп, ритм, метроритм, ритмическая структура, метрические отношения.

Ритмічні здібності визначаються у науковій літературі як одна із універсальних базових властивостей людини (В.М. Бехтерев, О.М. Водовозова, Е. Жак-Далькроз, М.І. Пирогов, П.Ф. Каптьоров, ін.). Різноманітні види людської діяльності характеризуються наявністю ритмічної структури і реалізуються за умови їх достатньої ритмічної організації. Ритмічність різних функцій простежується протягом усього життя людини. Більшість звичних побутових та фізичних навичок (в тому числі гігієнічних та фізіологічних) реалізуються у певному ритмі. Наприклад, нарізання, витирання, помішування, зачісування; хода, біг; жування, ковтання та багато інших – усі вони потребують ритмічності виконання. І навпаки, відсутність ритмічності у виконанні рухів чи їх поєднань у процесі різних видів діяльності свідчить про порушення окремих функціональних (психомоторних) механізмів.

Поняття «ритмічні здібності» вживається поряд з такими поняттями як «ритм», «відчуття ритму», «відтворення ритму і темпу» та здебільшого характеризує рухову сферу. Поряд з тим, ритмічні характеристики властиві мовленнєвій діяльності: мовлення має ритмічну структуру, яка визначається кількістю складів у словах, їх

наголошеністю і місцем, інтонаційним акцентом тощо [5, с.25]. Окремі наукові дослідження [2; 4; 5; 8; 9] вказують на важливе значення почуття ритму для оволодіння мовленням.

Передумови розвитку у людини ритмічних здібностей закладені в самій природі організму. Дослідження у галузях фізіології, нейрофізіології, психофізіології [3] показали, що будь-який подразник, який надходить у мозок людини (в тому числі і слуховий), отримує рухову реакцію у відповідь. Це стосується і сприймання висоти звуків – виникає так зване «ритмічне переживання», яке має активно-дійовий характер у вигляді м'язових реакцій різного прояву (І.М. Сеченов). Найбільш чітко рухові реакції у відповідь на сприймання слухового подразника спостерігаються на прикладі слухачів ритмізованої музики: м'язові реакції виступають і як результат, і як умова ритмічного переживання; до того ж вони можуть мати зовнішнє вираження поряд з внутрішнім – різного роду жести, оплески, стук, крокування та інші рухи у поєднанні з внутрішньом'язовими відчуттями (там же).

Ритмічні здібності – це комплекс психофізичних функцій, таких як сприймання (відчуття) темпу і ритму, запам'ятання і відтворення темпу та ритму, реагування і включення у ритмічне середовище (музики, вірша, мовлення, дії ін.). В цілому вони забезпечують оперування категорією «темпоритм».

Ритм як всеохоплююче поняття характеризується часовим або просторовим порядком предметів, явищ, процесів чи інших подразників, які закономірно розчленовуються на окремі групи [2; 4]. Обов'язковою умовою ритмічного групування, а відповідно і ритму взагалі, є наявність акцентів, тобто сильніших у якомусь відношенні подразників.

У сучасній науково-педагогічній літературі ритм визначають з точки зору різних позицій, в тому числі з позицій психології і педагогіки [4].

В психологічному аспекті під ритмом завжди мається на увазі метроритм, або ритміка. Слухаючи метроном, людина членує послідовність однакових звуків на групи, акцентуючи окремі звуки (більш голосні). Виникає своєрідне «переживання ритму», або суб'єктивна ритмізація [1].

В педагогічному аспекті ритм розглядають як основу правильного сприйняття мовлення і правильного його формування. Педагогічна характеристика відчуття ритму – це, насамперед, сприйняття і відтворення часових відношень у мовленні, а також здатність активно сприймати мовлення через відчуття емоційного навантаження слів, фраз, текстів, їх ритмічного малюнку і точного його відтворення.

Вміння правильно відтворювати різноманітні ритми сприяє адекватному відтворенню ритмічного малюнку слів, їх складової структури, прискорює розвиток інших лінгвістичних здібностей

(словотворення). Таким чином, ритмічні рухи можна використовувати для створення оптимальних умов для сприйняття і здійснення мовлення.

Розвиток ритмічних здібностей залежить від генезу почуття ритму (К.В.Тарасова, В.В.Холмовська), згідно якого засвоєння дітьми ритмічної системи, в тому числі мовленнєвої ритмічності, здійснюється в такій послідовності: 1) виховання темпу; 2) розвиток метричних відносин; 3) засвоєння ритмічного малюнка. Кожен із цих структурних компонентів має свою систему основних еталонів:

- до еталонів темпу відносять повільний, помірний і швидкий темпи;
- до еталонів метра – прості двох-, трьох- і чотирьохдольні розміри;
- еталони ритмічного малюнка мають просту або складну структуру: прості ритми складаються із рівних довжин, складні – із нерівних ритмічних одиниць [6, с.42].

В онтогенезі розвиток відчуття ритму відбувається паралельно із сприйняттям і відтворенням темпу. Спочатку це темп та ритм загальних рухів, потім диференційованих, а також темп та ритм різних дій. Згодом процеси сприйняття і відтворення ритму та темпу реалізуються у мовах сприйняття і відтворення мовлення, – вважає О.Є. Грибова.

Розвиток відчуття ритму та темпу здійснюється завдяки орієнтації на зовнішній ритм і темп, наприклад, музичний або мовленнєвий. Шляхом підлаштування темпу і ритму власних рухів до темпу музики чи мовлення вдається викликати активні відчуття темпоритму.

Важливим чинником у становленні ритмічних здібностей є сприйняття і відтворення метричних відносин (акцентованих і неакцентованих долей) [4; 10], що можливо за умови попереднього засвоєння дітьми еталонів темпу. Традиційно, сприйняття дитиною відносин даного типу відбувається ще у ранньому віці завдяки ознайомленню з дитячими потішками і віршиками та їх розучуванню. У цьому мовленнєвому матеріалі містяться акцентовані і неакцентовані долі, а також раптові ударні акценти. Наприклад, такі потішки-забави як «Баран - баран, буц!», «Сорока – ворона...», «Біб – квасоля – горох – бобисько...» та багато інших. Спочатку діти розрізняють і виділяють ударні долі за допомогою рухів (переважно рук), які є неодмінним супутником таких розваг, тобто теж орієнтуються на зовнішнє вираження темпоритму.

За умови попереднього розвитку умінь сприймати і відтворювати темп та ритм, розрізняти і відтворювати метричні відносини стає можливим розвиток сприйняття і відтворення ритмічного малюнка, як співвідношення довготи і паузи у поєднанні з темпо-ритмічним та метричним компонентами.

Проблема виникнення і формування ритмічних здібностей у дитини розглядалась порівняно невеликою кількістю спеціалістів (М.А. Румер, Н.А. Ветлугіна, Г.А. Ільїна, К.В. Тарасова та ін.). Результати проведених досліджень свідчать про домінування ритмічного начала на найперших

стадіях розвитку, що підтверджується раннім виникненням у дитини музично-ритмічних реакцій.

Б.М. Теплов [7,с.253] звертає увагу на те, що початкові прояви ритмічного почуття виникають вже в 9-10 місяців. А. Бентлі зазначає, що реакції дитини на ритмічний елемент виникають ще раніше, невдовзі після перших безпосередніх реакцій малюка на звуки маминого співу, чи звуки будь-якого музичного інструменту. Ритмічний елемент музики викликає у дитини рухи тіла, спочатку хаотичні, а далі такі, що співпадають з «пульсом» музики.

Г.А. Ільїна [4,с.57] вважає, що у 2,5 - 3 роки малюк володіє найпростішими ритмічними уявленнями про рівномірні відрізки музичного часу. Потім він починає відтворювати структуру, яка складається з двох менших довжин і однієї великої. Ці та інші дослідження вказують на однаковість думки науковців про те, що відчуття ритму формується і розвивається у дітей шляхом засвоєння системи музично-ритмічних еталонів.

Найбільш інтенсивно ритмічні здібності розвиваються у віці 3-6 (7) років і набувають закріплення. В цьому віковому періоді діти уже здатні з певним рівнем довільності брати участь у вирішенні музично-ритмічних завдань – відтворювати запропоновані їм ритмічні структури, що містять усі компоненти: темп, метроритм, ритмічний малюнок. Так, для дітей четвертого року життя виявляється складним правильно відтворити будь-який компонент; в цілому відтворена ними ритмічна структура розцінюється як аритмічна дія. Проте, намагання дитини виконати завдання і сам процес відтворення вважають позитивною ознакою розвитку ритмічних здібностей. Діти п'ятого року життя переважно відтворюють два компоненти структури ритму – темп і метричну пульсацію. Діти шостого-сьомого років життя відтворюють у загальних рисах всі три компоненти – темп, метр і ритмічний малюнок [2; 3; 7].

У психолого-педагогічному ракурсі [10,с.53] констатація викладених вище типів (рівнів) вирішення музично-ритмічних завдань і динаміки вікової еволюції дітей веде до висновку про певну послідовність появи в онтогенезі компонентів структури почуття музичного ритму. Першим з'являється почуття темпу – здатність сприймати і відтворювати відносну швидкість чергування звуків. Причому спочатку малюки оволодівають еталонном швидкого темпу, потім набувають вміння відтворювати – більш чи менш точно – середній темп (на п'ятому році життя). Здатність сприймати і відтворювати повільний темп дає про себе знати на межі 6-7 років [3].

Далі за почуттям темпу у дітей проявляється почуття метра, тобто здатність до сприйняття і відтворення відношень акцентованих і не акцентованих звуків, які лежать в основі музичного метра. Процес засвоєння тактових розмірів рухається від дводольних до трьохдольних

метрів. Спеціальні спостереження свідчать, що суттєвий стрибок у формуванні цієї здібності проходить на п'ятому році життя (там же).

Здатність сприймати і відтворювати відношення між звуками різної довготи і паузами, що на пряму веде до вловлювання і осмислення логіки музично-ритмічного малюнка, з'являється останньою. Розвиток у дітей почуття ритмічного малюнка протікає повільніше і важче, ніж розвиток двох попередніх компонентів музичного ритму (темпу і метра).

Проте, існують відомості (Н.А. Ветлугіна, Л.А. Габер, І.Л. Держинська), які свідчать, що діти одного віку по-різному справляються із запропонованими їм ритмічними завданнями. Проявляються неоднакові труднощі при відтворенні різних компонентів структури ритму, що, в свою чергу, свідчить про різночасову появу в онтогенезі компонентів відповідної здібності. Це дозволяє стверджувати, що складній, багатоконпонентній структурі ритму відповідає структурно складна сенсорна здібність, яка формується в онтогенезі не одразу у вигляді єдиної, цілісної системи, а покомпонентно.

Отож, повертаючись до сказаного, підкреслимо, що складна структура почуття ритму формується в онтогенезі шляхом накопичення арсеналу ритмічних здібностей поетапно і покомпонентно.

Зазначимо, що мовлення як вид діяльності має темпо-ритмічну структуру, до складу якої входять ритміко-інтонаційні, ритміко-мелодійні компоненти. Мовлення здійснюється переважно у помірному темпі, а при потребі – у швидкому чи повільному; йому також властиві дихальний ритм, ритм рухів артикуляційних органів, м'язів, ін. У мовленнєвому потоці реалізуються мовні ритмічні структури – складові комплекси (слова), серед яких обов'язково присутні ударні долі (наголошені склади). Будь-яке мовленнєве висловлювання відзначається наявністю логіко-інтонаційного акценту (логічного наголосу).

Згідно психолінгвістичних досліджень (О.Є. Грибової, Є.Ф. Соботович), оволодіння дитиною практичними мовними знаннями починається з розчленовування мовного потоку за ритміко-інтонаційним малюнком. Встановлено, що в нормі з восьми місяців у дитини формується елементарне розуміння мовлення, засноване на сприйманні, виділенні, запам'ятанні і наступному впізнаванні окремих ритміко-інтонаційних структур [1;9] – тобто, дитиною вилучаються лінгвістичні одиниці з мовлення оточуючих.

Таким чином, значення ритмічних здібностей для формування мовлення полягає в наступному:

– почуття ритму в своїй основі має моторну, активну природу, завжди супроводжується моторними реакціями, сутність яких полягає у тому, що сприйняття ритму викликає різноманітні кінестетичні відчуття. Сприйняття мовленнєвих ритмів теж супроводжується моторними реакціями і, відповідно виникають кінестетичні відчуття внаслідок м'язових скорочень (язика, шиї, щелеп тощо); напружень в області

гортані, грудної клітини, руках і ногах; внаслідок початкових скорочень головної і дихальної мускулатури;

– в онтогенезі мовлення складаються передумови оволодіння елементарними інтонаційно-ритмічними структурами, удосконалюється просторово-часова організація мовно-рухового акту і на цій основі створюються передумови для засвоєння фонологічного боку мовлення (ритмічної структури слів, мовного та логічного наголосу, модуляцій, пауз).

На нашу думку, слід виокремити ритмічні здібності (сприймання ритму, відчуття або переживання ритму, запам'ятання і відтворення ритму) як одну з важливих психолінгвістичних передумов засвоєння мови дитиною.

Список використаних джерел

1. Грибова О.Е. Психолінгвістика и логопедия: вопросы, предложения // Дефектология. №3. – 1999. – С.3-6.
2. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. – М.: Просвещение, 1985. – 191 с.
3. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / под ред.Л.А.Баренбойма. – М.: Советский композитор, 1978. – 367с.
4. Лифиц И.В. Ритмика. – М.: Академия, 1999. – 223с.
5. Микляева Н.В., Полозова О.А., Родионова Ю.Н. Фонетическая и логопедическая ритмика в ДОУ. – М.: Абрис Пресс, 2006. – 110 с.
6. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. – М.: Просвещение, 1991. – 208с.
7. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика/ под ред.Г.М. Цыпина. – М.: Академия, 2003. – 367с.
8. Рычкова Н.А. Логопедическая ритмика: Метод.рекомендации. – М.: Гном-Пресс, 1998. – 36с.
9. Соботович Є.Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дитини // Дефектологія. – №1.– 1999.– С.11-16.
10. ХолоповаВ.Н. Музыкальнаяритмика. –М.: Музыка, 1980. – 70с.

Maintenance of concept «rhythmic capabilities» is specified in the article, the sequence of becoming of rhythmic capabilities in ontogenesis and their intercommunication is examined, dependence is traced between the presence of rhythmic capabilities and next appearance of the proper vocal abilities.

Keywords: rhythmic capabilities, rate, rhythm, rhythmic structure, metrical relations.

Отримано 25.08.2009

УДК: 376.36.

О.В. Нізевич

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ СВІДОМОСТІ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ ЗА СИСТЕМОЮ Д.Б. ЕЛЬКОНІНА – В.В. ДАВИДОВА

Стаття присвячена проблемі розвитку усвідомленості навчальної діяльності розумово відсталих учнів; зокрема розкриваються особливості її формування її у системі Б.Д. Ельконіна-В.В. Давидова.

Ключові слова: усвідомленість учіння, система Б.Д. Ельконіна-В.В. Давидова, способи дій, осмислення навчального матеріалу, розумова відсталість.

Стаття посвящена проблемі розвитку осознанности учебной деятельности умственно отсталых учеников; в частности раскрываются особенности ее формирования в системе Б.Д. Эльконина - В.В. Давыдова.

Ключевые слова: осознанность учения, система Б.Д. Эльконина - В.В. Давыдова, способы действий, осмысление учебного материала, умственная отсталость.

Досконалий педагогічний процес у допоміжній школі має розв'язувати як загальне завдання – забезпечувати високу якість засвоєння учнями знань і способів дій, так і спеціальне – коригувати у них психофізичні вади та підвищувати загальний рівень розвитку. Свідомість засвоєння знань – це не лише умова, а й один із найважливіших показників ефективності корекційного впливу на дитину, а саме - показників розвитку. Проблема формування свідомого засвоєння знань у розумово відсталих школярів є однією з найважливіших, але ще недостатньо вивченою у дефектології. Цю проблему досліджували, зокрема, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, В. Лубовський, С. Мірський, В. Синьов, О. Хохліна. Вивчення питання показує недостатню дослідженість теоретико-методологічних та методичних засад реалізації принципу свідомості учіння з метою підвищення ефективності корекційного впливу на дітей з вадами інтелекту. Це і спонукало нас до спеціального дослідження, результати якого висвітливо у статті.

На свідомість засвоєння знань вказує ефективне застосування їх у практичній діяльності, довільна урегульованість учбово-практичних дій, їх гнучкість, лабільність. У свідомості учіння особливе місце посідають саме дії, способи дій, якими опановує розумово відстала дитина з метою досягнення як навчальних, так і корекційних цілей. Предметом усвідомлення можуть бути різні за характером та рівнем організації дії, що лежать в основі учіння. Це передусім дії, які забезпечують аналітико-синтетичну діяльність мислення (процеси аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, порівняння, класифікації, систематизації); дії організаційного характеру (аналіз завдання, планування, організація, контроль, оцінка виконання). Розумово відсталий учень схильний до механічного заучування, що часто цілком задовольняє школу, а між тим дуже важливо подолати цю тенденцію та перевести дитину на інший шлях свідомого оволодіння навичками та знаннями. Такий інший шлях ми вбачаємо у системі розвивального навчання Д.Б. Ельконіна-В.В. Давидова, оскільки воно є – шляхом подолання пасивного слухача, пасивного оволодіння знаннями; шлях свідомого ставлення до знань; шляхом творчих здібностей і способів діяльності; шляхом розвитку інтересу до навчання та процесу пізнавальної діяльності. Просування цим шляхом в умовах допоміжного навчання дітей із розумовою відсталістю є надзвичайно актуальним, оскільки дозволяє безпосередньо і на високому рівні формувати вміння свідомого опанування ними знаннями та вміннями.

Нами було розроблено та проведено експериментальне навчання за системою Д.Б. Ельконіна-В.В. Давидова на базі Чернівецької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату №4. Метою розвивального навчання є така організація учбової діяльності, за якої вже на початковому етапі виділяються фундаментальні поняття, навколо яких концентрується теоретичний матеріал і які лежать в основі практичних навичок (В.В. Давидов). Тому в експериментальну програму було введено значний теоретичний матеріал, що дало змогу по новому вирішувати й ті завдання, які передбачені звичайною програмою. Навчання спрямоване на опанування емпіричними знаннями на основі саме дії порівняння. Навчальний процес будувався так, що у свідомості розумово відсталої дитини весь час відбувалася операція порівняння за подібністю та протилежністю. Усвідомлення нового досягалося тільки через вже відоме. Для того, щоб цей процес відбувався інтенсивно і швидко, вчили учнів порівнювати той матеріал, який вивчається, із уже вивченим. Формували вміння опановувати і прийоми абстрагування суттєвого від несуттєвого, а також узагальнення на основі виділення однієї й тієї ж ознаки з ряду споріднених предметів чи явищ. На перший погляд – це система абстрактних логічних вправ. А насправді – це – практичне розв'язання звичайних завдань. Для формування свідомого засвоєння

знань використовували методи: проблемні, пошукові, дослідницькі, які викликають найбільший інтерес в учнів і сприяють розвитку логічного мислення. Однак при цьому не відкидали застосування інформаційно-пояснювальних, репродуктивних, репродуктивно-продуктивних методів. Внесення елементів дослідження у навчальну діяльність розумово відсталих дітей сприяло вихованню у них активності, ініціативності, допитливості, розвитку їх мислення. Використання у навчально-корекційній роботі з розумово відсталими учнями принципу проблемності навчання дало можливість розглядати проблему з різних сторін, спонукати дітей мислити, добувати спосіб розв'язання проблеми спочатку з допомогою дорослого, а потім самостійно; вчити доводити правильність своєї думки. Учні одержували спосіб дії та користувалися ним, поки не зіткнулися з новою проблемою, яку непомітно формулює учитель. Тоді виявляється, що старий спосіб розв'язання уже не спрацьовує, і необхідно шукати новий. Поступово крок за кроком, вони наближалися до істини, самі робили узагальнення та висновки – не вичитані з підручника, не переказані зі слів учителя. Однак в умовах допоміжної школи проблемне питання вчителя не завжди певним чином активізує мислення учнів. Ми виявили, що з метою досягнення мети вчителю необхідно:

1. Чітко, конкретно ставити проблемне питання певної трудності. Занадто важке або легке питання не створює проблемної ситуації.

2. Систематично створювати на уроці проблемну ситуацію та підключати до її розв'язання всіх учнів класу.

3. Доброзичливо відноситися до відповідей учнів.

Навчальний матеріал подавався з опорою на досвід учнів. У помилковості чи правильності своїх уявлень діти переконувалися на практиці. Нова розумова дія у процесі свого формування обов'язково проходила через етапи практичного виконання у різних умовах: проговорюванням кожної операції та обґрунтуванням її доцільності, виконанням з опорою на наочність, здійсненням у вербальній формі та подумки. Це забезпечувало усвідомленість, узагальненість, неформальність знань, а також удосконалення мислення. У процесі експериментального навчання за системою Д.Б. Ельконіна-В.В. Давидова з корекційною метою забезпечувалося тісне поєднання слова, образу та дії; індивідуалізація та диференціація у навчанні; проведення навчання на найвищому рівні труднощів, що передбачало систематичне тренування психічних процесів у дітей, постійну стимуляцію учнів до активної участі у навчальному процесі. Особливого значення при цьому надавалось формуванню в учнів умінь виконувати розумові операції, на основі яких відбувається свідоме сприймання, засвоєння та застосування шкільних знань, вміння робити аналіз того, що сприймається. І на основі цього досягалось поліпшення процесу

диференціювань під час сприймання, оволодіння операціями синтезу, порівняння, класифікації, абстрагування, узагальнення, а також такими важливими навичками розумової діяльності, як планування своїх дій, постановки мети, регулювання своїх дій і внесення в них поправок при допущенні помилок.

Усвідомленість учіння в експериментальній системі передбачає, з однієї сторони, виконання дій з навчальним матеріалом, а не просто його спостереження та прослуховування, з другої — перетворення матеріалу, який засвоюється, у пряму ціль цих дій, досягнення якої у певних умовах виступає як розв'язання навчального завдання. Принцип свідомості учіння реалізовувався у системі розвивального навчання завдяки спрямованості пізнавальної активності не на відповіді на запитання; не на одержання кінцевого результату, а на пошук способу розв'язання, придумування задач, моделювання. Цього можна досягти, якщо учні з вадами інтелекту на кожному уроці будуть у достатній мірі вправлятися у виконанні таких дій. Одні пояснення способів виконання їх й одно-, дворазове пробне виконання учнями цих дій не приносить бажаного результату. Тільки оволодіння практичними навичками відкриває перед учнями перспективи подальшого підвищення рівня свідомості у засвоєнні знань. У навчанні за експериментальною системою Д.Б. Ельконіна-В.В. Давидова розумово відсталі діти вчилися вчитися. Вони у процесі учіння брали активну участь у цілеспрямованій навчальній діяльності та інших видах діяльності (ігровій, трудовій), зорієнтованих на досягнення зовсім інших цілей (виготовлення якоїсь речі, розв'язання задачі тощо). При цьому ж оволодівали знаннями і вміннями, передбаченими програмою. Найефективнішим щодо успішності й особливо у психічному розвитку школярів є перший спосіб учіння (цілеспрямована навчальна діяльність). Згідно з теорією Д.Б. Ельконіна-В.В. Давидова, він має бути провідним, основним у процесі оволодіння новими знаннями. Це означає, що мотиви навчальної діяльності (навчально-пізнавальні) мають бути домінуючими, головними у мотивації учіння розумово відсталих школярів.

Тобто, свідоме засвоєння знань починається з прийняття розумово відсталою дитиною навчальної мети та оволодіння необхідною для її досягнення діяльністю. Навчальна діяльність дітей з вадами інтелекту є внутрішньою та зовнішньою його активністю, метою якої є засвоєння різних рівнів і відповідних способів дій. Її становлення здійснюється у процесі розв'язання навчально-практичних завдань, спрямованих як на оволодіння знаннями, так і на практичне його виконання, і полягає в оволодінні послідовними етапами її здійснення (аналіз, планування, організація, практичне виконання, контроль, оцінка); змістовою, операційною, організаційною, мотиваційною її сторонами.

Отже, формування свідомого опанування вміннями та знаннями у розумово відсталих учнів має полягати у:

- 1) становленні цілеспрямованої учбової діяльності;
- 2) розвиткові розумових дій, які лежать в основі власне процесу усвідомлення (дій порівняння, аналізу, узагальнення різних рівнів для одержання емпіричних і теоретичних знань); організують цей процес; забезпечують осмислення конкретного навчального матеріалу;
- 3) розвиткові словесного опосередкування діяльності: фіксуючого, супроводжуючого, плануючого мовлення; вміння переказати, пояснити, обґрунтувати зміст.

Навчання розумово відсталих дітей за експериментальною системою свідчить також про корекційну роль. Учні навчилися правильно використовувати дидактичний прийом порівняння, виділяти головне і другорядне. У них спостерігається збагачення словника. У зв'язку з цим і їх відповіді відрізнялися від відповідей учнів контрольного класу логічністю, обґрунтованістю. Учні експериментального класу розкривали причини мовних явищ, конкретизуючи прикладами.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що використання елементів дослідження на уроках у спеціальній школі для дітей з вадами інтелекту підвищує рівень та якість знань учнів; дає можливість розумово відсталій дитині довести свою думку, зробити узагальнення; - розвиває логіку мислення; прививає навички самостійної роботи; повніше вирішує завдання корекції розумової діяльності.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т.5. Основы дефектологии. – М., 1983.
2. Хохліна О.П. Усвідомленість учбової діяльності в розумово відсталих школярів // Дефектологія. – 1997. – №2. – С.7 - 9.

The article deals with the problem of the development of educational activity fulfillment for mentally-ill pupils. The peculiarities of its realization are revealed in Davidov-Elkonin system.

Keywords: teaching fulfillment, Elkonin-Davidov system, ways of activities, the understanding of educational material, mental defects.

Отримано 25.08.2009

УДК: 37.091.33-027.22:376

Т. Овчарук

ДІЛОВА ГРА ЯК МЕТОД НАВЧАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

У статті зроблено аналіз дослідження використання ділової гри з метою формування у розумово відсталих учнів старших класів навичок соціально-побутового орієнтування.

Ключові слова: ділова гра, розумово відсталі школярі, соціально-побутове орієнтування.

В статье сделан анализ исследования использования деловой игры с целью формирования в умственно отсталых учеников старших классов навыков социально-бытового ориентирования.

Ключевые слова: деловая игра, умственно отсталые школьники, социально-бытовое ориентирование.

Одним із пріоритетним напрямків сучасної державної політики в галузі дитинства є соціальна реабілітація дітей з вадами психофізичного розвитку. Вона спрямована на максимальну можливу інтеграцію цих дітей у суспільство, опирається на гарантії їхніх прав і передбачає їх захист, відновлення і компенсацію порушення функцій організму та втрачених зв'язків з оточенням. На основі активізації та корекції розумової діяльності учнів допоміжної школи можна підвищити якість засвоєння ними соціальних норм і оцінок, що позитивно відобразиться на суспільно-значущій поведінці. Саме робота з корекції інтелектуальних вад школярів дозволяє забезпечити формування необхідних трудових вмінь, виховати особистісні якості, значущі для соціально-трудова адаптації випускників допоміжної школи [8].

Як зазначають вчені В.І. Бондар, І.Г. Єременко, ефективність розвитку особистості розумово відсталої дитини визначається тим, якою мірою учень включається в суспільні відносини, як організовано його спілкування з людьми, які його життєві позиції в сім'ї, у колективі товаришів і дорослих, нарешті, наскільки успішно він засвоює соціальний досвід, оволодіває мовленням, предметними діями, формами поведінки. Правильно організована трудова діяльність дає можливість учням допоміжної школи досягти такого рівня психологічної,

практичної й соціальної підготовки, який допомагає їм стати на шлях самостійного життя і праці [1, 4].

Великий досвід у соціальній адаптації дітей з різними порушеннями розвитку накопичений у спеціальній педагогіці і психології (Л.С. Виготський, О.Р. Маллер, О.М. Мастюкова, Д.М. Малаєв, А.А. Дмитрієв, Н.П. Павлова, В.З. Денискіна та ін.). Ряд вчених (В.Ф. Мачихіна, Н.П. Павлова, Т.М. Стариченко) впевнено доводять важливість організації виховної роботи, котра в комплексі з навчальною роботою допомагає досягти результатів у соціально-побутовій адаптації. Особлива роль при цьому відводиться курсу соціально-побутового орієнтування [5].

Спеціальні корекційні заняття з соціально-побутового орієнтування спрямовані на практичну підготовку дітей до самостійного життя і праці, що сприяють соціальній адаптації, на підвищення загального розвитку учнів. Основними формами і методами навчання є практичні роботи, екскурсії, сюжетно-рольові ігри, бесіди. На заняттях практикується демонстрація навчальних кінофільмів, різноманітних наочних засобів.

Питання навчання учнів соціально-побутовому орієнтуванню досліджували Л.С. Дробот, Г.М. Мерсіянова, Н.І. Видрич [5]. Ними зокрема розроблені методичні рекомендації щодо організації занять соціально-побутового орієнтування в допоміжній школі. Л.С. Дробот є автором підручників «Світ навколо тебе» для учнів 5, 6 класів [2, 3].

Зміст корекційно-розвиткових занять спрямований на вирішення специфічних завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку учнів, і реалізується у школах I та II ступеня через навчальні предмети та курси, зокрема для розумово відсталих дітей – «Розвиток мовлення» в 1-6 класах, «Соціально-побутове орієнтування», викладання якого передбачається в 5-9 класах [7].

Спеціальні корекційні заняття з соціально-побутового орієнтування спрямовані на практичну підготовку дітей до самостійного життя і праці, на формування в них знань і вмінь, що сприятимуть соціальній адаптації, на підвищення рівня загального розвитку учнів, інтеграції їх у суспільство. Даний предмет носить здебільшого практичний характер, діти вчаться самостійно вести домашнє господарство (вивчаються особиста гігієна, правила догляду за житлом, харчування, медична допомога), набувають умінь поводитися в громадських місцях, транспортних засобах, користуватися засобами зв'язку, знайомляться з установами і організаціями. Кожний розділ програми, з яким учні починають знайомство вже з 5 класу, поступово ускладнюється, розширюється і доповнюється в наступних класах.

Нами було здійснене вивчення якості засвоєння програми соціально-побутового орієнтування в учнів старших класів допоміжної школи. У дослідженні брало участь 18 учнів 7-их класів Заліщицької обласної

комунальної спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ступенів. Учням було запропоновано відповісти на запитання, обґрунтувати відповіді, виконати практичні завдання. Дослідження проводилось у вигляді контрольної роботи, запропонованої учням двох класів: 7-А клас – контрольна група, 7-Б клас – експериментальна група. Перевірялись знання, вміння і навички відповідно до програмового матеріалу 6 класу з тем:

- «Харчування»;
- «Культура поведінки»;
- «Транспорт»;
- «Торгівля».

За основу брали програму 6-го класу, оскільки констатуючий експеримент проводився у вересні 2007 року (на початку навчального року). Результати оцінювалися за «Критеріями навчальних досягнень учнів початкових класів спеціальної загальноосвітньої (допоміжної) школи для дітей з порушеннями розумового розвитку», рекомендованих МОН України у 2002 р.

Об'єктами перевірки виступали структурні компоненти навчальної діяльності, а саме:

1. Змістовий компонент – знання дітей.

При оцінюванні враховуються такі характеристики знань:

- *повнота* (від фрагментарного відтворення навчального матеріалу до відтворення у повному обсязі);
- *правильність* (від не завжди точного до правильного відтворення навчального матеріалу);
- *усвідомленість* (від розуміння в основному до вміння пояснити, обґрунтувати);
- *застосування знань* (адекватність, самостійність, різні умови, використання допомоги).

2. Операційно-організаційний компонент – дії, способи дій, діяльність:

- а) *предметні* (відповідно до змісту основних навчальних предметів);
- б) *розумові* (порівнювати, класифікувати, абстрагувати, узагальнювати тощо) та *загальнонавчальні* (аналізувати, планувати, організовувати, контролювати процес і результати виконання завдання, вміння користуватись підручником тощо).

Оцінюються такі характеристики:

- *правильність*;
- *швидкість*;
- *свідомість дій*;
- *новизна умов* (за зразком, аналогічне, нове);
- *самостійність виконання*;
- *якість виконаної роботи*;

- цілеспрямованість.

3. Емоційно-мотиваційний компонент – ставлення до навчання.

Оцінюються такі характеристики:

- характер і сила (байдуже, недостатньо виразне позитивне, зацікавлене, виразне позитивне);
- дійовість (від пасивного до дійового);
- сталість (від епізодичного до сталого)[6].

Оцінювання здійснювалось за 12-ти бальною шкалою, рекомендованою МОН України.

Кількісні результати виявилися такими:

- серед учнів 7-А класу – 12-10 балів – 0 учнів, 9-7 балів – 5 учнів, 6-4 бали - 3 учні;
- серед учнів 7-Б класу – 12-10 балів – 0 учнів, 9-7 балів – 6 учнів, 6-4 бали – 3 учні.

Якісний аналіз результатів показав, що учні обох класів теоретичними знаннями володіють в основному на початковому та середньому рівні, тобто відтворюють навчальний матеріал механічно, знання є недостатньо осмисленими і не все із засвоєного переноситься у практичну діяльність. Наприклад: учень називає транспортні засоби, проте правила поведінки в транспортних засобах знає недостатньо; учень знає домашню та шкільну адресу, та написання адреси на конверті виконує з помилками, не вміє заповнити телеграмний бланк; учень знає послідовність сервірування столу до вечері, проте виникають труднощі у зазначенні меню вечері тощо. Запропоновані практичні завдання діти виконували із позитивним налаштуванням, проте особливої зацікавленості не виявляли.

Отже, кількісний і якісний аналіз констатуючого експерименту засвідчує, що традиційні методи викладання соціально-побутового орієнтування потребують суттєвої оптимізації.

На основі практичного аналізу проблеми та результатів констатуючого експерименту нами була розроблена та впроваджена модель застосування ділової гри у соціально-побутове орієнтування розумово відсталих старшокласників.

Після проведеного формуючого експерименту, в процесі якого на кожному уроці здійснювалась ділова гра з відповідної теми (всього було розроблено і впроваджено 12 ігор), в травні 2008 року (кінець навчального року) знову була проведена контрольна робота в експериментальних 7-х класах. Зміст контрольної роботи містив: теоретичні запитання, обґрунтування поданих відповідей, практичні завдання і пояснення їх виконання. Перевірялися знання, вміння і навички з наступних тем:

- «Харчування»;
- «Культура поведінки»;

- «Транспорт»;
- «Засоби зв'язку»;
- «Торгівля».

Аналіз результатів здійснювався за такими рівнями:

- **достатній** - учень має достатні знання в межах вивченої теми, застосовує їх у стандартних та аналогічних ситуаціях, контролює свою діяльність, виправляє помилки, вміє знаходити потрібну інформацію у доступних джерелах, самостійно виконує практичні дії, які супроводжуються мовленням, розумінням виконаних завдань;
- **середній** – учень правильно відтворює навчальний матеріал, але його відповідь неповна, знання недостатньо осмислені, застосовує знання у знайомих умовах, контролює власні дії за інструкцією, робить висновки з допомогою вчителя, використовує заучені фрази;
- **початковий** – учень фрагментарно відтворює навчальний матеріал, правильно виконує завдання з допомогою вчителя у знайомих ситуаціях, за зразком контролює власні дії, самостійно виконувати завдання не бажає, потребує стимулювання з боку вчителя.

Кількісні результати виявилися такими (див. таблиця 1)

Таблиця 1.

Результати дослідження

Група / Рівні у %	Достатній рівень (12-10 балів)	Середній рівень (9-7 балів)	Початковий рівень (6-4 бали)
Експериментальна група	44,4%	44,4%	11,1%
Контролююча група	22,2%	55,5%	22,2%

Серед учнів 7-А класу – 2 учнів виявили знання достатнього рівня, 5 учнів – середнього рівня, 2 учнів - початкового рівня. Серед учнів 7-Б класу – 4 учнів виявили знання достатнього рівня, 4 учнів – середнього рівня, 1 учень – початкового рівня. Отже результати формуючого експерименту переконливо засвідчують, що впровадження ділової сприяє свідомому засвоєнню програмового матеріалу з соціально-побутового орієнтування, збереженні інтересу у набутті учнями знань.

Якісні і кількісні результати формуючого експерименту засвідчують правильність нашої гіпотези, а саме використання ділової гри у навчанні старшокласників з вадами інтелекту соціально-побутовому орієнтуванню сприяє: міцному та свідомому засвоєнню знань; формуванню умінь і навичок, необхідних у майбутньому житті;

розвитку активності і зацікавленості учня; наближенню навчання до реальних подій.

Список використаних джерел.

1. Бондар В.І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності. – К.: Радянська школа, 1987. – 128 с.
2. Дробот Л.С. Світ навколо тебе, підручник для 5 кл. – К.: Проза – 2003. – 160с.
3. Дробот Л.С. Світ навколо тебе, підручник для 6 кл. – К.: Проза – 2006. – 208с.
4. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика. – К.: Вища школа, 1985.- 328 с.
5. Методические указания к занятиям по социально-бытовой ориентации во вспомогательной школе / разделы «культура поведения» и «Жилище»/ / Сост. Л.С.Дробот, Г.М. Мерсиянова, Н.П. Иллашук. – К.: РУМК МНО, 1989. – 76 с.
6. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: Навчальний посібник. – Кам'янець - Подільський: Кам'янець - Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2008. – 204 с.
7. Программы специальных общеобразовательных школ для умственно отсталых детей / Вспомогательная школа/: Трудовое воспитание, изобразительное искусство, черчение, физическая культура, социально-бытовая ориентация, ритмика/.- К.: РУМК, 1991. – 200 с.
8. Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія: Навчальний посібник / За ред. С.П. Миронової. – Кам'янець – Подільський: Кам'янець – Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2004. – 220 с.

In article is made analysis of the study of the use the business play for the reason shaping in mentally retarded pupil of the senior classes skill social-home orientation.

Keywords: business play, mentally retarded schoolchildren, social-home orientation.

Отримано 10.10.2009

УДК: 376.1-056.36

Л.К. Одинченко

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ПОНЯТЬ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ В ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ

У статті розкриваються деякі особливості засвоєння географічних понять соціально-економічного характеру розумово відсталими старшокласниками, визначаються психолого-педагогічні умови їх формування при вивченні курсу «Географія України».

Ключові слова: географія, поняття, соціально-економічні, допоміжна школа.

В статье рассматриваются некоторые особенности усвоения географических понятий социально-экономического характера умственно отсталыми старшеклассниками, обозначаются психолого-педагогические условия их формирования при изучении курса «География Украины».

Ключевые слова: география, понятия, социально-экономические, вспомогательная школа.

Сучасна тенденція розвитку суспільства висуває нові вимоги до вирішення проблеми соціалізації учнів допоміжних шкіл. Після закінчення школи розумово відсталим підліткам треба буде брати участь у всіх видах і формах соціального життя нарівні з іншими членами суспільства, вступати в більш складні економічні відносини як на виробництві, так і в побуті. В зв'язку з цим гостро постає соціально-педагогічна необхідність підготувати випускника допоміжної школи до реального життя в нових соціокультурних та економічних умовах. Таке завдання покликаний виконати заключний курс шкільної географії, який надає знання соціально-економічного спрямування, створює усвідомлений цілісний образ своєї країни на основі розгляду та аналізу її основних компонентів – природи, населення, господарства.

В спеціальній методиці географії проблема формування географічних понять у розумово відсталих школярів у процесі навчання займає центральне місце. Значний внесок у розв'язання вказаної проблеми внесли вітчизняні та зарубіжні вчені - І.М. Бгажнокова, Т.М. Головіна, В.А. Грузинська, Р.Б. Каффеманас, В.С. Ликий,

О.І. Липецька, В.О. Липа, Т.І. Пороцька, Т.А. Процко, В.М. Синьов, В.Г. Чернобук тощо. В науково-методичних роботах обґрунтована важливість формування географічних понять у розумово відсталих учнів, розроблені зміст і шляхи формування певних понять, надані класифікації засобів навчання та розроблені методичні рекомендації щодо їх використання в процесі формування одиничних та загальних понять, виділені ефективні прийоми і засоби керування розумовою діяльністю школярів на уроках географії. Однак спеціальних експериментальних досліджень, присвячених проблемі формування географічних понять саме соціально-економічного спрямування, нами не виявлено. У роботах зі спеціальної методики викладання географії подаються лише приклади висвітлення окремих підходів з даної проблеми. Проте, для планомірної і систематичної діяльності вчителів з організації навчального процесу на уроках географії в допоміжній школі цього недостатньо.

Мета нашої публікації полягає у розкритті психолого-педагогічних умов формування соціально-економічних понять в учнів допоміжної школи у процесі вивчення економічної та соціальної географії України.

В програмному змісті розділ «Економічна та соціальна географія України» є складовою частиною курсу «Географія України» і має особливе освітнє значення у системі географічної освіти учнів допоміжної школи. Він складається з одинадцяти тем, які охоплюють матеріал про населення та його господарську діяльність в Україні в цілому чи на окремих її територіях. Вивчення цього розділу в дев'ятому класі допоміжної школи спрямовано на формування у школярів географічних понять через розкриття закономірностей розміщення територіальних взаємодій виробництва і господарства з населенням та географічним середовищем. Тому в кожній темі й практично на кожному уроці має бути етап, спрямований на формування понятійного апарату, з'ясування закономірностей і причинно-наслідкових зв'язків.

Аналіз практичного досвіду вчителів географії допоміжних шкіл Донецької області свідчить, що більшості педагогів бракує теоретико-методичних знань з формування соціально-економічних понять в учнів під час викладання курсу «Географія України». Більшість з них вважають, що існування в підручнику визначень та певних термінів звільняє їх від систематичної і цілеспрямованої роботи щодо формування понять в процесі викладання соціальної та економічної географії України. На уроках географії частіше використовуються методи формування соціально-економічних понять за джерелами знань. Визначення наукового терміну зводиться до готового формулювання, яке зовсім не відрізняється від наведеного у підручнику, і закріплення проходить шляхом записування цього визначення в зошит. Такі методи

мають обмежені можливості для розвитку продуктивного мислення, оскільки орієнтують розумово відсталих учнів на репродуктивне засвоєння навчального матеріалу. Тільки при застосуванні творчих методів навчання, коли вчитель акцентує учнів на самостійну роботу, включає проблемні завдання, ставить школяра в позицію дослідника, соціально-економічні поняття засвоюються більш усвідомлено.

З метою виявлення особливостей засвоєння розумово відсталими старшокласниками основних географічних понять соціально-економічного характеру нами була проведена контрольна робота в дев'ятих класах спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів для дітей з вадами розумового розвитку (м. Красний Лиман і м. Слов'янськ). Школярам було запропоновано виконати низку завдань: перше завдання передбачало розкриття змісту понять, друге - визначення суттєвих ознак понять, третє – встановлювання зв'язків між поняттями, четверте – групування понять за змістом.

Вже перші спостереження і оцінка знань розумово відсталих старшокласників довели, що різні поняття засвоюються ними неоднаково, що існує певна залежність між характером, змістом соціально-економічних понять і рівнем їх засвоєння під час вивчення економічної і соціальної географії України. Більшість розумово відсталих учнів не зуміли дати повного і чіткого визначення того чи іншого поняття, однак це не означало повної відсутності у них певних знань.

Встановлено, що соціально-економічні поняття, які носять більш конкретний характер, засвоюються краще розумово відсталими учнями. Виявилось, що такі поняття, як «електроенергетика», «транспортний комплекс» є більш зрозумілими для них ніж поняття «національне господарство», «трудові ресурси», оскільки з ними учні зустрічаються на практиці, в повсякденному житті. Не всі учні розкривають зміст понять усвідомлено, нерідко учні ототожнюють одні соціально-економічні поняття з іншими.

Завдання на встановлювання взаємозв'язків машинобудівельного комплексу з іншими галузями господарства було надано розумово відсталим старшокласникам в ігрової формі. Учням пропонувалось виконати роль працівників різних відділів машинобудівельного комплексу, що мають відшукати партнерів для взаємовигідного співробітництва з даною галуззю. Не дивлячись на те, що завдання зацікавило учнів, воно виявилось дуже складним для розумово відсталих старшокласників. Половина з них не усвідомила внутрішньої логіки і взаємозв'язків економічно-соціальних об'єктів і процесів. Вони визначали лише 2-3 галузі (транспорт, металургія), частіше

встановлювали односторонні зв'язки машинобудування з певною групою галузей.

Завдання, в якому дев'ятикласникам пропонувалось систематизувати географічні поняття та об'єкти у відповідні групи за змістом, дозволило виявити в більшості з них повну відсутність логіки у підходах до систематизації, нерозуміння узагальнюючих понять. Наприклад: учні об'єднували в одну групу поняття «пиломатеріали, руда» і називали цю групу «сировина».

Отримані результати контрольної роботи поки що не дають підстав для більш глибокого, всебічного аналізу знань розумово відсталих дев'ятикласників із соціально-економічної географії України, але можна констатувати, що в умовах традиційного навчання рівень сформованості географічних понять соціально-економічного характеру в учнів є недостатнім для розуміння явищ і процесів, що відбуваються в суспільстві та сучасній економіці. Через відсутність чітко визначеної структури процесу їх формування під час вивчення розділу «Економічна та соціальна географія України» розумово відсталим школярам важко їх усвідомити, тому їхні відповіді шаблонні, аргументація обмежена, відсутня самостійність у судженнях.

Виявлені особливості засвоєння розумово відсталими старшокласниками основних географічних понять соціально-економічного характеру дають змогу зробити висновок, що на уроках географії в допоміжній школі необхідно враховувати глибину змісту наукового поняття і закономірностей, рівень розумового розвитку учнів, своєрідність методики формування загальних і індивідуальних соціально-економічних понять.

Загальні положення методики формування географічних понять в учнів допоміжної школи можна звести до основних вимог:

- спостереження географічних об'єктів та явищ природи;
- організація розумової діяльності, спрямованої на виділення істотних ознак поняття, складання наукового визначення;
- поглиблення змісту поняття і його практичне застосування;
- виявлення співвідношення між поняттями, встановлення міжпонятійних зв'язків.

Процес формування та засвоєння соціально-економічних понять має свою специфіку і особливості. До цих особливостей належать: по-перше, високий рівень абстрактності понять; по-друге - складний характер між понятійними зв'язками, які відображаються в цілісній системі географічних, економічних та соціальних категорій.

Враховуючи специфіку процесу вивчення курсу «Економічна і соціальна географія України» та психологічні особливості розумово відсталих учнів, нами було визначено, що процес формування

соціально-економічних понять на уроках географії в допоміжній школі буде результативним за таких умов:

- психолого-педагогічна підготовленість учнів допоміжної школи до сприймання соціально-економічних понять та їх засвоєння;
- доступність змісту соціально-економічних понять;
- зв'язок із загальнонауковими, географічними, соціальними, економічними поняттями;
- застосування оптимального змісту поняття для практики життя;
- корекція змісту поняття;
- узагальнення та систематизація понять.

При формуванні конкретного географічного поняття соціально-економічного спрямування слід враховувати наступне: усвідомленість, аналіз та опора на відомі знання, встановлення та побудова логічних ланцюгів, їх взаємозв'язок. Перед процесом формування понять необхідно сконцентрувати увагу школярів на основних термінах цієї теми та вмінні скористатися знаннями з попередніх тем.

Розглянемо експериментальну модель процесу формування соціально-економічних понять на уроках географії в допоміжній школі на прикладі формування поняття «національне господарство».

Увагу учнів зосереджуємо на важливості вивчення і засвоєння даного поняття, мотивуючи тим, що воно є цементуючим в розділі «Економічна і соціальна географія України» і без належного розуміння його змісту неможливо з'ясувати сутність та систему господарського комплексу.

Розкривається основний зміст поняття, де значна роль відводиться поясненню системності даного поняття, визначається його предметна спрямованість, учні вчаться давати усвідомлене наукове визначення. Після аналізу визначення поняття, структурувавши зміст кожного з елементів, учням пропонуються проблемні завдання: «Покажіть відмінності між галуззю та підприємством», «Доведіть, що промисловість є провідною і найважливішою галуззю господарського комплексу України», «Поясніть, які найсучасніші галузі виходять на перший план у сьогоденний період?».

Засвоєння суттєвих ознак поняття має відбуватися з допомогою засобів наочності: таблиці, схеми, малюнків, фотографій. Ефективною є робота зі схематичним малюнком підручника, тобто між поняттями встановлюються зв'язки, які об'єднують загальне визначення поняття «національне господарство» і поділяють його на структурні елементи. Обсяг поняття розширюється, здійснюється поглиблення і конкретизація його змісту. Вважаємо доцільним фронтальне складання розгорнутої схеми. Вчитель, застосувавши творчий підхід, детально пояснює кожний структурний елемент поняття. Школярі пізнають, що поняття

має певну структуру та поділяються на структурні елементи. Розширюючи основне поняття, учні знайомляться з соціально-економічними напрямками: промисловість, транспорт, зв'язок, житлове господарство тощо.

Таким чином, формування в розумово відсталих школярів основних соціально-економічних понять на уроках географії значно поліпшується, якщо:

- застосовується творчий підхід до навчання з елементами проблемного викладання;
- максимально використовуються засоби наочності під час фронтальної та індивідуальної форм організації навчального процесу на уроці;
- реалізуються міжпонятійні зв'язки, що забезпечують наступність, послідовність, цілісність у формуванні понять;
- відбувається перенесення вивчених понять у практику повсякденного життя.

Список використаних джерел

1. Липа В.О., Одинченко Л.К. Вивчення економічної та соціальної географії в допоміжній школі / В.О. Липа, Л.К. Одинченко // Дефектологія. – 1998. - № 4. – С. 33-35.
2. Липа В.О., Одинченко Л.К. Географія України: підручник для 9 класу допоміжної школи / В.О. Липа, Л.К. Одинченко. – К.: Благовіст, 2004.- 175 с.
3. Географія 6-9 класи: програми для допоміжної школи / [авт.-уклад. В.О. Липа, Л.К. Одинченко]. – Київ: Богдана, 2006. – 63 с.

Some peculiarities of mastering the geographical concepts of the social-economic character by the intellectually backward senior schoolchildren are revealed in the article; psycho-pedagogical conditions of their formation in the process of studying the subject “Geography of Ukraine” are also defined.

Keywords: concept; geography; social-economic; auxiliary school.

Отримано 16.10.2009

УДК: 376.1:37.03

Н.Л. Осіпова

КЛІНІКО-ЕТІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОЛІГОФРЕНІЇ

У даній статті освітлюються етіологічні чинники, що сприяють розвитку інтелектуальної недостатності, зокрема в умовах сучасної соціально-економічної ситуації в Україні.

Ключові слова: розумова відсталість, ендогенні та екзогенні чинники розвитку інтелектуальної недостатності.

В данной статье освещаются этиологические факторы, которые способствуют развитию интеллектуальной недостаточности, в частности в условиях современной социально-экономической ситуации в Украине.

Ключевые слова: умственная отсталость, эндогенные и экзогенные факторы развития интеллектуальной недостаточности.

Олігофренія характеризується складною картиною клінічних проявів, які охоплюють майже всі органи та системи дитячого організму з переважним домінуванням ураження центральної нервової системи.

Вивчення проблем розумової відсталості охоплює найрізноманітніші наукові аспекти: медичні, педагогічні, психологічні, соціологічні тощо. Погляд науковців на природу розумової відсталості змінювався у залежності від розвитку природничих дисциплін. З другої половини ХІХ сторіччя домінуючу роль у дослідженні причин формування інтелектуальної недостатності займає клінічний підхід, як наслідок розвитку біології та медицини. Дослідження аномалій психічного розвитку починають торкатися їх анатоμο-фізіологічних основ, пошуків етіологічних чинників, що сприяють розвитку розумової відсталості. Ці дослідження сформували основу для створення клінічних класифікацій олігофренії, в яких, не зважаючи на різноманітність критеріїв, прослідковується спільність у розумінні причин порушень психічного розвитку: органічній недостатності головного мозку як екзогенного, так і конституціонально-генетичного походження (Л.С. Ричакова). Дослідження етіологічних та патогенетичних чинників формування клінічних варіантів розумової відсталості дали початок клініко-психопатологічним, клініко-генетичним та нейрофізіологічним методам вивчення олігофренії. Зокрема, метод клініко-психопатологічного аналізу отримав свій розвиток завдяки роботам європейських науковців

(Ф. Пінель, Ж. Ескіроль, Е. Сеген, Д. Бурневіль), а також російських психіатрів (І.П. Мережковський, Г.І. Роосолімо, В.П. Кащенко та ін.). Пізніше ці ідеї знайшли своє продовження у працях Г.Є. Сухарєвої, М.С. Певзнер, К.С. Лебединської, І.А. Коробейнікова та інших науковців. Результати проведених досліджень поглибили уявлення дефектологів про механізми та закономірності розвитку клінічних проявів олігофренії, а також роль окремих патобіологічних чинників у формуванні інтелектуальної недостатності [4].

Клінічні прояви олігофренії досить варіативні, що є наслідком різноманітності етіологічних чинників, які зумовлюють розумову відсталість. Відомі дві групи етіологічних чинників, що спричиняють до інтелектуальної недостатності: спадково-ендогенні та екзогенні (Д.И. Азбукин, 1936; Н.Я. Покровская, И.А. Михайлова, 1976; В.Г. Деркач, 2005 та ін.). Виходячи з сучасних уявлень фізіологів про розвиток організму людини, ці чинники знаходяться у тісній взаємодії. Досі дискусивним лишається питання про частку участі обох чинників у процесі формування патології розвитку організму (Д.И. Азбукин, 1936; Н.А. Юдаев, 1975). Більшість авторів вважають, що екзогенні форми розумової відсталості зустрічаються значно частіше спадкових. Так, спадкові її форми в ступені дебільності та імбецильності становлять тільки 10 – 20% від усіх хворих і приблизно 50% – в ступені ідіотії (В.Г. Деркач, 2005). Домінантним шляхом переважно успадковуються неглибокі форми дефекту, тоді як аутосомно-рецесивним шляхом – частіше глибокі ступені розумової відсталості. Полігенно обумовленими у більшості випадків бувають легкі ступені розумового недорозвинення у дітей з сімей, де в батьків у дитинстві виявлялася помірна або легка розумова відсталість. [1].

За сучасними науковими даними тільки у 35% випадків цієї патології відомі патогенні чинники, що її викликали. У більшості ж випадків причини розумової відсталості не вдається визначити (В.В. Ковальов, Г.С. Мариничєва, В.Г. Деркач). Такі види порушення психічного розвитку, за яких неможливо виділити певні патологічні впливи на головний мозок дитини віднесли до окремої етіологічної форми олігофренії: *недиференційованої олігофренії екзогенної етіології*.

На сьогодні відомо більше 400 екзогенних тератогенних чинників, які можуть порушити антенатальний розвиток центральної нервової системи та призвести до загального психічного недорозвинення. Серед них найбільш поширеними є перинатальна гіпоксія, ранні (на 1-2 році життя дитини) постнатальні загальні та мозкові інфекції, важкі соматичні захворювання, інтоксикації, черепно-мозкові травми у перші місяці життя дитини тощо.

Не зменшуючи важливості негативного впливу на розвиток нервової системи усього комплексу екзогенних чинників, у межах даної статті ми

зупинимось на окремих, на нашу думку досить актуальних в Україні за умов сучасної соціально-економічної та екологічної ситуації.

Екзогенні чинники ряд авторів (Т.Я. Черток, Г.М. Нібш, Р.К. Ігнат'єва та ін.) пропонують поділяти на біологічні та соціальні. Серед біологічних екзогенних чинників важлива роль відводиться клімато-географічним та радіаційним. Особливо актуальним на території України в умовах постчорнобильської катастрофи є біологічний вплив малих доз радіації на організм людини. Не зважаючи на різноманіття поглядів на цю проблему, фахівці з радіаційної генетики однозначно вважають негативним вплив малих доз радіації на генетичний апарат статевих та соматичних клітин організму, а це, відповідно, повинно позначитись на якості здоров'я нащадків. Згідно сучасній концепції лінійної безпорогової дії радіації немає такої її дози, яка б була безпечною для людини. За прогнозами вчених, вже у перші роки після чорнобильської катастрофи виникає збільшення частоти виникнення генетичних аномалій у 2 – 3 рази (В.Г. Деркач, 2005).

Вважається, що клітини головного мозку чутливі до малих доз іонізуючого опромінення, яке викликає в них дистрофічні зміни. При чому в організмі, що росте, патологічні зміни в нервовій системі відбуваються частіше й бувають найбільш вираженими, ніж в організмі, що закінчив свій розвиток. Доведено, що головний мозок найбільш чутливий до дії іонізуючої радіації в період від восьми до п'ятнадцяти тижнів внутрішньоутробного розвитку, коли відбувається найбільш активний ріст нейронів, необхідних для подальшого розвитку функцій кори головного мозку. Також визначена залежність величини IQ від отриманої дози радіації: доза радіації в 1 Гр, яка діє на плід в період від 8-и до 15-ти тижнів внутрішньоутробного розвитку, спричиняє зниження IQ до 30 – 1, що за визначенням МКХ-10 відповідає важкому ступеню розумової відсталості [2].

Оптимальні умови для функціонування мозку визначаються кількістю та якістю синаптичних зв'язків, що, зокрема, й визначає рівень інтелекту. Окрім того, функціональний стан головного мозку залежить від кількості та активності нейронів-трансмітерів. Для їх нормального розвитку необхідне достатнє надходження в організм «будівельного матеріалу»: фолієвої кислоти, полі ненасичених жирних кислот (особливо омега-3), йоду тощо.

Нестача цих речовин у харчовому раціоні вагітної жінки створює несприятливі умови для розвитку мозкових структур ембріону, що в подальшому може негативно позначитись на інтелектуальному розвитку дитини. Не секрет, що в умовах соціальної й економічної нестабільності в Україні, харчування переважної більшості українців не завжди буває збалансованим за якісним складом харчових елементів. Так, порівняно іншими країнами, ми мало вживаємо багатих на йод морепродуктів.

Ситуацію погіршує природний йододифіцит (зменшення вмісту йоду у воді і ґрунті) у багатьох регіонах України. Йод необхідний організму зокрема для синтезу гормонів щитовидної залози, які є важливими для розвитку мозкових структур та підтримання протягом життя нормального рівня інтелекту. Особливо небезпечним для розвитку центральної нервової системи є йододифіцит у вагітної жінки у першому й другому триместрах вагітності. Надходження йоду в організм вагітної жінки менше 100 мкг/добу призводить до зниження концентрації тиреоїдних гормонів у крові матері, наслідком чого є формування у дитини розумової відсталості різного ступеня вираженості.

В Україні ендемічними за йододифіцитом традиційно вважалися 7 західних областей. На сьогодні така ситуація спостерігається практично по всій країні. Серед основних причин такого становища є нераціональне й незбалансоване харчування: дефіцит кобальту, цинку, молібдену, селену; надмірний вміст у питній воді кальцію та фтору. За даними світових досліджень у районах з низьким споживанням йоду від 1 до 10% населення мають ознаки кретинізму, у 5-20% – спостерігаються легкі моторні порушення і психічні розлади із зниженням здатності до навчання, абстрактного мислення та соціальної адаптації. У 30-70% населення цих регіонів відмічається зниження розумових здібностей. Проведення тестів з використанням IQ у багатьох країнах світу засвідчило, що діти, які проживають у йододифіцитних регіонах, відстають у розумовому розвитку [2].

На роль соціальних факторів, як причини порушень фізичного та психічного розвитку дитини, науковці звертали увагу досить давно.

Так, Н.В. Зак (1892), Н.М. Михайлов (1895), А.К. Бауер (1900), Ф.Ф. Ерісман (1903) звернули увагу, що погане харчування, важка праця, антисанітарні умови життя батьків призводять до порушень у фізичному та психічному розвитку дітей. У 30-х роках ХХ-го сторіччя Л.А. Сиркін обґрунтував соціальну теорію динаміки фізичного та психічного розвитку населення, згідно якої цей рівень визначається матеріальним станом сім'ї.

До соціальних факторів відносять рівень освіти батьків, кількість членів сім'ї, житлові умови, виховання дитини (Р.П. Волосянко, 1985; К.П. Дорожнова, 1983; М.П. Дерюгіна, 1986 та ін.). До названих чинників можна додати умови праці батьків, матеріальні можливості сім'ї забезпечити достатній рівень харчування й оздоровлення, шкідливі звички (паління, вживання алкоголю та наркотиків тощо). На думку Д.І. Азбукіна (1936), корені олігофренії мають безперечно соціальний характер і пов'язані з поганими умовами праці і побуту, загальною культурною й гігієнічною безграмотністю, поганою якістю медичної допомоги (зокрема вагітним жінкам): «більшість травм, інфекцій, отруень і несприятливих гігієнічних умов насичені соціальним

відображенням» [1]. Такі «олігофренні» чинники, у тому числі наркоманія й алкоголізм, Д.І. Азбукін вважає притаманними суто капіталістичному суспільству. Ігнорування автором існування подібних явищ в соціалістичному суспільстві зумовлено політичними обставинами даного історичного періоду. Але не секрет, що увесь комплекс названих чинників був у наявності у ті часи, і спостерігається в наші дні. А деякі з них, особливо наркоманія й алкоголізм набувають у наш час досить широких масштабів. На жаль, політична й економічна нестабільність в Україні сприяє загостренню одвічних соціальних проблем, притаманних таким умовам життя.

В загалом, важко спрогнозувати вплив тих чи інших екзогенних чинників на розвиток інтелектуальної недостатності. У кожному окремому випадку має місце специфічне їх співвідношення. Сам Д.І. Азбукін про шкідливість соціальних чинників у сенсі розвитку інтелектуальної недостатності говорив наступне: «у дії цих чинників не має нічого обов'язкового і фатального. Ефективність їх впливу залежить від ряду умов: їх сили, часу впливу, а головне ступеня опору зародка, плоду й немовляти. У окремих випадках зовсім (або майже) безрезультатними опиняються навіть чинники значної сили і навіть їх комбінований вплив» [1].

За даними Корczynska-Sikorska (1980), соціальні фактори залежать від суспільства і ролі, яку людина займає у цьому суспільстві. Так, у людей, які знаходяться на низькому соціально-життєвому рівні соціальні фактори у більшості випадків мають негативний вплив і підсилюють дію біологічних чинників [4].

Аналізуючи етіологічні моменти розвитку розумової відсталості можна зробити висновки:

1) Етіологічні механізми виникнення розумової відсталості є достатньо складними і нерідко не визначеними. У одних випадках переважне значення у її виникненні належить спадково-ендогенним, в інших – екзогенним чинникам. Частіше за все, негативні екзогенні чинники ускладнюють ендогенні, або виступають як самостійні фактори.

2) Соціально-економічна та екологічна ситуація в Україні сприяє збільшенню випадків народження дітей з вадами інтелекту, що підтверджує превалювання соціального та екологічного характеру витоків олігофренії, як екзогенних чинників її розвитку.

3) Загально світова тенденція збільшення кількості осіб з порушеннями психічного розвитку відбувається і в країнах з досить високим рівнем економічного і соціального розвитку та за більш сприятливих екологічних умов.

4) Можливо, що у економічно розвинених суспільствах з більш сприятливою екологією домінують інші чинники, що впливають на

збільшення випадків народження дітей з інтелектуальною недостатністю.

5) Необхідно провести порівняльний аналіз превалювання впливу ендо- та екзогенних чинників на розвиток інтелектуальної недостатності за різних екологічних та соціально-економічних умов розвитку суспільств.

Список використаних джерел

1. Азбукин Д.И. Клиника олигофрений. – М., 1936.
2. Деркач В.Г. Розумова відсталість: епідеміологія, чинники ризику, профілактичні заходи. – Чернівці, 2005.
3. Психічний розвиток дитини в умовах пост чорнобильської катастрофи /За ред. Л.М.Амджадіна. – Житомир, 2005.
4. В.Г. Майданник, М.А.Дадакіна. Діагностика порушень фізичного і психічного розвитку дітей. – К., 1995.
5. Рычакова Л.С. Психопатология детского возраста: умственная отсталость. – Челябинск, 2000.

Author of the article describes the etiological aspects of the development intellectual defect whys accords of modern situation in Ukraine .

Keywords: children with deficiency of development, endogen and exogenous factors.

Отримано 25.08.2009

УДК: 37-056.34:37.015.31

М. Павлюк

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглядаються особливості естетичного виховання розумово відсталих учнів на сучасному етапі розвитку суспільства.

Ключові слова: розумово відсталі учні, естетичне виховання, здібності, корекційно-виховна робота.

В статье рассматриваются особенности эстетического воспитания умственно отсталых учеников на современном этапе развития общества.

Ключевые слова: умственно отсталые ученики, эстетическое воспитание, способности, коррекционно-воспитательная работа.

Серед основних напрямків реформування системи спеціальної освіти в Україні є пошук шляхів підвищення ефективності навчання та виховання аномальної дитини, врахування індивідуальних потреб у корекційній роботі, забезпечення успішної соціалізації дітей, у яких в силу психічних або фізичних недоліків порушений нормальний хід розвитку. Цілком очевидно, що в сучасних умовах спеціальна школа не може обмежуватись лише компенсаторним навчанням і вихованням, а мусить бути спрямована на розвиток індивідуальних здібностей і талантів молоді, забезпечення умов її самореалізації.

На перший погляд здається, що діти з обмеженими можливостями здоров'я і розвиток творчих здібностей - поняття несумісні. Але досвід роботи шкіл для дітей з вадами зору і слуху доводить, що розвиток творчих здібностей дітей можливий і саме цей напрямок є особливо перспективним для подальшого удосконалення навчального, та корекційно-виховного процесу.

Вивчення психолого-педагогічної та спеціальної літератури, аналіз передового педагогічного досвіду з проблем естетичного виховання аномальних дітей, власні спостереження дають підстави говорити про актуальність, науково-теоретичну та практичну значущість проблеми розвитку художньо-естетичних і творчих здібностей дитини з порушеннями інтелекту, що дає можливість підвищення якості корекційно-виховної роботи, ефективності соціальної реабілітації та адаптації.

Науково обґрунтована система спеціальної освіти аномальних дітей, що діє в наш час, розв'язує, як єдині з загальноосвітньою школою завдання, так і специфічні, які полягають у створенні найсприятливіших умов корекції аномального розвитку дитини.

Проблемі виховання аномальних дітей приділяється велика увага збоку науковців (А.І. Дячков, Н.Г. Морозова, Н.П. Домобородова, Б.Д. Корсунська, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезіна).

Вихідним для сучасної дефектологічної науки є оптимістичний погляд на можливість всебічного розвитку аномальних дітей.

Н.Г. Морозова вважає, що особливо благотворними виявляються тоді, коли цей оптимізм і віра в можливості аномальної дитини виховується в самих дітях. Віра у свої сили виникає в результаті успіхів в тих чи інших видах діяльності. Тому дитину необхідно навчити розраховувати свої сили, дозувати завдання, збільшувати їх в залежності від здібностей, що розвиваються і вмій кожної дитини [53].

Красознавча робота, туристичні походи, екскурсії, розширюють коло знань, умінь, навичок і при відповідних, умовах стають доступними глухим, сліпим дітям і дітям з порушенням інтелекту. Ці заходи виховують у них мужність, стійкість, волю, розширюють світогляд і укріплюють віру в свої сили [25].

Велике корекційно-виховне значення має систематична і спеціально організована робота по залученню розумово відсталих школярів до мистецтва і літератури. В допоміжній школі це здійснюється на уроках і позакласних заняттях з літератури і малювання, співів, ліплення, художньої і ритмічної гімнастики.

Рівень естетичної вихованості учнів допоміжної школи в більшій мірі залежить від того, як рано і в якій степені вони були залучені до сфери прекрасного ще в дитинстві і наскільки ефективною виявилась педагогічна спрямованість його засвоєння.

Особливий інтерес складає питання про те, який діапазон можливостей впливу засобами естетичного виховання на всебічний розвиток дітей з дефектами інтелекту.

Відомий психолог Б.М.Теплов зазначав, що в естетичному розвитку у дітей наявний значний елемент розумового виховання, але конкретно-чуттєвий, емоційний характер є переважаючим. Ця обставина при відповідних умовах відкриває цілком реальні перспективи відносно використання форм естетичного відображення дійсності для виховання розумово відсталих школярів, враховуючи предметно-чуттєвий характер їх мислення [69].

Естетичне виховання в допоміжній школі – невід'ємна частина єдиного корекційно-виховного процесу. При створенні належних педагогічних умов розумово відсталі діти значно просуваються в естетичному розвитку, хоча і не в змозі досягти того рівня, який характерний для учнів, які навчаються в масовій школі.

З врахуванням своєрідності розвитку розумово відсталих дітей та особливої ролі допоміжної школи, як спеціального закладу естетичне виховання направлене на вирішення слідує завдань:

1. Сприяти корекції (виправленню, послабленню) дефектів психофізичного розвитку розумово відсталих школярів, постійно проявляючи турботу про становлення особистості кожної дитини в цілому і підготовці її до самостійного життя.

2. Формувати в учнів естетичне сприйняття, вміння бачити і розуміти красу в мистецтві, природі, повсякденному житті; збагачувати наявний досвід школярів естетичними враженнями; виховувати у дітей сенсорну культуру, особистісні відносини; до сприйнятого розвивати естетичний смак; привчати школярів до морально-естетичних оцінок і правильних аргументованих суджень.

3. Розвивати і удосконалювати емоційну сферу учнів, викликати у них естетичні почуття і переживання (задоволення, радість, захоплення), намагатись досягти адекватної реакції на красу природи, твори мистецтва або оточуюче.

4. Сприяти розвитку елементарних творчих здібностей (нахилів) і доступних розумово відсталим дітям ХУДОЖНІХ навичок (в області образотворчого мистецтва, співів, музики, хореографії, ритміки, художнього рукоділля).

Учні допоміжної школи досить своєрідно сприймають твори образотворчого мистецтва (картини, репродукції, художні ілюстрації). Так, наприклад, учні молодших класів не розуміють явище перспективи, не розрізняють світлотіні, часткових перекриттів (коли один предмет загороджує інший), погано диференціюють проміжні кольори і мало насичені кольорові відтінки, допускають помилки при розпізнання схожих по окресленню об'єктів. Окрім того, діти дуже часто помиляються при поясненні виразу лиця персонажа картини, а складні і тонкі переживання героїв не відмічають, тлумачать їх примітивно, елементарно. Рух і позу персонажів учні не пов'язують з їх емоційним станом. Така своєрідність сприйняття ускладнює осмислення зображеного (Т.Н. Головіна, Н.М. Стадненко).

Учні можуть залишатись цілком байдужими до деяких видів мистецтва, наприклад, до музичних творів, що виражають смуток, печаль, стан розуму. Інколи у дітей спостерігають реакції абсолютно неадекватні, наприклад сміх, замість смутку з приводу лиха, яке переживає герой фільму. На деякі твори мистецтва, які притягують своєю яскравою виразністю діти реагують з надмірною радістю.

Як встановила С.М. Миловська, існує ряд важливих педагогічних вимог, дотримання яких забезпечує успіх музично-естетичного виховання учнів допоміжної школи. До них належать : а) вмілий підбір музичного матеріалу з врахуванням його виховного значення, естетичної цінності, відповідно рівню розвитку дітей; б) високий рівень виконання музичного твору; в) продумана бесіда з дітьми при поясненні змісту музичного твору, знайомстві з жанрами (пісня, марш, танець) і показі виразних засобів; г) широке застосування наочності при прослуховуванні музики (в тому числі серії картинок, які відносяться до змісту музичного твору); д) організація ритмічних рухів дітей, які сприятимуть кращому засвоєнню малюнка, тембр, динаміки музичного твору.

Вагоме значення для естетичного розвитку учнів допоміжної школи на уроках співів та музики має попередня робота над розумінням тексту пісні, що допомагає дітям засвоїти її мелодію. Дуже важливо також розвивати мелодійність, виразність, емоційність у співі. Успіху у вирішенні цих завдань сприяють встановлена організація заняття, яка включає: вступну бесіду, аналіз змісту пісні, яскраве та емоційне

виконання її вчителем із дотриманням правил співочої культури, використання прийомів розвитку правильної інтонації у дітей, навчання їх відтворенню різноманітних відтінків вокального твору. Цих дидактичних правил при вивченні пісень з учнями допоміжної школи необхідно дотримуватись, керуючись відомим тезисом А.Н. Граборова про те, що спів є могутнім виховним засобом, що потрібно привчити дітей до гарного співу, привчити їх слухати самих себе.

Важливим засобом естетичного виховання молодших розумово відсталих школярів є уроки трудового навчання, на яких діти мають справу з папером чи картоном, глиною та пластиліном, з природними та текстильними матеріалами, деревиною.

Особливе значення для розвитку художнього сприйняття та творчого уявлення має робота з природними матеріалами (листя, квітами, шишками, жолудями, кукурузники початками і т.д.).

Вагоме місце в системі естетичного виховання допоміжної школи відводиться урокам читання. Окреме виховне значення має художня розповідь. В процесі навчання образотворчого мистецтва розумово відсталі діти навчаються спостереженню, у них розвивається зорова пам'ять, уявлення, фантазія. Організуючи ціле направлене вивчення об'єкта, вчитель формує вміння виділити головне, встановлювати взаємозв'язок між загальним і власним.

Виховання в учнів сприйняття творів мистецтв не повинно обмежувати в рамках навчальної роботи. Продовженням цієї роботи являється правильно організована система позакласних занять в різних гуртках. З великим задоволенням діти займаються у драмгуртках, лялькових театрах, гуртках малювання та художнього плетіння. З успіхом можуть бути використанні з метою естетичного виховання дітей заняття по ритміці та фізичної культури. Старших учнів допоміжної школи потрібно по можливості знайомити більш широко з багатством національного та світового мистецтва. В системі засобів естетичного виховання велике місце повинні займати екскурсії і прогулянки в природу (в поле, в ліс, до річки, на озеро, в гори та ін.).

Глибоке вивчення аномальної дитини, позитивний досвід сімейного виховання, успіхи навчання і виховання в спеціальних закладах показують повну можливість реалізації задачі всебічного розвитку особистості аномальної дитини. «Сім'я, як і школа, - пише Н.Ф. Слезіна, повинна навчити дитину відчувати прекрасне, розуміти його, приймати участь у його створенні, чинити у відповідності з нормами естетики [53]».

Для здійснення правильного естетичного виховання в сім'ї, Ф.Ф. Рау і Н.Ф. Слезіна виділяють ряд умов, до числа яких відносяться організація різноманітної діяльності дітей (особливо художньої діяльності), яка дозволяє ознайомитися з прекрасним в різних сферах нашого життя, відбір відповідного художнього матеріалу, доступного

дітям для сприймання і зрозумілого їм за змістом, одночасне використання декількох збережених аналізаторів при ознайомленні з тим чи іншим предметом, явищем дійсності, а також з художніми творами. Сім'я використовує багато з тих засобів художнього виховання, які практикуються в дитячому садку або школі. До них відносяться малювання, ліплення, танці, рух під музику, співи, тощо. Ці засоби використовуються із урахуванням можливостей дитини, яка страждає тим чи іншим дефектом розвитку.

Отже, задача сім'ї підтримувати, розвивати нахили та інтереси аномальних дітей до певного виду діяльності. Використовуючи всі збережені аналізатори, спираючись на позитивні можливості дитини, сім'я сприяє розширенню її чуттєвого пізнання. Розвиток мовлення, розвиток мислення дозволяють дитині глибше зрозуміти явища оточуючої дійсності, що відіграє істотну роль в естетичному вихованні. Таким чином, естетичне виховання дитини з порушеннями інтелекту, сприяючи розвитку спеціальних здібностей і творчості, забезпечує всебічний розвиток особистості, забезпечує успішне вирішення навчально-виховних завдань спеціальної школи.

Список використаних джерел

1. Артемьева Т.Н. Методологический аспект проблемы способностей. М.: Наука, 1977.-215 с.
2. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Собрание сочинений. Т. 5. - М.: Педагогика. 1983,-320 с.
3. Головина Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. М.: Педагогика, 1973. 117с.
4. Еременко И.Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы. - К.: Радянська школа. - 1972. - 130 с.
5. Эстетическое воспитание в вспомогательной школе / Под ред. Т.Н. Головиной. - М.: Педагогика, 1976. 215 с.
6. Хейссерман Э. Потенциальные возможности психического развития нормального и аномального ребёнка. - М.: Просвещение, 1964. - 390 с.

In article are considered particularities of the aesthetic education mentally retarded pupil on modern stage of the development society.

Keywords: mentally retarded pupils, aesthetic education, abilities, correctional and educational work.

Отримано 25.08.2009

УДК: 159.922.76:376.

О. В. Петух

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ КОМПЛЕКСНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У роботі розкривається сутність психолого-педагогічних засад здійснення комплексної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами в умовах оновленого освітньо-реабілітаційного простору.

Ключові слова: корекційно-медико-психологічний супровід, показники ефективності комплексної реабілітації, цілеспрможність освітньо-реабілітаційної системи.

В работе излагается сущность психолого-педагогических оснований осуществления комплексной реабилитации детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: коррекционно-медико-психологическое сопровождение, показатели эффективности комплексной реабилитации, целенаправленность образовательно-реабилитационной системы.

Актуальною проблемою корекційної педагогіки є комплексний підхід до корекційно-навчально-виховного процесу. З огляду на це було визначено шляхи Рівненського навчально-реабілітаційного центру «Особлива дитина»: комплексна реабілітація, соціальна адаптація та інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в українське суспільство (вересень, 2004 р.). Оскільки проблема інтеграції дітей з особливими потребами в суспільство є актуальною для освіти України, Рівненський навчально-реабілітаційний центр запропонував свою програму включення дитини з особливими освітніми потребами в суспільство. За п'ять років реалізації завдань з комплексної реабілітації заклад став Лауреатом конкурсу «100 кращих шкіл України» у номінації «Школа здоров'я» (2006 р.); Лауреатом Міжнародного Академічного Рейтингу популярності «Золота Фортуна» (2007 р.); переможцем в обласному конкурсі-ярмарку педагогічної творчості у номінації «Спеціальна освіта» (I місце) (2009 р.). Повний курс реабілітації та соціальної адаптації в загальноосвітні навчальні заклади, ПТУ, вечірню школу пройшло 49 вихованців.

Метою нашої статті є наукове обґрунтування основних методологічних положень дослідження згаданої проблеми та узагальнення досвіду практичної діяльності навчально-виховного закладу.

Створити найефективнішу модель реабілітаційно-освітнього простору – це, насамперед, знайти найкращі ідеї, що були втілені в життя, а далі застосувати ті, що найбільше відповідають потребам. Головне гіпотетичне припущення нашого дослідження, що водночас знаходило і практичне упровадження, набувало логічного спрямування у тому, що, обравши соціальне питання як основне педагогічне спрямування, а не лише як медичне питання, зосередили зусилля на розбудові освітньо-реабілітаційної системи як особливої психолого-педагогічної системи, спрямованої на розв'язання завдання комплексної реабілітації та соціальної адаптації хворої дитини. Сутність даної системи полягає у залученні всіх центрів компетентності (мовна, математична, фізична, міжособистісна, внутріособистісна, природнича) та відчуттів за допомогою музики, ритму, малюнків, почуттів, емоцій, дій, надаючи перевагу методам, які використовуємо в ранньому дитинстві. В центрі уваги є розвиток академічних, фізичних та мистецьких здібностей для формування індивідуальних вмінь і навичок, які згодом вихованці зможуть самостійно застосувати у своїй практичній діяльності. Таким чином, модель комплексної психолого-педагогічної реабілітації практично впроваджується в Рівненському навчально-реабілітаційному центрі «Особлива дитина».

Пріоритетним принципом комплексної реабілітації постає організаційно-психологічне поєднання програм медичної, психологічної та соціально-педагогічної реабілітацій, що окреслює основні напрямки діяльності закладу, а саме:

- лікувально-оздоровчий (невролог, педіатр, фізіотерапевт, ортопед, масажист, психолог, дефектолог, логопед, вчитель-реабілітолог);
- рання корекція (театр фізичного розвитку і здоров'я, ліплення, образотворче виховання, формування елементарних математичних умінь, конструювання, розвиток мовлення, ритміка, музичне виховання);
- комплексний корекційно-відновлювальний, навчально-виховний процес (обов'язкові індивідуальні, групові, факультативні навчальні заняття);
- позакласна, позашкільна виховна діяльність (мовно-літературна, хоровий спів, декоративно-ужиткове мистецтво, корекційні студії, ритміка, спортивні секції);

- розвиток трудових навичок майбутньої професії (ознайомлення дітей з працею дорослих, з різними видами трудової діяльності, спрямованість до набуття навичок майбутньої професії: комп'ютерний набір, швейна справа, столярна справа, робота з бісером, вишивка, куховарство, квітникарство, декоративно-паркове садівництво);
- «Школа життєвої компетентності» (сімейне виховання, співпраця з психологами, реабілітологами, логопедами, дефектологами, юристом).

Кожна з програм медичної, психологічної та соціально-педагогічної реабілітації здійснюється засобами і методами діагностики, корекції та профілактики (див.табл.1).

Таблиця 1

**Методи і програми психолого-педагогічних
засад комплексної реабілітації**

Методи Програми	Діагностика	Корекція	Профілактика
<i>медична</i>	спрямована на визначення сематичного та неврологічного стану організму	спрямована на усунення хвороби або комплексцію її проявів	допомагає створенню умов для самоактуалізації та самореалізації особистості через проблемно насичений простір
<i>психологічна</i>	спрямована на визначення особистісних характеристик, емоційно-вольової сфери, інтелекту, характеру	на зняття стресів, неврозів – підвищення самооцінки й ресурсозабезпеченості вихованців для подолання негативних впливів	
<i>соціально-педагогічна</i>	виявляє рівень сформованості знань, умінь, навичок, духовних цінностей та норм поведінки вихованця, а також рівень соціальної адаптованості особистості через надання навичок з професійної підготовки дітей з особливими освітніми потребами	допомагає ліквідувати прогалини у знаннях, уміннях та навичках, підвищити мотивації навчання й особистісного вдосконалення, підвищувати соціальну адаптованість та продуктивність особистості через професійну підготовку дітей з особливими освітніми потребами	
<i>логопедична</i>	спрямована на виявлення порушень мовлення у дітей	спрямована на усунення вад мовлення у дітей	

Комплексне застосування різноманітних діагностичних, корекційних та профілактичних методів має подвійний ефект, тобто ефективність взаємопов'язаних реабілітаційних впливів значно перевищує ефективність тих самих впливів у разі їх окремого застосування.

У процесі підготовки до психолого-медико-педагогічних консилиумів було проведено дослідження відповідно до індивідуальних корекційно-медико-психологічних карток (загальні відомості про учня, стан здоров'я, дані про сім'ю та особливості сімейного виховання, соціально-побутові умови, психологічне обстеження, педагогічне обстеження, особливості адаптації у шкільному середовищі, особистісний розвиток, соціальний статус у класному колективі, соціальна адаптація та реабілітація через участь у класних, загально-шкільних заходах, особливі освітні потреби, професійна самовизначеність учня) та було розроблено заходи з реалізації індивідуально-корекційної роботи на кожного учня окремо за навчальними, виховними, психологічними, соціальними завданнями. Таке комплексне оцінювання потенційних можливостей розвитку дитини та визначення адекватних умов навчання, виховання, допрофесійної підготовки забезпечує психолого-педагогічну реабілітацію на базі динамічного функціонального зв'язку між збереженими елементами особистості та медико-педагогічним впливом. Відповідно до психолого-педагогічних засад комплексної реабілітації, розроблених на базі центру, реалізується мета не тільки відновлення фізичного здоров'я, а й становлення особистісного та соціального статусу вихованців.

Досвід нашої роботи дає змогу зробити такі висновки:

1. Показниками ефективності процесу комплексної реабілітації вихованців є (див. рис. 1):



Рис. 1. Показники ефективності процесу комплексної реабілітації
Компетентності особистості дитини з особливими освітніми потребами, а саме:

а) **мовна:** наявність певних адаптаційних навичок, усвідомлене ставлення до рідної мови, розвиненість комунікативної та емоційно-вольової сфери у життєвому просторі особистості;

- б) **математична:** наявність умінь оперувати арифметичними термінами, проводити рахунок, вимірювання, обчислення, виконувати різноманітні операції з числовими величинами, розв'язувати задачі;
- в) **фізична:** спроможність задіяти компенсаторні можливості організму, активізувати наявні фізіологічні резерви для вирішення проблем власного саморозвитку;
- г) **міжособистісна:** набуття необхідного соціального досвіду, навичок групових взаємин, оволодіння засобами спілкування, розвиненість механізмів регуляції рольової поведінки; культура життя людини (відповідність загальнолюдським цінностям і нормам).
- д) **внутріособистісна:** набуття навичок саморегулювання почуттів та депресивних станів, засвоєння засобів гармонізації внутрішніх душевних конфліктів, що сприяють подоланню вікових та особистісних криз; усвідомлення системи пріоритетів життєвих цінностей, культивування гуманістично спрямованих ціннісних орієнтацій; міра відповідального ставлення особистості до життя, здатність до самоорганізації життєвого процесу і власного саморозвитку в цілому;
- е) **природнича:** наявність знань, що відображають закони і закономірності природи, місце в ній людини;
- є) **соціальна:** здатність до оптимістичного сприйняття життя та орієнтації на успіх, до свідомого професійного самовизначення згідно зі своїми особистісними можливостями, здібностями та інтересами; уміння будувати життя за своїм власним проектом; висока соціальна активність особистості, компетентність у побудові свого життєвого шляху, відповідальність за власну долю та вчинки.

2. Цілеспрямованість освітньо-реабілітаційної системи здійснюється за рахунок планомірного впровадження таких інноваційних технологій, як:

- театр фізичного розвитку і оздоровлення дітей за методикою М.М. Єфименко (дошкільне відділення);
- казкотерапія (дошкільне відділення);
- метод Бобатів К і Б., Рето, В. Шерборн (реабілітаційне відділення);
- гармонійний розвиток особистості за методикою О.О. Лопатіної, М.В. Скрепцової (трудове навчання);
- нетрадиційний логопедичний масаж за методикою О.В. Новикової (шкільне відділення);
- методи навчання та формування шкільних навичок у дітей-аутистів (шкільне відділення);

- медико-педагогічна технологія «ПіснеЗнайко» (шкільне відділення);
- здоров'язберігаюча технологія В.П. Базарного (шкільне відділення);
- корекційно-розвивальна технологія (арт-терапія) (шкільне відділення);
- моральна рефлексія в духовному становленні особистості (шкільне відділення).

В основу інноваційних технологій покладено здоров'язберігаючий принцип та особистісно-діяльнісний підхід: навчання шляхом «діяльності».

Всі корекційно-навчально-виховні програми сприяють розвитку індивідуальності, розширюють ступені свободи, створюють умови для самостійності, відповідальності, волевиявлення дитини і тим самим сприяють розвитку її як суб'єкта діяльності та спілкування. Освітній процес передбачає створення на уроках корекційно-розвивального середовища, яке спонукає до реалізації особистісних можливостей, внутрішньої активності.

З метою збереження здоров'я та корекції вад фізичного розвитку впроваджуються методи Бобат-терапії, В. Шерборн, Кніла, Рето. Під час уроків для дітей з обмеженою руховою діяльністю використовуються корекційні столики та парти.

У позаурочний час з метою підготовки до спеціальної олімпіади (за програмою рухової активності «МАТР») проводяться рекреаційні ігри, які покращують емоційно-вольовий стан дітей, сприяють дисциплінованості, розвитку фізичних та спортивних якостей. Кожна гра, естафета, завдання спрямовані на психофізичний розвиток дитини. Дитина має можливість пізнавати свої моторні здібності, рухатися вільно й весело, самостійно вирішувати завдання, пов'язані з рухом, накопичувати досвід спілкування з однолітками. Спортивні змагання – найбільш коректний метод оцінки навичок, визначення прогресу та стимулювання особистісного росту.

Невід'ємною частиною удосконалення фізичних, соціальних, психологічних, інтелектуальних і духовних якостей та можливостей кожної дитини є ведення сторінок «Книги рекордів» закладу. Рекорди підбираються індивідуально в залежності від фази фізичного розвитку дитини.

3. Значну роль у корекційно-навчально-виховній роботі відіграють інтегровані програми, наприклад: поєднання фізичного виховання з логоритмікою, психогімнастикою на уроках ритміки, які тісно пов'язані з навчанням на уроках фізкультури, особливо лікувальної (ЛФК).

4. Програма батьківського всеобучу «Школа життєвої компетентності» спрямована на допомогу батькам усвідомити своє призначення та

відповідальність за виховання неповносправної дитини; на підвищення педагогічної культури батьків, поширення і популяризацію кращого досвіду сімейного виховання. Вона складається з чотирьох теоретично-практичних блоків: **здоров'я** (медична служба, вчитель-реабілітолог, логопеди, вчитель фізкультури); **любові** (вихователі дошкільного відділення, психолог, вихователь ГПД); **мудрості** (адміністрація, класоводи, вчителі-предметники); Праці (вчителі трудового навчання, керівники гуртків).

Отже, за відносно короткий період часу учасникам програми вдалося створити осередок демократії в закладі, модель освіти для всіх дітей та батьків з особливими освітніми потребами завдяки основним принципам: індивідуальному підходу до навчання і виховання дітей, активному залученню сімей та громадськості до освітнього реабілітаційного процесу.

Список використаних джерел:

1. Організаційно-методичні засади здійснення комплексної реабілітації учнів (вихованців) у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах /Лист Міністерства освіти і науки України №1/9-515 від 04.08.2009р.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
3. Гордон Драйден, Джаннетт Вос. Революція в навчанні / Перекл. з англ. М. Олійник. – Львів: Літопис, 2005 . – 542с.
4. Головінський Іван. Педагогічна психологія. – К.: Аконт, 2003. – 287с.
5. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник /Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і наковий редактор) та ін. – К.: Контекст, 2000. – 336с.

The essence of psychological and pedagogical bases of achieving complex rehabilitation children with special educational needs in new circumstances of educative and rehabilitative space is described in this article.

Keywords: corrective, medical and psychological accompany, the success of educative and rehabilitative system.

Отримано 23.10.2009

УДК: 376.1-056.29:37.013

Л.І. Ружицька

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ І ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

У статті визначено актуальність проблеми інтеграції дітей і підлітків з руховими порушеннями у суспільство здорових людей, перетворення їх на активних членів суспільства.

Ключові слова: адаптація, аномальний розвиток, дитячий церебральний параліч, діти з особливими освітніми потребами, інтеграція, корекція.

В статті определена актуальность проблемы интеграции детей и подростков с двигательными нарушениями в общество здоровых людей, превращение их в активных членов общества.

Ключевые слова: адаптация, аномальное развитие, детский церебральный паралич, дети с особенными образовательными потребностями, интеграция, коррекция.

В останні роки спостерігається чітка тенденція до зростання розповсюдженості дитячого церебрального паралічу (ДЦП) серед дитячого населення України. В значній степені це пов'язано з впливом на дитячий організм, на ранніх етапах онтогенезу, відносно нових негативних факторів: погіршення екологічної ситуації в країні, стану хронічного психоемоційного напруження у батьків пов'язаного з соціально-економічними змінами в суспільстві тощо. Поряд з комплексом інших негативних впливів, які традиційно розглядаються в якості основної причини розвитку у дитини ДЦП (генетичних, травматичних, інтоксикаційних, інфекційних тощо), вони сприяють деформації процесів дозрівання ЦНС, порушенню функціонування окремих її структур. В наслідок не завжди вчасної діагностики, пізно розпочатої адекватної терапії, недостатньої кількості у більшості дитячих спеціалістів ефективних методів лікування і реабілітації, все більша кількість хворих ДЦП інвалідизується, що супроводжується досить низьким рівнем їх соціальної адаптації. В цих умовах розробка і впровадження в практику медичних, освітніх, соціальних закладів країни нових, високоефективних методів медичної, педагогічної і

соціальної реабілітації дітей, що страждають церебральним паралічем, є одним з актуальних завдань сучасних науковців різних напрямів [2].

У кожній сім'ї де очікують народження дитини є сподівання лише на здорову, красиву і розумну дитину, яка у майбутньому зможе реалізувати себе. Якщо дитина з'являється на світ з певними порушеннями, для батьків це глибоке потрясіння.

Дитина, що народилась з церебральним паралічем – це особистість зі своїми особливостями, яка потребує того ж що і здорова дитина. Це маленька людина з руховими порушеннями, так як і люба інша дитина, розвивається, взаємодіє з оточуючим світом, і перед усім з близькими людьми. І сім'я, і дитина потребують допомоги на засадах співпраці, взаємодії і партнерства з метою реалізації цілей реабілітації, особистісно-орієнтовного підходу, комплексності і системності зусиль.

Вивченню дитячого церебрального паралічу та реабілітації дітей з даним захворюванням приділена увага у працях як зарубіжних так і вітчизняних вчених: Д. Банностера, М.Я. Брейтмана, М.Й. Боришевського, С.А. Бортфельда, Л.С. Виготського, В.І. Козьявкіна, В.Д. Літля, Е.І. Рогова, Є.А. Данілявічутє, К.А. Семенової, Г.І. Турнера, З. Фрейда, Л.Є. Архіпової, Є.Н. Вінарської, Л.А. Данилової, Є.М. Мастюкової, М.Я. Смуглін та ін.

Діти з порушенням опорно-рухового апарату відносяться до категорії осіб зі складними проблемами у розвитку. В системі освіти створено ланцюг спеціальних дошкільних і шкільних закладів для виховання, навчання і реабілітації цих дітей з урахуванням специфіки їхнього захворювання.

В Україні на сьогодні нараховується приблизно 160 000 дітей інвалідів віком до 16 років. За експертними оцінками кількість їх у найближчі 5 років збільшиться у двічі [4]. Значно частішою стала патологія кістково-м'язової системи. Вона реєструється більш ніж у 10% школярів, до того ж число порушень статури збільшилось із 29 до 47%, а стійкі викривлення хребта – з 10 до 21% [3].

За статистичними даними на 2005 рік у Хмельницькій області 5 тис. дітей-інвалідів, з них лише 1435 тис. пройшли курс реабілітації.

У Хмельницькій області хворих на ДЦП 670 дітей, у м. Кам'янець-Подільському на сьогодні 54 дитини віком від 0-14 років – 44 дитини, від 16-18 років – 10 дітей, а по району зареєстровано 33 дитини віком від 0-14 років – 23 дитини, від 14-18 років – 10 дітей. Відповідно, з поданих даних можемо зробити підсумок, у місті Кам'янець-Подільський на початок 2006 року зареєстровано 78 дітей з діагнозом дитячий церебральний параліч (подані дані взято із статвідділу).

Категорія дітей з ДЦП є поліморфна в клінічному і в психолого-педагогічному відношенні. В залежності від патогенного фактору, що деструктивно вплинув на головний мозок дитини, часу його впливу,

компенсаторних можливостей дитячого організму і багатьох інших обставин, які мають місце при розвитку ДЦП, у дітей формуються різноманітні за ступінню проявів і клінічними характеристиками психічні розлади [2]. Різноманітні психічні відхилення і розлади, які звичайно виникають у хворих ДЦП, у праці Козявкіна В.І., Шестопалова В.Ф., Подкоритова В.С. умовно систематизовані та розділені на 4 основні клінічні групи:

- I. Відносно легкі психічні розлади психопатичного рівня.
- II. Досить виразні психічні розлади не психопатичного рівня.
- III. Важкі психічні розлади психопатичного рівня.
- IV. Інтелектуально-мнестичні розлади.

В кожен віковий період характер клінічних проявів психічних розладів у дітей з ДЦП може мати свої особливості. До першої групи в основному відносять наступні 3 варіанти психопатологічних проявів:

1. церебрастенічні синдроми;
2. неврозоподібні синдроми;
3. вторинні невротичні синдроми.

До другої групи умовно відносять ті випадки захворювання клінічна картина яких має різноманітні варіанти порушень форм поведінки і особистісних девіацій. Їх поділяють на 5 варіантів, які можуть по-різному проявлятися у різні вікові періоди:

1. синдром невропатії;
2. синдром раннього дитячого аутизму (псевдоаутичні форми поведінки);
3. гіпердинамічний синдром;
4. різноманітні варіанти патологічного формування особистості;
5. органічні психопатії і психопатоподібні синдроми.

Третя група психопатологічних проявів спостерігається рідко. До неї відносять усі випадки «екзогенного типу психопатологічних реакцій», що виникають у дітей з різною ступінню органічних уражень головного мозку. У більшості випадків психопатичні порушення розвиваються у хворих ДЦП під впливом додаткових негативних факторів (психічна або фізична травма, важка загальна або нейроінфекція, інтоксикація, тощо).

До четвертої групи психопатологічних проявів відносять 4 варіанти наступних розладів:

1. прикордонні форми інтелектуальної недостатності;
2. олігофренія в степені дебільності;
3. олігофренія в степені імбецильності;
4. олігофренія в степені ідіотії.

Розглянувши дану класифікацію ми можемо простежити, що психопатологічні прояви у хворих ДЦП в більшості випадків є невід'ємною частиною клінічної картини цього захворювання. Вони

рідко зустрічаються в «чистому» вигляді, а за звичай в різноманітних комбінаціях і поєднаннях не лише з руховими і мовленнєвими розладами, але і симптомами інших захворювань.

На сьогодні існує необхідність удосконалення організації психолого-педагогічної допомоги дітям з порушенням опорно-рухового апарату, так як дана патологія надзвичайно розповсюджена і має схильність до зростання, особливо збільшується цифра хворих дітей з дитячим церебральним паралічем.

У частини дітей з дитячим церебральним паралічем причиною патології виступає лише порушення опорно-рухового апарату. Ці діти мають здібності до навчання, але потребують спеціального пристосування. В цілому по Україні лише частина дітей має можливість відвідувати навчальні заклади та заклади, в яких надається уся необхідна психолого-педагогічна і медико-соціальна допомога. Це пов'язано з недостатньою кількістю: закладів даного типу в країні, підготовлених спеціалістів, матеріального становища.

При існуючій структурі спеціальних (корекційних) навчальних закладів, традиційно орієнтованих переважно на роботу з дітьми в групах або класах, частина дітей залишається без педагогічної допомоги. Це, перед усім, діти з ДЦП в поєднанні з порушеннями психічного розвитку, емоційно-особистісними відхиленнями, епілептичними приступами, тобто такі діти, які постійно потребують психолого-педагогічної допомоги.

Необхідно відмітити, що в останні роки зроблено кроки до виправлення становища зі сторони державних структур. В кожному обласному центрі та великому місті діють центри або відділення реабілітації дітей з порушеннями у розвитку.

На сьогодні в Україні по роботі з дітьми з церебральним паралічем діють центри: м. Київ – «Український медичний центр реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи»; м. Трускавець – «Міжнародна клініка відновного лікування», проводиться курс нейрофізіологічної реабілітації; м. Донецьк – «Донецький обласний Центр реабілітації дітей з церебральним паралічем і органічними захворюваннями нервової системи»; Одеський реабілітаційний Центр для дітей з обмеженими фізичними можливостями – єдиний в Україні де лікують безкоштовно – «Дім з ангелом»; Хмельницький обласний санаторій для дітей з порушеннями нервової системи та психіки – «Куява», у санаторії діє 25 ліжок у зимовий період і 60 ліжок у літній період; зокрема, Кам'янець-Подільський багато профільний навчально-реабілітаційний Центр, відділення ранньої соціальної реабілітації, в цьому центрі одночасно зі здобуттям освіти отримують комплексну

реабілітацію 180 дітей з порушеннями слуху, мовлення, опорно-рухового апарату та інші.

Неможливо ігнорувати і ту обставину, що існують проблеми для відвідування таких закладів, діти з ДЦП мають труднощі пересування, адже інколи батьки просто не в змозі водити або возити свою дитину до закладу. Але навіть тоді, коли наша держава усвідомить, що свій транспорт в усіх закладах такого типу також є необхідним, так як і інше обладнання (спеціальне, починаючи з меблів), завжди будуть діти, що потребують всебічної психолого-педагогічної допомоги в дома.

Недостатньо сформована система освіти і для дітей з легкими порушеннями опорно-рухового апарату, обумовленими або поєднаними з неврологічною патологією. Практика показує, що ці діти можуть успішно навчатись у загальноосвітніх школах, але в період початкового навчання для них важливим є бережливий режим, підтримуюча терапія, психологічна і корекційно-педагогічна допомога. Такі діти частіше за все просто направляються до масових шкіл, де в період адаптації у них з'являються різноманітні негативні неврологічні реакції, що призводять до не приємних наслідків. Зокрема, знижується активність, розвивається замкнутість, звужується коло інтересів, підвищуються ознаки пасивності, негативізму, емоційної нестійкості, роздратованості.

Таким чином, в системі допомоги дітям з порушенням опорно-рухового апарату виявляється цілий ряд проблем, що перешкоджає їх соціальній адаптації і інтеграції до сучасного суспільства :

- недостатність диференційованої психолого-педагогічної і медико-соціальної допомоги;
- майже повна відсутність підготовленості і підвищення кваліфікації спеціалістів для роботи з дітьми, що мають різні порушення опорно-рухового апарату;
- необхідність удосконалення методів лікувальної, психологічної і корекційно-педагогічної роботи з цими дітьми на науковій основі;
- труднощі при облаштуванні побуту, реалізації наданих державою пільг (житлових, матеріальних, з питань навчання і працевлаштування), медичної, психологічної і інших видів допомоги;
- низька забезпеченість засобами пересування, протезного забезпечення, професійного навчання, працевлаштування.

Рішення цих проблем частково забезпечується в організації комплексних психолого-педагогічних медико-соціальних реабілітаційних центрів для дітей з порушенням опорно-рухового апарату. Для здійснення роботи цих центрів досить важливим є рання діагностика дітей з руховою патологією. З даною метою необхідно ще в пологових будинках проводити спеціалістами – ортопедом, невропатологом, психологом – консультації дітей з енцефалопатією і народжених після

ускладнених пологів і важкого протікання вагітності, а також постійний нагляд за вище вказаною групою при необхідності їх лікування протягом першого року життя, з поєднанням роботи спеціального психолога, педагога і логопеда. Не лише важливим є організація системи ясельки-садок, яка дозволяє охопити усіх дітей з патологією, не залежно від степені ураження і стану інтелекту. Дані заклади мають надавати необхідну допомогу і володіти диференційованими і індивідуальними програмами для виховання дітей з різними порушеннями опорно-рухового апарату, інтелекту і мови [1].

Надзвичайно актуальною є проблема інтеграції дітей і підлітків з руховими порушеннями, що означає процес і результат надання їм прав та реальних можливостей брати участь у всіх видах і формах соціального життя (звичайно, включаючи і освіту) на рівні та разом з рештою членів суспільства в умовах, що компенсують їй відхилення у розвитку та обмеження можливостей. Інтеграція означає максимальне включення дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку, отримання освіти у спеціальному закладі або з рівними можливостями в загальноосвітньому закладі (дошкільний, школа). Проте включення дітей з фізичними вадами, в середовище здорових однолітків без спеціального психолого-педагогічного супроводу буде травмуючим. І якщо педагоги не в змозі організувати навчальний процес таким чином, щоб враховувалися індивідуальні потреби дитини, вона не лише не братимуть участі у навчальному процесі, а й значно ускладниться її психофізичний розвиток. Діти і підлітки з руховими недоліками мають ряд не вирішуваних психологічних проблем, пов'язаних з негативною дією їх мікро- та макросоціального оточення і психогенної травматизації у зв'язку з наявністю фізичного порушення. Для них характерні дезадаптовані зриви і кризи, які з'являються при перевтомі емоційної сфери і поведінкових порушеннях. Вирішальне значення в соціальній адаптації і інтеграції мають індивідуальні особливості розвитку дитини, які являють собою компенсаторний потенціал особистості і дозволяють зробити адекватні умови середовища, форми поведінки і життєдіяльності. При цьому важливу роль відіграє сучасна і ефективна діагностика, профілактика і корекція поведінкових, нервово-психічних, патохарактерологічних розладів. Діти з неускладненим церебральним паралічем на сьогодні можуть мати досить оптимістичні прогнози на майбутнє, але лише при гарно організованій ранній медичній, психологічній, педагогічній та соціальній допомозі. Після відвідання спец. дитячого садка, загальноосвітньої або спец. школи дитина може вступити до навчального закладу і отримати освіту, спеціальність. Адже порушення опорно-рухового апарату на сьогодні не є обмеженням, перепорою для даної категорії осіб, навчатись у закладах

вони можуть і за допомогою електронного зв'язку (отримувати і передавати інформацію) отримати такі спеціальності: перекладач, юрист, оператор, телеграфіст, бухгалтер, економіст, програміст, модельєр та інші. У міру збільшення самостійності дитини розвивається її емоційно-вольова сфера та позитивні якості особистості, такі як добросовісність, старанність, охайність, формується здатність до критичного оцінювання результатів своєї діяльності. І дійсно можуть стати повноцінними і за можливості незалежними членами суспільства.

Список використаних джерел

1. Детский церебральный паралич / Авторы: Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. – СПб.: Дидактика Плюс, 2001. – 272 с.
2. Козьявкин В.И., Шестопалова Л.Ф., Подкорытов В.С. Детские церебральные параличи. – Львов: ВД «Українські технології», 1999. – 143 с.
3. Лечение заболеваний нервной системы у детей / Под ред. В.П.Зикова, Д.Ч.Ширеторова, М.Ю.Чугина, В.Н. Шадрин. – М.: Триада-Х, 2003. – 288 с.
4. М.М. Коренев, Л.Ф. Богмат, С.Р. Толмачова, Е.А. Михайлова. Концепція медико-соціальної реабілітації дітей-інвалідів із хронічною соматичною патологією // Педіатрія, акушерство та гінекологія. – 2003. – №6. – С.37-40.
5. Мартинюк В.Ю., Зінченко С.М. Модель системи реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я // Соціальна педіатрія: Збірник наукових праць. – К.: Інтермед, 2003. – 346 с.
6. Мастюкова Е.М. Особенности личности учащихся с церебральным параличом // Особенности психофизического развития учащихся специальных школ для детей с нарушениям опорно-двигательного аппарата / Под ред. Т.Д. Власовой. – М.: Педагогика, 1985. – С. 70-89.

The author of the article to pay attention on the actuality of problem of integration of children and teenagers with motive violations in society of healthy people, transformation of them on the active members of society is determined.

Keywords: adaptation, anomalous development, child's cerebral paralysis, children with the special educational necessities, integration, correction.

Отримано 25.08.2009

УДК: 376. 1 – 056. 264: 372. 4

В.І. Співак, А.В. Михальський

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ НЕУСПІШНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДАМИ МОВЛЕННЯ

В статті описується процес навчання дітей молодшого шкільного віку з розладами мовлення. Висвітлюються питання, що стосуються особливостей прояву неспішності у таких школярів.

Ключові слова: неспішність, розлади мовлення, молодший школяр, методи навчання.

В статье делается описание процесса обучения детей младшего школьного возраста с нарушениями речи. Рассматриваются вопросы, которые касаются особенностей проявлений неуспеваемости у таких школьников.

Ключевые слова: неуспеваемость, нарушения речи, младший школьник, методы обучения.

Проблема успішності і неспішності в засвоєнні знань завжди була і є предметом спеціальних досліджень педагогів і психологів. Протягом багатьох останніх років учені намагаються з'ясувати причини невстигання окремих школярів, в тому числі й з вадами мовлення, різних навчальних предметів, намітити шляхи усунення цих явищ, знайти такі засоби, форми і методи навчання, які б покращили успіхи у засвоєнні знань, формуванні умінь і навичок.

Як свідчать дослідження Т.П. Бессонової, Л.С. Винокура, Т.І. Лалаєвої, І.М. Садовнікової, А.В. Ястребової та ін., третина усіх школярів з вадами мовлення є невстигаючими чи слабовстигаючими. Насамперед, це діти з фонетико-фонематичним недорозвитком і нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення (НВЗНМ).

Більшість школярів із НВЗНМ мають розумову норму або нижню межу оцінюваного підвищеного інтелектуального рівня. У деяких випадках неспішність може бути пов'язана з недостатньою сформованістю окремих операцій вербального інтелекту і понятійного мислення, вербального обсягу, аналізу співвідношень, короткотривалої і довготривалої пам'яті.

Проте не всі учні з відхиленнями у мовленнєвому розвитку потребують навчання у спеціальних школах. Значна їх кількість може і повинна навчатись в загальноосвітніх школах, але за умови, що їм буде надана спеціальна логопедична допомога.

Водночас, не всі невстигаючі діти мають мовленнєві недоліки, досить значна їхня кількість відчуває труднощі в навчанні через неправильний вибір педагогами методів організації навчання. Такої думки дотримуються А.М. Гельмонт та С.М. Рівес, а М.О. Данілов окремо виділяє ще одну причину труднощів навчання – рівень організації самостійної роботи учнів на уроках і вдома. У працях цих вчених зазначаються й інші фактори, пов'язані з психологічними особливостями учнів (рівень розвитку уваги, сором'язливість, швидкість чи повільність у сприйманні об'єктів). Проте всі ці чинники вважаються авторами не головними.

Тому з метою виявлення основних причин неуспішності молодших школярів з вадами мовленнєвого розвитку та без них нами було вирішено провести експериментальне дослідження. Воно проводилось у декількох навчально-виховних закладах міста Кам'янець-Подільського та району. В дослідженні брали участь 78 учнів перших класів, 81 учень других класів, 73 учні третіх класів та 79 учнів четвертих класів.

На початку дослідження вивчалися особливості самооцінки молодших школярів з низькою успішністю. З цією метою була використана методика непрямого вимірювання самооцінок молодших школярів; опитувальник, спрямований на оцінку школяра вчителем і методика А.І. Ліпкіної «Три оцінки» [2].

Отримані результати експериментальних досліджень засвідчили, що в учнів I-их класів рівень адекватної самооцінки є найнижчим у відстаючих учнів. Він становить 52,8% від усієї кількості невстигаючих. Серед учнів з середньою успішністю цей рівень значно вищий – 68,1%. І найбільш адекватно себе оцінюють відмінники. Рівень співпадань самооцінки з оцінкою вчителя серед них становить 82,8%.

Далі розглянемо наскільки першокласники схильні завищувати свою самооцінку. Тут ми спостерігаємо зовсім іншу картину, а саме: 38% відстаючих оцінюють себе вище, ніж їх оцінюють вчителі, а серед середніх учнів і відмінників цей показник становить відповідно 25,6% і 17,2%.

У першокласників рівень самооцінки нижчої від оцінки вчителя становить, відповідно, у відстаючих – 9,2%, в учнів з середньою успішністю – 6,3%, серед відмінників такої категорії дітей не було виявлено.

У II-их класах ми спостерігали наступні результати: рівень самооцінки, яка співпадала з оцінкою вчителя, був найвищим у відмінників – 83,6%, з середньою успішністю – 67,5% і найнижчий рівень знову ж таки спостерігався у невстигаючих школярів. Завищували свій рівень самооцінки найбільше знову ж таки невстигаючі учні – 34%, це також робили 21,1% середніх учнів і 15,1% відмінників. Занижували свої самооцінки 10,3% невстигаючих, 11,4% середніх учнів і 1,3% відмінників.

У III-х класах рівень адекватної самооцінки серед невстигаючих, у порівнянні з I-ми та II-ми класами, дещо зростає і становить 59,2% учнів цієї категорії. Адекватна самооцінка середніх учнів і відмінників майже не змінюється і становить 64,1% і 82,2% відповідно. Також стає помітним зменшення кількості невстигаючих, які завищують свою самооцінку, але порівняно з іншими категоріями учнів їхній відсоток все ж таки залишається найбільшим – 28,8%. У середніх учнів та відмінників цей показник становить відповідно 23,4% і 15,3%. Знижена самооцінка в III-х класах серед невстигаючих становить 12,0% і знаходиться майже на тому ж рівні, що й в учнів з середньою успішністю, а серед відмінників занижує свою самооцінку незначна кількість дітей і це становить приблизно 2,5% від загальної кількості.

У IV-х класах рівень адекватної самооцінки невстигаючих школярів ще трохи зростає, але все ж залишається меншим ніж в учнів з середньою успішністю і відмінників, відповідно 64,9%; 69,4% і 83%. Дають собі більшу оцінку, ніж оцінюють їх вчителі, невстигаючі учні – 18,9%, учні з середньою успішністю – 15,6% і відмінники – 15,7%.

Таким чином у I-их класах серед невстигаючих учнів спостерігається невелика кількість дітей, які дають собі адекватну самооцінку, більшість з них її завищують. У II-х класах збільшується категорія учнів, які адекватно себе оцінюють і менше стає учнів із завищеною самооцінкою. Разом з тим, з'являється всебільше кількість дітей, які занижують самооцінку. Ця тенденція зі зменшення кількості дітей з завищеною самооцінкою спостерігається до IV-х класів, але такий рівень адекватної самооцінки залишається все ж таки меншим, ніж в учнів з середньою успішністю і відмінників.

Отже, аналіз отриманих результатів свідчить про те, що ще одна з причин появи невстигаючих школярів є неадекватна самооцінка, проте від I-их до IV-их класів спостерігається тенденція до зростання адекватності самооцінки невстигаючих молодших школярів.

Наступним етапом нашого експериментального дослідження було з'ясування особливостей мотивації учіння невстигаючих молодших школярів. З цією метою була використана методика дослідження мотивації учіння молодших школярів, складена на основі класифікації мотивів учбової діяльності Л.І. Божович і А.К. Маркової [1; 3].

Молодшим школярам були роздані анкети, в яких їм необхідно було проранжувати такі судження, в залежності від їх значущості на даний момент:

- 1) Я вчуся для того, щоб усе знати.
- 2) Я вчуся, тому що мені подобається процес учіння.
- 3) Я вчуся, щоб отримувати гарні оцінки.
- 4) Я вчуся, щоб навчитися самому розв'язувати задачі.
- 5) Я вчуся, щоб бути корисним людям.
- 6) Я вчуся, щоб вчитель був задоволений моїми успіхами.
- 7) Я вчуся, щоб уникнути покарання батьків.

8) Я вчуся, щоб за мої успіхи мене поважали товариші.

Отримані результати засвідчили, що у першокласників основним мотивом є шкільна оцінка. На це вказує майже половина учнів – 45,5%, також значну роль у порівнянні з іншими мотивами у I-х класах відіграє негативна мотивація учіння - 35,2% учнів.

У II-их класах негативна мотивація стає основним мотивом, який впливає на процес учіння. Шкільна оцінка, на яку вказали 40,4% другокласників, відходить на другу позицію. І в деякій мірі також на процес учіння впливають широкі спеціальні мотиви і вузько-особистісні мотиви. На них вказали відповідно 11,3% і 5,9% учнів II-х класів. А широкі пізнавальні і учбово-пізнавальні мотиви майже не впливають на цей процес.

У III-іх класах, як й у II-их, ми спостерігаємо тенденцію до посилення негативної мотивації і зниження шкільної оцінки. Такі школярі набрали 38,9% і 31,2% третьокласників. Вони, поки що, залишаються основними мотивами, що впливають на учіння, хоча помітну роль уже починають відігравати широкі соціальні і пізнавальні мотиви.

У IV-их класах, водночас зі зменшенням ролі шкільної оцінки і збільшенням ролі негативної мотивації (на них вказали відповідно 25,1% і 34,1% чотирикласників), зростає роль пізнавальних мотивів. Широкі пізнавальні мотиви складають 10,2%, учбово-пізнавальні – лише 5,1%.

Отже, аналізуючи отримані дані, можна зробити висновок, що у перших класах основним мотивом навчання виступає оцінка. Починаючи з II-х класів провідним мотивом починає виступати негативна мотивація учіння, хоча оцінка відіграє також значну роль. У III-х і IV-х класах продовжує посилюватись негативна мотивація і зменшуватись роль шкільної оцінки. Також ми спостерігали посилення збільшення від I-го до IV-го класів ролі пізнавальних мотивів, проте роль соціальних мотивів переважає над широкими пізнавальними і учбово-пізнавальними мотивами, що й виступає основною причиною їхньої неуспішності.

Ряд психологів (О.М. Волков, Ю.З. Гільбух, І.Ю. Кулагіна, З.І. Калмикова, Н.О. Менчинська, М.Й. Мурачковський та ін.) вказують на те, що саме понижена навчальність виступає одним з основних факторів невстигання школярів в навчальній діяльності.

Саме цей факт зумовив необхідність діагностування нами порушень операційного блоку навчання. Зважаючи на те, що основними чинниками низької навчальності є низький рівень розвитку таких пізнавальних функцій як мислення, пам'ять, зокрема словесно-логічна, увага, сприймання та просторові уявлення, досліджуваних було обстежено за відповідними методиками з метою виявлення особливостей розвитку кожної з цих психічних функцій.

За результатами групового обстеження за тестом Гудінаф-Хардіса було відібрано 42 дитини, IQ яких не перевищував 80%, що свідчить про

низький рівень інтелектуальних здібностей. Ці діти були додатково обстежені за інтелектуальною шкалою Векслера для дітей від 5 до 16 років.

Із загальної кількості дітей, обстежених за тестом Векслера, 10 дітей мали нормальні інтелектуальні здібності (вище середніх) і їх неуспішність можна пов'язати з недостатньою мотивацією, низькою самооцінкою, проблемами в емоційно-вольовій сфері, а також з недостатнім розвитком окремих мисленневих операцій, пам'яті чи уваги.

16 дітей мали середній рівень інтелектуального розвитку – їхня неуспішність, в основному, пов'язана з недостатнім рівнем розвитку окремих психічних функцій: мислення, уваги, пам'яті, словникового запасу, саморегуляції, уміння висловлювати і самостійно обґрунтовувати свою думку; недостатній розвиток дрібної моторики пальців рук; велика кількість помилок на письмі і при читанні обумовлена недостатньою сформованістю фонематичного слуху чи просто неухважністю.

12 учнів страждали від недостатнього рівня мовленнєвого розвитку, педагогічної занедбаності чи великих прогалин у знаннях через часті хвороби і пропуски занять. З метою уточнення діагнозу ці діти були додатково обстежені на наявність нерізко вираженого загального недорозвитку мовлення та фонетико-фонематичних порушень, що могли б бути причиною їхньої низької успішності насамперед з гуманітарних предметів, оскільки їхній вербальний IQ значно відстає від невербального, хоча обидва вони знаходяться на досить низькому рівні.

У 2-ох учнів за результатами обстеження було виявлено затримку психічного розвитку, – спостерігався значний розрив між вербальним і невербальним інтелектом, коли невербальний IQ відповідає нормі, а вербальний знаходиться у зоні інтелектуальної недостатності. Ці діти також потребують більш ретельнішого обстеження.

У 2-ох учнів були виявлені ознаки розумової відсталості. Їхній вербальний і невербальний IQ однаково низькі, а якщо врахувати що вони обидвоє вже вдруге опановують програму першого класу, то доречно поставити питання про доцільність подальшого їх навчання у загальноосвітній школі.

Для отримання більш повної картини про інтелектуальний рівень обстежуваних дітей приведемо кілька психологічних діагнозів:

Отже, докладніше розглянемо результати тестування.

Петрик А. (7 р. 11 міс.)

Учень 1 класу

IQ верб. = 52%

IQ не верб. = 60%

повне IQ = 49%

Дитина легко вступає у контакт з дорослими. Не завжди правильно розуміє інструкцію і не утримує її до кінця виконання завдання. Темп роботи повільний, швидко втомлюється при ускладненні завдань. До

важких завдань швидко втрачає інтерес. Мовлення ситуативне, є вади вимови окремих звуків, використовує мало другорядних членів речення. Помилки не помічає і не може виправити самостійно, навіть якщо вказати на них. Невдачі його не лякають і не викликають негативних почуттів. У Петрика завищена самооцінка і значно звужена зона найближчого розвитку. Знижена критичність мислення і значно обмежена пізнавальна активність. Уявлення про оточуюче середовище розвинуті недостатньо: не вміє встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і самостійно робити висновки, немає навичок усного рахунку, слабо розвинуті оперативна пам'ять, словниковий запас недостатній для його віку.

Захоплено реагує на завдання з картинками, хоча й не зовсім розуміє інструкції до виконання цих завдань. На низькому рівні знаходяться довільна увага і дрібна моторика пальців рук.

Отже, беручи до уваги результати даного обстеження можна припустити, що причиною неуспішності Петрика в школі є ознаки розумової відсталості. Для встановлення діагнозу дитина була направлена на консультацію до дитячого психіатра.

Коля О. (7р. 7 міс.)

Учень 2 класу

IQ верб. = 74%

IQ не верб. = 101%

повне IQ = 78%

З дитиною дуже важко знайти контакт, оскільки наявні грубі вади звуковимови. Дитина їх усвідомлює і старається вживати якомога менше слів, в основному жестикулюючи чи взагалі не відповідаючи на запитання. Завдання виконує без видимого задоволення. Інструкцію розуміє, але до кінця не може втримати в пам'яті, що позначається на результатах виконання завдань.

Темп роботи повільний, значно сповільнюється при зростанні складності завдань. При підвищенні темпу роботи замикається і перестає відповідати на запитання. Із завданнями справляється краще, якщо йому добре пояснити. Зрозумівши суть завдання, подібні, в подальшому, виконує майже без помилок. Самооцінка занижена, відповідає невпевнено, часто перепитує чи правильні відповіді він дає.

У Колі добре розвинуті уявлення про оточуюче середовище, увага і зорове сприймання, гнучкість мислення, вміє встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, оперативна пам'ять теж розвинута непогано. Розвинута дрібна моторика пальців рук. У нього значно переважає невербальний інтелект над вербальним.

Значно нижче у Колі розвинуті гнучкість мислення, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, уміння спостерігати і робити висновки про оточуючий світ, математичне мислення і навички усного рахунку, оперативна пам'ять, абстрагування і узагальнення.

Отже, зважаючи на результат обстеження можна припустити, що причиною неуспішного навчання в школі є затримка психічного розвитку і вади звуковимови.

Оленка С. (8р. 2 міс.)

Учениця 2 класу

IQ верб. = 71%

IQ не верб. = 95%

повне IQ = 72%

У неї невисокий рівень комунікабельності, у контакт вступає з певними труднощами, без особливого інтересу відноситься до обстеження. Інструкцію до завдань розуміє, але не може утримати її в пам'яті до кінця виконання, що позначається на результаті їх виконання.

Темп роботи дещо занижений, пришвидшення темпу впливає на кількість помилок, швидко втомлюється. Помилки помічає при вказуванні на них. Якщо пояснити помилку, може виправити сама.

Самооцінка занижена, невпевнена у собі. Похвала зі сторони психолога приносить дитині задоволення, хоча вона і не завжди це демонструє. Зона найближчого розвитку відповідає нормі.

В Оленки порівняно добре розвинуті довільна увага, саморегуляція і швидкість формування навичок, дрібна моторика пальців рук, зорове сприймання, гнучкість наочно-образного мислення і виконання завдань з орієнтацією на наочний зразок.

На дещо нижчому рівні знаходяться оперативна пам'ять, словниковий запас, математичне мислення і навички усного рахунку.

Отже, опираючись на результати обстеження можна припустити, що причиною неуспішного навчання в школі є затримка психічного розвитку. Андрій Р. (8р. 6 міс.)

Учень 3 класу

IQ верб. = 56%

IQ не верб. = 74%

IQ повне = 59%

Дитина легко вступає у контакт з дорослими, з задоволенням бере участь в обстеженні.

Інструкцію не завжди розуміє і не утримує в пам'яті до кінця виконання завдання. Темп роботи повільний. При пришвидшенні темпу, збільшується кількість помилок. Самостійно помилок не помічає і не виправляє, наявність помилок негативно не впливає на якість виконання подальших завдань. Самооцінка завищена, вважає що завжди відповідає правильно, рівень домагань високий. Зона найближчого розвитку дещо знижена.

Має непогані уявлення про оточуюче середовище, довготривалу пам'ять і словниковий запас, добре розвинутий просторовий гнозис, такі мисленнєві операції як аналіз і синтез, наочно-образне мислення та зорове сприймання.

На дещо нижчому рівні розвитку знаходяться навички усного рахунку, математичне мислення, оперативна пам'ять, довільна увага, операції узагальнення і абстрагування, уміння висловлювати і обґрунтовувати свої думки.

Отже, беручи до уваги результати даного дослідження, можна прийти до висновку що причиною неуспішного навчання у школі є педагогічна занедбаність дитини.

В останні роки робляться спроби побудови комплексів діагностичних методик з певними теоретичними обґрунтуваннями, рекомендаціями щодо обробки результатів і кількісними показниками, які б значно полегшили оцінку отриманих результатів при дослідженні рівнів мовленнєвого розвитку школярів.

У зв'язку з цим, продовжуючи наше дослідження, спрямоване на виявлення особливостей проявів неуспішності у молодших школярів з розладами мовлення, ми запропонували їм виконати такі письмові роботи, як: диктанти і перекази невеликих оповідань чи казок. З цією метою цих письмових робіт були зібрані тексти, насичені словами з опозиційними звуками. Учні також розказували вірші і маленькі розповіді про свої літні канікули.

На основі аналізу диктантів, інших письмових робіт та усних відповідей було виявлено 38 учнів, які мали проблеми з вимовою певних звуків чи припустились на письмі специфічних помилок.

17 учнів склали першу групу, оскільки відхилення у їхньому мовленнєвому розвитку стосувались лише дефектів вимови окремих звуків, рідше їх груп без інших супутніх проявів. З цієї групи дітей лише 3 школярів є невстигаючими, оскільки крім дефектів вимови вони ще мають ряд психологічних проблем, а – саме недостатній рівень розвитку уваги, пам'яті, деяких мисленнєвих операцій. Більша частина цих дітей навчається у 1 класі і тільки 5 є учнями 2-3 класів. Це пояснюється тим, що з часом, а також за допомогою вчителів, батьків і логопеда більшість вад піддаються корекції.

Другу групу склали 10 учнів, у письмових роботах яких багато специфічних помилок (заміна і змішування фонем схожих за звучанням чи артикуляцією). Часто порушення не розповсюджуються на всю групу, а лише на якусь пару звуків (с-ш, ж-з, д-т і ін.). Поряд з недоліками написання і вимови окремих звуків і їх груп у цих дітей зустрічаються перестановка і пропуски складів. Усі ці проблеми не дозволяють дітям повноцінно оволодіти грамотою. Поряд з порушеннями письма у цих дітей є й недоліки читання. Не дивлячись на це, вони правильно і досить повно передають зміст прочитаного тексту, не відчують труднощів у підборі споріднених слів, синонімів, антонімів, добре засвоюють і використовують граматичні категорії, але наявність великої кількості помилок як специфічних, так і на правила правопису обумовлюють їхню неуспішність у засвоєнні рідної мови. У 3-4 класах дітей з вадами звуковимови значно менше, хоча кількість

специфічних помилок у їхніх роботах також велика. Це свідчить про те, що виправивши вимову звуків, не завжди була проведена робота з розвитку фонематичних процесів. В результаті цього ті звуки, які в усному мовленні вимовляються правильно, на письмі можуть проявлятися різними замінами.

Третю групу склали 11 учнів у яких поряд з фонетико-фонематичними порушеннями були і лексико-граматичні. Цим учням, поряд з обстеженням звуковимови, умінням впізнавати на слух певний звук у словах, визначати звуки, якими відрізняються схожі за вимовою слова та встановлювати послідовність звуків у словах, були запропоновані завдання на словоутворення і словозміну, добір споріднених слів, антонімів і синонімів, класифікування понять (за картинками), а також розуміння граматичних структур, утворення форм іменника, що позначають дитинчат тварин (картинка) та завдання на конструювання речень.

За цими дітьми проводилися спостереження на уроках, бесіди з вчителями і батьками, а також був проведений комплексний метод мовленнєвої діагностики, запропонований Н.В. Пивоварцевою [4], який складається з мовленнєвої картки і двох вкладок до неї.

На першому етапі ми обстежували мовлення дітей за такою схемою:

1. Обстеження зв'язного мовлення.
2. Обстеження стану фонематичного сприймання, фонематичного уявлення та слухового контролю.
3. Обстеження стану фонематичного аналізу і синтезу.
4. Обстеження стану складового аналізу і синтезу.
5. Обстеження стану синтаксичного аналізу і синтезу, синтаксичних узагальнень.
6. Обстеження словника.
 - а) номінативний словник;
 - б) сформованість узагальнюючих понять;
 - в) антоніми;
 - г) синоніми.
7. Обстеження граматичної будови:
 - а) словозміна;
 - б) словотворення;
 - в) узагальнення.

Далі ми використовували картки, які дитина заповнювала самостійно. Були запропоновані завдання на загальну обізнаність утворення слів зі зменшувано-пестливими суфіксами, ознаки предметів, узагальнення, класифікацію, однину, множину, утворення словосполучень і речень, робота з текстом, використання дієслів і прийменників.

Для визначення рівня мовленнєвої комунікації використовувалось спостереження за дитиною на уроках і під час перерв, швидкість і легкість з якою діти знаходять спільну мову з однолітками і з

незнайомими людьми. Отримані результати свідчать що лише 13,8% досліджуваних мали високий рівень комунікабельності і 22,6% середній рівень, тоді як 46,6% дітей в контакт вступали з великими труднощами, спілкування намагалися уникати.

З метою визначення рівня розвитку зв'язного мовлення було використано переказ невеликих розповідей і казок – оцінювалося розуміння тексту, вміння структурувати свою розповідь, заміни і використання лексики, що використовувалась в тексті, правильність побудови власної розповіді і необхідність допомоги педагога. Як наслідок, 15,5% молодших школярів показали високий рівень розвитку зв'язного мовлення, 27,5% - середній рівень і 43% - низький.

Далі ми вивчали словниковий запас дитини – намагалися виявити здатність дітей швидко підбирати точне слово, використовувати узагальнюючі слова.

Виявлений рівень розвитку словникового запасу у молодших школярів з розладами мовлення був такий: низький у 71,6% досліджуваних, лише 17,2% він знаходився на середньому рівні і у 11,2% на високому.

При вивченні граматичної сторони мовлення ми використовували ігрові граматичні задачі на конструювання слів і речень. Результати дослідження свідчать про те, що уміння дітей самостійно контролювати слова і речення знаходяться на низькому рівні (у 51% школярів з розладами мовлення), у 8,6% - на середньому рівні і у 40,4% розвиток цієї сторони мовлення є досить високим.

Найгірші показники виявились при обстеженні звуковимови, особливо в перших двох класах. Серед них близько 81% дітей мають вади звуковимови, 12% дітей мають проблеми лише з вимовою окремих звуків і лише 6,9% не мають проблем з звуковимовою, припускаються на письмі значної кількості специфічних помилок.

На завершальному етапі дослідження ми використовували комплексний метод мовленнєвої діагностики – визначалося як на практиці дитина застосовує різні граматичні категорії, вміє довільно і обдуманно побудувати своє висловлювання на задану чи вільну тему, з заданою кількістю мовних одиниць.

Результати дослідження засвідчили те, що лише 18,8% дітей мають високий рівень розвитку цієї функції, 20,3% - середній і у 61,9% дітей ця здатність знаходиться на дуже низькому рівні.

Отже, беручи до уваги отримані результати обстеження цієї групи школярів, слід зазначити, що всі показники розвитку даної функції є значно нижчими ніж у їх ровесників і потребують значної корекції.

За результатами дослідження було виділено ряд причин, що найчастіше призводять до неуспішності в навчальній діяльності молодших школярів, а саме:

1) труднощі у спілкуванні з педагогами і однолітками, що викликані недостатнім рівнем сформованості звуковимови та фонематичного

слуху, невмінням правильно і грамотно висловлюватись, бідністю словникового запасу дитини;

2) розлади мовленнєвої функції також утруднюють розуміння і засвоєння учбового матеріалу, здатність виконувати засвоєнні знання на практиці;

3) перші неспіхи в учбовій діяльності та невміння педагогів і батьків допомогти подолати ці труднощі призводять до значного зниження самооцінки учнів і їх небажання відвідувати школу;

4) порушення мотиваційної сфери навчання, найчастіше переважання ігрових мотивів, тривожне чи негативне відношення до школи також є причиною неспішності;

5) недостатній розвиток окремих психічних процесів (мислинневих операцій, уваги, уяви, пам'яті), невміння виконувати завдання, орієнтуючись на зразок та недостатній рівень розвитку дрібної моторики, також часто призводять до невстигання як з окремих предметів, так і до тотальної неспішності;

б) педагогічна занедбаність – недостатня увага до дитини з боку педагогічного колективу і батьків, відсутність диференційованого підходу і неврахування індивідуальних особливостей в опануванні навчального матеріалу різними дітьми часто призводить до невстигання.

На завершення хочеться зазначити, що лише правильне ставлення в сім'ї та школі до проблем дитини, своєчасна допомога надасть можливість підвищити успішність, полегшити адаптацію у колективі, надасть дитині впевненості у власних силах.

Список використаних джерел

1. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Просвещение, 1972, - 166 с.
2. Липкина Л.И., Рыбак Л.А. Критичность и самооценка в учебной деятельности. – М.: Просвещение, 1968. – 141 с.
3. Маркова А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. – М.: Педагогика, 1983. – 64 с.
4. Пивоварцева Н.В. Обстеження мовлення школярів // Дефектологія. – №4. – 2003. – С. 28-34.

The article deals with the process of studies the junior pupils with speech upsettings. Here you can see definition of the peculiarities of these pupils' speech upsettings manifestation.

Keywords: unprogress, speech upsetting, junior pupil, training methods.

Отримано 25.08.2009

УДК: 376.42

Н.В. Тарасенко, Ю.В Турчина

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОНАННЯ ЛЕКСИКО - ЛОГІЧНИХ ЗАВДАНЬ УЧНЯМИ МОЛОДШИХ КЛАСІВ КОРЕКЦІЙНОЇ (ДОПОМІЖНОЇ) ШКОЛИ

В статті розглядаються особливості та шляхи розвитку розумових дій та мовлення учнів молодших класів корекційної школи в процесі виконання лексико - логічних вправ.

Ключові слова: доказове мислення, розумові дії, корекційна школа, лексико – логічні завдання, тематичні групи слів.

В статье рассматриваются особенности и пути развития умственных действий учащихся младших классов вспомогательной школы в процессе выполнения лексико-логических упражнений.

Ключевые слова: доказательное мышление, умственные действия, коррекционная школа, лексико-логические задания, тематические группы слов.

Одним із видів роботи з розвитку інтелекту та мовлення учнів спеціальної школи, особливо на ранніх етапах навчання, є лексико - логічні вправи.

Першоосновою формування граматичних понять, які засвоюються, хоч і на елементарному рівні в допоміжній школі, є лексико - логічні вправи, при допомозі яких у учнів повинні закріплюватись уміння користуватись основними прийомами розумових дій шляхом розвитку доказового мислення..

Аналіз теоретичних досліджень і досвід роботи допоміжної школи свідчить про те, що вивчення особливостей розвитку логічного мислення учнів, умінь користуватися основними розумовими прийомами і операціями займає особливе місце в дефектології. Значимість даної проблеми зумовлена тією практично-педагогічною обставиною, що недостатній рівень сформованості відповідних мисленневих процесів нерідко виступає однією з головних причин труднощів, які зустрічають розумово відсталі діти при вивченні шкільних дисциплін. Особливі труднощі виникають у них при засвоєнні граматичних понять (іменник, прикметник, дієслово, займенник і ін.), різних граматичних категорій.

Метою нашого дослідження було виявлення і уточнення особливостей учнів допоміжної школи щодо виконання елементарних мовленнєвих узагальнень на основі лексико-логічних вправ шляхом підведення слів під загальне поняття, здійснюючи розумові операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення), особливостей розуміння і вживання слів-назв ознак та дій предметів (перед вивченням теми згідно програми).

Підбираючи матеріал для експерименту, ми враховували близькість його інтересам дітей, доступність за змістом, адекватність мовленнєвим можливостям дітей, зацікавленість за формою пред'явлення, а також зростаючий ступінь складності матеріалу.

Експериментальним матеріалом були предметні малюнки, картки із словами-назвами цих малюнків, а також із словами-узагальненнями з лексичних тем: «Іграшки», «Учбові речі», «Інструменти», «Посуд», «Меблі», «Транспорт», «Дерева», «Квіти», «Тварини», «Комахи».

На першому етапі дослідження виявлялись уміння дітей виділяти предмети навколишньої дійсності і правильно їх називати. Кожному учневі давалось завдання:

1. Назви предмети, які тебе оточують.
2. Які предмети ти знаєш? Для чого вони потрібні?

Діти повинні бути одним словом назвати предмет, коротко розповісти про його призначення.

На другому етапі дітям необхідно було:

- назвати предмети, зображені на малюнку;
- порівняти і узагальнити слова з відповідних лексичних тем;
- прочитати, підвести під поняття та назвати узагальнююче слово.

Ці завдання були орієнтовані на визначення уміння дітей називати зображені на малюнках предмети, знаходити їх відмінність і схожість, тобто порівнювати. Виявлялись також здібності учнів до здійснення аналізу, синтезу, узагальнення.

Аналіз матеріалів експериментального дослідження показав, що найбільш легким було перше завдання (назвати предмети оточуючої дійсності). Завдання на вербальне узагальнення (лексичні теми «Тварини», «Птахи», «Дерева», «Посуд», «Інструменти» і ін.) з картками-словами було більш важким для учнів.

Кращі результати відповідей були у учнів масової школи (20% - високий, 60% - середній і 20% - низький рівень узагальнень). Серед відповідей учнів допоміжної школи майже не спостерігалось високого рівня узагальнення (30% відповідей середнього рівня склали учні I відділення і 10% - учні II відділення). Усі інші відповіді були віднесені до низького рівня узагальнення (70% - I відділення, 90% - II відділення).

Серед названих дітьми предметів класної кімнати були: стіл, стілець, книга, ручка, крейда, зошит, олівець.

На питання «Вікно – це предмет?» більшість учнів відповідали, що ні, це не предмет, тому що його не можна взяти в руки. Аналогічні відповіді були і при назві стола, стільця. Зустрічалися випадки назв предметів: замість «стілець» – «щоб сидіти», замість «олівець» – «щоб писати».

Виконання цього завдання показало, що розумово відсталі учні здебільшого не можуть правильно назвати усі предмети, хоч вони їм добре знайомі, з ними вони зустрічаються в повсякденному житті. І в той же час першокласники з нормальним інтелектом більш успішно справились з цим завданням, хоч і у них були окремі помилки.

Далі треба було серед запропонованих карток знайти відповідні слова-назви, підвести їх під поняття, тобто установити родо-видові зв'язки і зробити узагальнення:

- визначити предмет за даними ознаками або діями (відгадування загадок);
- розповісти про зображений на малюнку предмет, не називаючи його, так, щоб можна було здогадатись (хто або що це?) – загадати загадку;
- закінчити речення словами, які входять в семантичне поле даного поняття.

Були також завдання, які передбачали доповнення малюнків деталями, яких на них не вистачало.

В процесі аналізу результатів виконання лексико-логічних вправ головна увага приверталась на визначення розумових операцій учнів II класу допоміжної школи і дітей I класу масової школи.

Нас цікавило, які завдання є більш легкими і доступними і які з них викликають затруднення у дітей. Зокрема виявлялось, які ознаки об'єктів, зображених на малюнках, правильно і точно відтворюються в словесному формулюванні учнів при виконанні розумової дії підведення під поняття.

Для відповідей учнів, віднесених до високого рівня узагальнення, було характерне визначення родових понять.

- При середньому рівні узагальнення родові визначення однієї групи предметів плутається з перерахуванням предметів, які входять в другу групу (слабка диференціація понять).
- Для низького рівня узагальнення притаманним був тільки перелік предметів, які входять в групу, без назви узагальнюючого слова.

Прикладами відповідей дітей з лексичних тем «Тварини», «Птахи» (вербальне узагальнення) можуть бути такі:

а) високий рівень : «Тут написано: вовк, качка, білка, їжак. Це все живе. Качка – домашня, а ті лісні. А якщо вдома не живуть, то ... (затруднюється у відповіді). Мабуть це слово підходить «Тварини». А качка – птах». (Коля М., I клас масової школи).

б) середній рівень: «Вовк, качка, білка, їжак. Вовк, їжак, білка – це про ліс. Вони дикі. Вони тварини. А качка вдома живе». (Таня Л., II клас допоміжної школи).

в) низький рівень: «Вовк, качка, білка, їжак (читає важко). У нас живуть качки, а інших я не знаю. Не пам'ятаю.» (Катя М., II-Б клас допоміжної школи).

Запропоновані в подальшому експерименті лексико-логічні вправи з опорою на наочність (предметні малюнки) виконувались усіма дітьми на більш високому рівні узагальнення, що ще раз підкреслює позитивну роль наочності при навчанні молодших школярів. Кращі результати, як і в першому експерименті, показали першокласники з нормальним інтелектом. У них здібність до здійснення елементарних узагальнень сформована значно краще, ніж у учнів II класу допоміжної школи. Можливо, це пов'язано з тим, що згідно програми з рідної мови для I класу масової школи цим вправам приділяється більше уваги, ніж в допоміжній школі.

Аналогічним шляхом проводився експеримент з інших лексичних тем («Комахи», «Посуд», «Дерева», «Гриби» і ін.). Закономірність, характерна для матеріалів перших серій дослідження, в основному зберігалась. Виконання вправ з використанням карток-назв, карток-узагальнень (без підкріплення відповідною наочною предметних карток) викликала затруднення у всіх розумово відсталих учнів. Характерно, що додаткові запитання допомагали учням масової школи, в меншій мірі лише деяким розумово відсталим дітям. Більшість з них найчастіше взагалі не сприймають допомогу експериментатора, а зразу відмовляються відповідати або говорять: «Не знаю», «Покажи інше» і т. д.

Учні, відповіді яких ми віднесли до високого рівня узагальнення, розглянувши предметні малюнки і правильно назвавши об'єкти, які зображені на них, зразу називали узагальнюючі слова (підводили під поняття) і виключали предмет, який не відноситься до даної групи: «Це лисиця, їжак, заєць і курка. Лисиця, їжак і заєць – звірі, тому вони живуть в лісі. Це дикі звірі. Курка – домашня птиця. Вона корисна в господарстві (Юля Д., I клас масової школи).

Учні ж з низьким рівнем узагальнення практично не робили спроби підводити названі малюнки під поняття: «Це лисиця, їжак, заєць, курка. Вони красиві, у нас також є кури». (Саша К., II клас допоміжної школи) або «Це заєць, лисиця, їжак і птах. Вони уміють ходити і бігати. Заєць ще стрибає. Лисиця хитра. Цю птицю вона може з'їсти». (Вітя М., II-Б клас).

З відповідей цих учнів, типових для низького рівня узагальнення, видно, що вони не тільки не можуть підводити під поняття, але зовсім відходять від теми.

Чим більше ускладнювались завдання, тим більше помилкових відповідей спостерігалось у більшості учнів допоміжної школи.

Особливо це стосувалось завдань на підведення під поняття (серії на вербальне узагальнення), самостійне складання загадок з опорою на раніше виділені відмінності, закінчування речень з даним початком.

Слід підкреслити, що при порівнянні понять учні ставились перед необхідністю пояснювати, чому вони відносять один предмет (його зображення на малюнку) до даної групи, а інший – до другої групи, тобто здійснювати умовисновки. З цими завданнями, як правило, краще справлялись, як в попередніх експериментах учні, які були віднесені нами до високого рівня узагальнення. Тут також була помітна перевага більшості першокласників масової школи перед учнями II класу допоміжної школи, у яких спостерігалось невміння правильно називати і порівнювати навіть предмети найближчого оточення.

Учні допоміжної школи в більшості випадків переплутували родові та видові поняття, не вміли їх диференціювати на основі суттєвих ознак, об'єднували предмети, які відносяться до різних логічних груп як всередині однієї лексичної групи предметів, так і між окремими логічними групами (іграшки – комахи, птиці – звірі і т. п.). наприклад, «Муху можна вбити, а машину не вбити, а тільки поламати». (Ігор В., II-Б клас допоміжної школи).

Ще більше важким для учнів допоміжної школи і майже недосяжним є усвідомлення відношень між частковим і загальним, видовим і родовим поняттями. Наприклад: «Це горобець, синиця, птиця і ластівка». (Сергій Б., II-Б клас). Як бачимо з цієї відповіді, учень не розуміє різницю між узагальнюючим словом «птахи» і назвами птахів. Приведені приклади свідчать про те, що знання ряду узагальнюючих слів у учнів допоміжної школи недостатньо сформовані. Для них найбільш типовими є помилки такого характеру:

- Учні просто перелічують назви кожного предмета зокрема, не підводячи їх під поняття, або розповідають про кожний предмет все, що знають, незалежно від змісту завдання та сприймання самого предмета в даний час.
- Порівнюючи предмети, учні часто обмежуються загальними фразами: «схожі», «не схожі», не роблять спроби пояснити, що характерно для однієї і другої групи предметів.
- Виділяють або схожість, або різницю при порівнянні предметів (галка, горобець, соловей – вони всі сірі і літають).
- Плутають зовнішні ознаки предметів з функціональними (форму, колір, величину предметів з їх призначенням, використанням в діяльності).
- Вказують при порівнянні несуттєві, мало характерні ознаки, зовсім не звертаючи уваги на головні, суттєві («Молоток і пилка схожі, тому що великі і ними можна поранитись», Ваня К., II-А клас).

Учні масової школи також допускали помилки, але в меншій кількості. Крім того, придумані ними речення були більш

розповсюдженими, ніж у розумово відсталих. Але і у них зустрічались порушення в узгодженні частин мови в роді, числі, відмінку і ін. Логічна ж послідовність побудови речень у них більш збережена, ніж у учнів допоміжної школи.

Смислові зміни одного слова іншим є типовими і досить стійкими помилками, які простежувались у учнів допоміжної школи і відображають порушення як означаючої, так і узагальнюючої функції мовлення.

- Іноді замість слова, яке означає загальне поняття, вживається слово, яке означає частину поняття. І, навпаки, часткові поняття замінюються загальними.

- Нерідко частину предмета або його деталі перекривають у відповідях учнів назву цілого.

Дані дослідження показали, що учні допоміжної школи мають слабку здібність до узагальнення. Однак, майже половина учнів II класу можуть здійснювати елементарні узагальнення, підводити слова під видові і родові поняття. Значить, до початку систематичної роботи над темою «Слова, які означають предмети» у учнів є певні відомості про предмети навколишньої дійсності і про слова, які їх означають. Рівень усвідомлення зв'язків між предметами і їх назвами залежить від ступеня розумового і мовленнєвого розвитку учнів, а також попередньої роботи школи.

- Словниковий запас розумово відсталих бідний, що робить мовлення учнів неточним, невиразним. Не маючи змоги точно пригадати потрібне слово, деякі учні без видимих коливань замінюють його іншим, найбільш вживаним, часто неточним і вважають своє завдання виконаним.

- Недостатньо чітко сприймаючи і усвідомлюючи предмети і явища навколишнього світу, діти, природно, не відчують необхідності в диференційованих назвах і охоче обмежуються словом, яке не зовсім підходить за змістом. З трудом підбирають точні назви предметів, затруднюються при необхідності порівняння їх за схожістю.

- Невміння правильно співвідносити слова-назви предмета і сам предмет і навпаки відбивається і на невмінні учнів виділяти в мовленні слова-назви предметів в непрямих відмінках.

Найбільш складним для розумово відсталих учнів є завдання на використання умінь розподіляти предмети за тематичними групами, давати їм словесне формулювання, підводити під видові і родові поняття, що диктує необхідність як можна раніше розвивати у дітей відповідні здібності шляхом виконання лексико-логічних вправ як засобу формування розумових дій, інтелектуальних умінь, які є однією із умов подальшого успішного засвоєння граматичних понять в старших класах допоміжної школи.

Виходячи з результатів дослідження, можна запропонувати:

- На ранніх етапах навчання необхідно частіше практикувати лексико-логічні вправи в певній послідовності, з поступовим ускладненням завдань.

- При виконанні лексико-логічних вправ необхідно забезпечити перемежування, співставлення і протиставлення ознак предметів.

- Узагальнення і уточнення змісту слів-понять учнями не повинно вести лише до збагачення пам'яті, нові знання необхідно зв'язувати з життєвим і мовленнєвим досвідом учнів.

- Більше уваги приділяти виправленню помилок, щоб запобігти їх закріпленню в мовленнєвій практиці дітей.

- В арсеналі вчителя при проведенні уроків повинен бути заготовлений наочний матеріал, схеми вербального характеру різного рівня складності і призначення.

Ускладнення лексико-логічних вправ повинно проводитись послідовно. Кожному треступеневому аналізу повинне передувати двоступеневе узагальнення, вербальному оформленню – робота з малюнками, а також робота з картками – словами з урахуванням пізнавальних можливостей і здібностей розумово відсталих учнів.

Список використаних джерел:

1. Брезе Б.А. Активизация ослабленного интеллекта при обучении во вспомогательной школе. – М.: Медицина, 1981.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. // Собрание сочинений. – М., 1982, т.2.
3. Гнездилов М.Ф. Обучение русскому языку в младших классах вспомогательной школы. – М.: Учпедгиз, 1959.
4. Конобеевский Н.П., Кирюшкин В.О. Методическое руководство к использованию наглядного пособия для логических упражнений на уроках русского языка. – М.: Педагогика, 1966.
5. Стадненко Н.М. Развитие мышления учащихся вспомогательной школы. – К., 1980.
6. Синев В.Н. Индуктивные и дедуктивные умозаключения учащихся вспомогательной школы.// Дефектология, 1973, № 3.

Some peculiarities and the ways of developing certain mental actions and the speech of junior correction school children in the process of fulfilling the lexico-logical exercises are discovered in the article.

Keywords: proving thinking, mental actions, correction school, lexico-logical tasks, theme groups.

Отримано 23.10.2009

УДК: 376.1-156.36

І.В. Тат'янчикова

ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ ФОРМУВАННЯ ОБРАЗОТВОРЧИХ НАВИЧОК В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуті питання формування образотворчих навичок у молодших школярів допоміжної школи в процесі виконання ними декоративного малюнка на уроках образотворчого мистецтва.

Ключові слова: декоративний малюнок, узор, орнамент, геометрична фігура, смуга, чергування елементів, образотворчі навички.

В статье рассмотрены вопросы формирования изобразительных навыков у младших школьников вспомогательной школы в процессе выполнения ими декоративного рисунка на уроках изобразительного искусства.

Ключевые слова: декоративный рисунок, узор, орнамент, геометрическая фигура, полоска, чередование элементов, изобразительные навыки.

Образотворче мистецтво, як один з учбових предметів допоміжної школи, має важливе значення для виховання і розвитку учнів з порушенням інтелекту. Заняття образотворчим мистецтвом озброює школярів основами знань, сприяє пізнанню дітьми оточуючої дійсності і їх естетичному вихованню.

Проблема виховання і розвитку дітей з особливими потребами на уроках образотворчого мистецтва є особливо значущою в світі теорії Л.С. Виготського про ведучу, стимулюючу роль навчання в розвитку дитини. Ця надзвичайно важлива концепція підтверджується дослідженнями загальної психології і педагогіки (Ю.К. Бабанський, Д.М. Богоявленський, П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, О.М. Леонт'єв, Н.О. Менчинська, Н.Ф. Тализіна, Д.Б. Ельконін).

Ідеї Л.С. Виготського про можливість і необхідність психічного розвитку дітей в процесі навчання знайшли своє підтвердження і в питаннях спеціальної педагогіки (Т.О. Власова, І.Г. Єременко, В.І. Лубовський, В.Г. Петрова, Ж.І. Шиф). В цих дослідженнях вказано на значні потенційні можливості учнів з вадами розумового розвитку,

якщо з ними проводиться спеціально організована корекційна робота. Всім цим вимогам ідеально відповідають уроки образотворчого мистецтва, ядром яких і є виховання і розвиток дитини з обмеженими можливостями.

Однак, педагоги не завжди приділяють достатньо уваги реалізації завдань виховання і розвитку, формуванню в учнів допоміжної школи образотворчих навичок і зводять всю роботу на уроці лише до кінцевого результату – малюнка, причому різними засобами: обведенням трафарету (хоча без нього можна було б обійтися), копіюванням малюнків і відкритої допомозі з боку вчителя, коли він повністю малює за учня. Тому на перший план виступає саме формування у школярів образотворчих навичок, і обрана тема дослідження є актуальною.

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми показав, що в учнів молодших класів допоміжної школи визначається недостатній рівень сформованості образотворчих умінь і навичок, а також недостатній рівень розвитку пізнавальних процесів, які задіяні на уроках образотворчого мистецтва. Це в свою чергу позначається на результатах їх учбової діяльності і утрудняє весь процес навчання предмету.

Ось чому перед педагогом стоїть завдання як формування образотворчих навичок, так і активізації пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів на уроках образотворчого мистецтва. Нас в першу чергу цікавили уроки декоративного малювання.

У нашому дослідженні брали участь учні 2-х класів допоміжної школи – інтернату м. Слов'янська Донецької області. Контрольну групу склали учні 2-А класу (10 чоловік) і експериментальну групу – учні 2 – Б класу (10 чоловік). По рівню загального розвитку діти були приблизно однакові і мали діагноз «Олігофренія в ступені дебільності».

Констатація результатів здійснювалася на уроках образотворчого мистецтва в процесі декоративного малювання, зміст яких був визначений програмою допоміжної школи з образотворчого мистецтва.

Стан володіння молодшими розумово відсталими учнями образотворчими навичками під час роботи над декоративним малюнком перевірявся шляхом контрольного зрізу. Другий контрольний зріз проводився після формуючого експерименту.

Проведене дослідження показало, що в учнів обох груп спостерігається бідність уявлень і фантазії під час побудови майбутньої декоративної роботи – узора, що позначилося в утрудненнях дітей у виборі як геометричної фігури, в якій повинен бути узор, так і його основних елементів. Особливих труднощів учні зазнавали у визначенні інтервалу чергування цих елементів між собою, не розуміючи, що це чергування повинно бути послідовним і ритмічним. Не могли школярі

визначити й кольорове рішення свого майбутнього малюнка, при цьому визначали колір як-небудь або «... візьму ось цю фарбу, вона до мене ближче» (Оля К.), «намалюю блакитним кольором, у мене є така чашка дома» (Ігор Д.).

Композиційне рішення декоративного малюнка зводилося лише до стереотипного перелічення того, що діти будуть малювати або, в кращому випадку, кількох деталей зображення предметів майбутнього узора згідно зразка, який під рукою, але не тих елементів з предметів, які лежать на парті і які треба малювати.

Прослухавши таке повідомлення, не можливо точно зрозуміти, який малюнок, що конкретно і яким чином намагається виконати школяр.

При плануванні своєї роботи, учні повторювали одні і ті самі слова, які позначають частини об'єкта зображення. В своїх планах діти не відмічали, як вони будуть малювати, в якій послідовності, якими олівцями, якого кольору, як будуть чергуватися між собою предмети зображення. При цьому, нами було виявлено, що в більшості з планів школярів словесне описування предмету зображення не було зв'язане з узором, який намагалися малювати діти, тобто давалося ними хаотично, поза логічною системою, коли були відсутні суттєві і значущі ознаки предметів зображення майбутнього узора. Учні в свій план привносили інші ознаки і предмети з свого найближчого оточення, що ніяк не було пов'язано з темою декоративного малюнка.

Найбільшу складність для школярів представляв вибір послідовності виконання декоративного малюнка – узора. Як було вказано вище, їх розповіді складались з перелічування предметів зображення, що тільки приблизно відповідало етапам роботи і не відбивало послідовності дій малюнка – узора, а також його кольорового рішення.

Під час дослідження ми переконалися, що образотворчі навички учнів молодших класів допоміжної школи при виконанні ними декоративного малюнка є недосконалими, неточними, поверхневими. Вони нездібні самостійно розкрити композиційне рішення роботи, потребують постійної допомоги, стимуляції і опори в процесі малювання на наочність.

Для отримання кращих результатів в учнів необхідно проводити з ними спеціально організовану роботу.

Експериментальне навчання на уроках образотворчого мистецтва здійснювалося в процесі декоративного малювання. Був також передбачений так названий підготовчий період навчання (ми його назвали пропедевтичним), який був спрямований на збагачення сенсорного досвіду і розвиток моторики учнів.

Ми вважали, що для успішного виконання завдань на уроках декоративного малювання, які передбачені учбовою програмою,

необхідно застосовувати спеціальні методи і прийоми навчання, направлені передусім на розвиток у дітей графічних, технічних умінь і перш за все правильних дій олівцем.

При цьому експериментальна методика навчання передбачала навчання учнів правильному сприйняттю зображення (зразка), а також послідовної передачі сутності декоративного малюнка, тобто діти повинні були знати що і як малювати, представити кінцевий результат своєї роботи. Ось чому при навчанні школярів з порушенням інтелекту малювати, наприклад, узор, ми також звертали особливу увагу на розвиток особистості аномальної дитини: на активізацію її сприйняття, мислення, уявлення, на формування емоційно-вольової сфери.

Експериментальним навчанням було передбачено малювання узорів в смугі і в геометричних фігурах (прямокутнику, квадраті). Були задіяні спеціальні методи, направлені на підвищення ефективності цього навчання, а саме формування в учнів певних образотворчих навичок. Перш за все була задіяна бесіда, яку ми проводили перед початком роботи. В процесі бесіди ми передусім знайомили дітей з предметами декоративно-прикладного мистецтва і таким чином поступово переходили до малювання узорів. Далі спеціальне навчання передбачало:

- показ зразка узора, його поступове розглядання учнями;
- підкреслювався естетичний бік узора, який розглядався, визначались його структура і основні елементи;
- особлива увага учнів зосереджувалась на ритмічному чергуванні деталей малюнка;
- співставлялися частини узора, їх порівнювали і диференціювали за формою, кольором, величиною;
- даючи аналіз зразка, діти не тільки називали декоративні елементи, а й відмічали їх розположення і вказували кількість цих елементів.

Особливе місце в процесі експериментального навчання займали пояснення і показ. Пояснення було кратким і відображало сутність завдань, які треба було виконувати. При цьому упір ми робили на наочний показ, тобто педагог поступово на дошці робив малюнок узора, що було найбільш ефективним засобом на уроках декоративного малювання, оскільки діти наочно бачили, як поступово з'являються ті чи інші деталі малюнка, в якій послідовності. Далі учні виконували такі ж завдання, але сумісно з педагогом, тобто малювали як би під диктовку. Ми робили учням наступну установку: «Як я намалюю на дошці, так і ви у себе в альбомах». При цьому ми застосовували розгорнуте пояснення послідовності виконання орнаменту з називанням всіх деталей малюнка і основних його елементів.

Перед такою роботою ми показували дітям спеціально підготовлені зразки, які відображали різноманітність декоративних мотивів і наочно показували, якими можуть бути узори в смузі, квадраті або прямокутнику. На цих зразках ми також показували, як по-різному можуть змішуватися узори в одній і тій ж самій геометричній формі. Особливий акцент ми робили на кольоровому рішенні декоративного малюнка. Розглядаючи малюнок, учні засвоювали поняття про кольорову гаму узора взагалі і окремих його елементів, про чергування кольорів і величину елементів узора. Таким чином, користуючись зразками, учні легше засвоювали техніку виконання малюнка кольоровими олівцями або фарбами. Зразок є тим критерієм в роботі, тим еталоном, до якого намагалися досягти учні. При цьому зразки збуджували дітей до активної діяльності і сприяли цілеспрямованому виконанню декоративного малюнка, але за однієї умови: при всебічному аналізі і вивченні цих зразків.

Експериментальне навчання передбачало також складання учнями узорів на вже готових формах, які були прикріплені до дошки, тобто були вже готові основи узора – геометричні фігури (прямокутник, квадрат), які були на дошці і окремо були вирізані елементи майбутнього узора (квіти, ягоди, листя і ін.). Треба було придумати узор в даній геометричній фігурі і з даними елементами, відмітити їх розміщення і визначити необхідне чергування або повторення елементів узора. Цей прийом дозволяє продемонструвати дітям різні способи складання орнаментів, допомагає їм зрозуміти їх побудову. В процесі такої роботи учні бачили, що з однакових елементів можна скласти різні узори і що орнамент вийде тільки тоді, коли його складові частини будуть повторюватися ритмічно або будуть знаходитись симетрично.

Окремо ми навчали дітей малюванню орнаментів в смузі. Ми обрали наступну послідовність виконання такої роботи, а саме:

- спочатку малюємо смугу (самостійно або за трафаретом);
- потім ділимо смугу на рівні частини (їх різна кількість: 2, 3, 4, і т. ін.);
- заповнюємо ці частини відповідними зображеннями обраних або даних елементів узора, які можуть якимось чином повторюватися або чергуватись. При цьому пояснюємо дітям, що елементи узора можуть бути розміщені окремо один від одного (самостійне зображення) або бути з'єднаними між собою (єдине стилізоване рішення – вибір чергування);
- виконуємо орнамент в кольорах. Навчаємо дітей правильному вибору різних кольорів, які органічно вписуються в тему узора.

Навчання школярів малюванню орнаментів в геометричних фігурах (квадраті або прямокутнику) ми здійснювали наступним чином:

- визначали вид декоративного оформлення квадрата, наприклад, крупний узор займає всю середину квадрата, а кути заповнюються другорядними елементами;
- ділення квадрата на чотири рівні частини, в кожній з яких повторюються елементи узора;
- розташування елементів узора в центрі і на діагоналях квадрата;
- оформлення сторін квадрата;
- виконання роботи в кольорі.

Наприкінці експериментального навчання було задіяне обов'язкове обговорення результатів виконання учнями декоративного малюнка. Аналіз робіт школярів ми здійснювали за наступною схемою:

- чи відповідають технічні вміння учнів під час виконання ними орнаментів вимогам учбової програми;
- чи передається ритмічність побудови узора (як чергуються елементи узора за формою, кольором, величиною);
- як композиційно розміщені елементи узора в геометричній формі (симетрія, чим і як заповнена середина геометричної фігури, кути, верх, низ, правий і лівий бік);
- як були використані правила побудови узора;
- як були підібрані кольори;
- як учень оцінює свою роботу.

Таким чином, наше дослідження було спрямоване на пошук найбільш ефективних і оптимальних шляхів формування в учнів з порушенням інтелекту образотворчих навичок в процесі виконання ними орнаментів на уроках декоративного малювання та розвиток в них пізнавальної діяльності.

Проведене нами дослідження дозволило вийти на наступні висновки:

- уроки декоративного малювання є важливим засобом розвитку пізнавальної діяльності в учнів з порушенням інтелекту і передусім їхнього логічного мислення (процесів аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення під час зображення орнаментів і встановлення між ними відповідних відношень: форми, розміру, просторових, кількісних, кольорових і т. д.), а також пам'яті, сприймання, мовлення, емоцій;
- молодші розумово відсталі школярі володіють значними потенціальними можливостями, які мають бути успішно реалізовані за допомогою відповідної методики на уроках декоративного малювання;
- формування в учнів молодших класів допоміжної школи образотворчих навичок при малюванні ними узорів відбувається лише за умови спеціальної організації уроків декоративного малювання;

- головне завдання уроків декоративного малювання в молодших класах допоміжної школи полягає як в формуванні в учнів образотворчих навичок, так і розвитку пізнавальних процесів, які задіяні при малюванні орнаментів;
- корекційно-розвиваючий ефект уроків декоративного малювання може бути досягнутий в тому випадку, коли враховуються особливості образотворчої діяльності розумово відсталих школярів на цих уроках, використовуються спеціальні корекційні методи і прийоми, засоби навчання, які забезпечують максимальне застосування позитивних потенційних можливостей учнів, використання їхньої «зони найближчого розвитку», яка є фундаментом побудови вмінь виконання декоративного малюнка.

Список основних використаних джерел:

1. Головина Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. – М.: Педагогика, 1974. – 315 с.
2. Головина Т.Н. К вопросу о коррекционной работе с цветом в младших классах вспомогательной школы. – В кн.: Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе /Под ред. Ж.И. Шиф и Т.Н. Головиной. – М.: Просвещение, 1977. – 398 с.
3. Грошенков И.А. Роль учителя в организации коррекционно-воспитательной работы на уроках изобразительного искусства во вспомогательной школе //Вопросы олигофренопедагогика. – М.: Просвещение, 1977. – С. 51 – 59.
4. Петрова В.Г. Обучение учащихся 1- 4 классов вспомогательной школы. – М.: Просвещение, 1976. – 398 с.
5. Флерина Е.А. Изобразительное творчество детей дошкольного возраста. – М.: Педагогика, 1956. – 385 с.

In article are considered questions of the shaping descriptive skills beside younger schoolchildren of the auxiliary school in process of the execution them decorative drawing on lesson line arts.

Keywords: decorative drawing, pattern, ornament, geometric figure, band, interleaving element, descriptive skills.

Отримано 16.10.2009

УДК: 376.37:81'233

В.В. Тищенко

ДІАГНОСТИЧНА ПРОЦЕДУРА ОБСТЕЖЕННЯ ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

У статті представлено діагностичну процедуру обстеження фонематичних процесів у дітей з порушеннями звуковоимовної сторони мовлення.

Ключові слова: фонематичне сприймання, фонематичний слух, фонематичні уявлення, дислалія, длексія, дисграфія.

В статье представлена диагностическая процедура обследования фонематических процессов у детей с нарушениями звукопроизводительной стороны речи.

Ключевые слова: фонематическое восприятие, фонематический слух, фонематические представления, дислексия, дислалия, дисграфия.

Порушення фонематичних процесів належать до однієї з найрозповсюдженіших причин мовленнєвого онтогенезу. Вони мають місце у дітей різних вікових груп та з різними порушеннями мовленнєвого розвитку. Названі порушення не лише негативно впливають на процеси оволодіння дітьми звуковою стороною рідної мови, але й зумовлюють порушення читання (длексія) та письма (дисграфія), труднощі формування теоретичних знань про фонетичний склад рідної мови тощо.

На практиці недоліки фонематичних процесів практично завжди намагаються пов'язати з порушеннями фонематичних процесів, навіть тоді, коли прямих доказів цього не існує. Це передусім пов'язано з труднощами виявлення справжньої причини фонетико-фонематичних помилок, що є результатом дисфункції різних тісно пов'язаних між собою фонетичних та фонематичних процесів.

У цій статті ми пропонуємо розглянути розроблену нами діагностичну процедуру, що дозволяє дослідити різноманітні фонематичні процеси у системі їхніх ієрархічних взаємозв'язків та виділити 5 диференційних механізмів порушення звуковимови у дітей

по типу замін та змішувань звуків, близьких за акустико-артикуляційними ознаками.

Ця діагностична процедура розроблена нами з використанням окремих завдань і проб представлених в дослідженнях (Є.Ф. Соботович, О.М. Гопіченко, Л.О. Смірної, Е.А. Данілавічюте, В.В. Тищенко та ін.).

Завдання названої діагностичної процедури вибудовані з урахування ієрархії фонематичних процесів в онтогенезі, що дає можливість досліднику послідовно виявляти сформовані та порушені фонематичні процеси і на цій основі робити висновок про механізми порушень фонологічної сторони мовлення дитини.

Користуючись означеною діагностичною процедурою, слід дотримуватись певних правил.

1. Завдання діагностичної процедури подано в чіткій послідовності, змінювати яку не слід.

2. Невиконання завдання свідчить про те, що обстежуваний процес є порушеним і в структурі дефекту звуковимови саме він є основним. Процеси, які в діагностичній процедурі досліджуються в наступних пробах, теж будуть порушеними, але вторинно.

3. Кожне наступне завдання варто давати для виконання лише після правильного виконання попереднього завдання.

4. Мовний матеріал добирається до діагностичних завдань з урахуванням особливостей звуковимови кожної дитини і має містити слова (картинки), що містять звуки, які дитина вимовляє неправильно (замінює, змішує), та звуки, які дитина вимовляє правильно.

5. У завданнях слід використовувати лише добре знайомий дітям мовний матеріал. Для цього педагог повинен попередньо переконатися, що діти знають предмети, зображені на малюнках, та їхні назви.

6. З дітьми, що мають порушення зору, слуху, інтелекту, опорно-рухового апарату, зазначена діагностична процедура може бути використана лише в адаптованому вигляді.

Діагностична процедура для визначення механізмів змішувань та замін звуків у мовленні дітей

I. Дослідження фонематичного сприймання.

Мета: Визначити сформованість уміння розпізнавати опозиційні звуки в словах-паронімах.

Мовний матеріал: картинки із зображенням пар слів-паронімів, зі звуками, які дитина правильно вживає у власному мовленні, та зі звуками, що дитина змішує чи замінює у власному мовленні.

Хід виконання: Педагог викладає перед дитиною по черзі по одній парі картинок із зображенням слів-паронімів та просить показати на

картинці назване ним слово (у ході виконання завдання слід уникати випадкових відповідей дітей, для цього кожне слово пред'являється дитині щонайменше тричі. При цьому педагог ніби намагається заплутати дитину).

Інструкція: Подивись, будь ласка, на малюнки і покажи, де коза, а де коза, а де коса, а де коза, куди поділася коза тощо.

Оцінювання результатів:

+ – фонематичне сприймання опозиційних звуків, що входять до відповідної пари слів паронімів – сформоване.

– – фонематичне сприймання опозиційних звуків, що входять до відповідної пари слів паронімів – не сформоване (означений механізм є основним в структурі дефекту щодо змішувань чи замін зазначених опозиційних звуків; подальше дослідження механізмів замін і змішувань зазначених звуків є недоцільним, оскільки наступні процеси будуть порушені вторинно).

II. Дослідження слухової уваги.

Мета: З'ясувати стан сформованості слухової уваги, щодо опозиційних звуків пред'явлених у складі слів-паронімів.

Мовний матеріал: картинки із зображенням пар слів-паронімів, зі звуками, які дитина правильно вживає у власному мовленні, та зі звуками, що дитина змішує чи замінює у власному мовленні (2–3 пари для кожної пари опозиційних звуків).

Хід виконання: Педагог викладає перед дитиною врозсіп одночасно 2–3 пари слів паронімів з однаковими опозиційними звуками та просить показати на картинці назване ним слово (у ході виконання завдання слід уникати випадкових відповідей дітей, для цього кожне слово пред'являється дитині щонайменше тричі. При цьому педагог ніби намагається заплутати дитину)*.

Інструкція: Подивись, будь ласка, на малюнки і покажи, де коза, а де слива, а де коза, а де злива, де на малюнку коса, а де злива тощо.

Оцінювання результатів:

+ – обсяг слухової уваги – задовільний.

– – обсяг слухової уваги – незадовільний (означений механізм є основним в структурі дефекту щодо змішувань чи замін зазначених опозиційних звуків; подальше дослідження механізмів замін і змішувань зазначених звуків є недоцільним, оскільки наступні процеси будуть порушені вторинно).

* Відмінність психологічної структури цього завдання від попереднього полягає в більшій кількості слів та картинок що одночасно пред'являються дитині, у такій ситуації зростають вимоги щодо обсягу уваги (слухової та зорової) дитини, а тому невиконання цього завдання, за умови, що попереднє було виконане, буде свідчити про недостатній обсяг уваги.

III. Дослідження слухового контролю.

Мета: З'ясувати стан сформованості слухового контролю, щодо використання опозиційних звуків у складі слів-паронімів.

Мовний матеріал: картинки із зображенням пар слів-паронімів, зі звуками, які дитина правильно вживає у власному мовленні (2–3 пари слів-паронімів для кожної пари опозиційних звуків).

Хід виконання: Педагог викладає перед дитиною врозсіп одночасно 2–3 пари слів паронімів з однаковими опозиційними звуками та просить оцінити правильність називання ним того чи іншого слова, зображеного на картинці (у ході виконання завдання слід уникати випадкових відповідей дітей, для цього кожне слово пред'являється дитині що найменше тричі. При цьому педагог називає те саме слово і правильно, і неправильно)**.

Інструкція: Скажи, будь ласка, чи правильно я називаю картинки: це слива [слива], а це коза [коса], це слива [злива], а це коза [коса] тощо.

Оцінювання результатів:

+ – стан слухового контролю – задовільний.

– – стан слухового контролю – незадовільний (означений механізм є основним в структурі дефекту щодо змішувань чи замін зазначених опозиційних звуків; подальше дослідження механізмів замін і змішувань зазначених звуків є недоцільним, оскільки наступні процеси будуть порушені вторинно).

IV. Дослідження фонематичних уявлень

Мета: З'ясувати стан сформованості фонематичних уявлень на матеріалі слів з опозиційними звуками, які дитина змішує у власному мовленні.

Мовний матеріал: предметні картинки, у назвах яких є опозиційні звуки: а) які дитина правильно вживає у власному мовленні; б) які дитина неправильно вживає у власному мовленні.

Хід виконання:

Дослідження особливостей сформованості фонематичних уявлень можна проводити у два способи, залежно від віку дітей.

Перший спосіб

Цей спосіб прийнятний для дітей середнього та старшого дошкільного віку, які ще не володіють навичками аналізу звуків на фоні слова. У цих випадках дослідження фонематичних уявлень проводяться з опорою на слуховий контроль, стан сформованості якого було уточнено за допомогою попередньої проби.

**Відмінність психологічної структури цього завдання від попереднього полягає у залученні дії контролю, що має свою специфічну складну та багатоопераційну структуру.

Враховуючи вік дітей, та аби уникнути неточностей під час оцінки результатів завдання, діагностичну процедуру варто провести в три етапи. При цьому два перші будуть використовуватись для оцінки власне слухового контролю в різних фонологічних умовах. Лише результати третього етапу дослідження дозволять робити висновки щодо сформованості власне фонематичних уявлень дитини, які, власне і є еталонною складовою дії контролю на фонологічному рівні.

1 етап. Дослідження слухового контролю на матеріалі слів, у яких один звук замінено на звук, далекий за акустико-артикуляційними ознаками, що не властиві дітям такого віку.

Інструкція: Послухай та скажи, чи правильно я назвав картинку.

Бобака [собака], карабан [барабан] тощо.

Оцінювання:

+ – слуховий контроль щодо грубих заміни одних звуків у слові на інші, далекі за акустико-артикуляційними ознаками, сформований. Далі виконуються завдання 2-го етапу дослідження.

– – рівень сформованості слухового контролю – незадовільний. Подальше дослідження недоцільне, оскільки саме порушення означеного механізму спричиняють заміни чи змішування звуків у мовленні дитини.

2 етап. Дослідження слухового контролю на матеріалі слів, які сама дитина вимовляє правильно, і в яких один звук замінено на інший, близький за акустико-артикуляційними ознаками. (Важлива умова: педагог зумисне робить заміни, не властиві самій дитині).

Інструкція: Послухай та скажи, чи правильно я назвав картинку.

Суба [шуба], шир [сир], лука [рука], риба [риба] тощо.

Оцінювання:

+ – слуховий контроль щодо заміни одних звуків у слові на інші, близькі за акустико-артикуляційними ознаками, але на такі, що не змішуються (не замінюються) дитиною у власному мовленні, сформований. Далі виконуються завдання 3 етапу дослідження.

– – рівень сформованості слухового контролю – незадовільний. Подальше дослідження недоцільне, оскільки саме порушення означеного механізму спричиняють заміни чи змішування звуків у мовленні дитини.

Завдання першого та другого етапів дослідження дозволяють перевірити саме стан дії контролю. Оскільки в завданнях використовуються еталони, які у самої дитини вже сформовані (педагог робить заміни звуків у словах, що не характерні для самої дитини).

Переконавшись, що дія контролю у дитини сформована на достатньому рівні дитині можна запропонувати завдання третього етапу дослідження.

3 етап. Дослідження фонематичних уявлень на матеріалі слів зі звуками, що змішуються (замінюються) в мовленні дитини (важлива умова: педагог імітує вимову обстежуваної дитини, зумисне припускаючись помилок, аналогічних до тих, що їх робить сама дитина).

Інструкція: Послухай та скажи, чи правильно я назвав картинку.

Сайчик [зайчик], сима [зима], зуб [зуб], васа [ваза] тощо.

Оцінювання:

☐+ – фонематичні уявлення про звуковий склад слів, що містять відповідні опозиційні звуки, сформовані. У такому випадку механізм змішувань (замін) звуків у власному мовленні дитини найімовірніше має артикуляторний характер і пов'язаний із труднощами диференціації дитиною артикуляційних позицій відповідних звуків.

☐– – фонематичні уявлення про звуковий склад слів, що містять відповідні опозиційні звуки, несформовані. Такий висновок ми робимо на основі порівняльного аналізу результатів виконання дитиною усіх попередніх проб. З усіх складових операції контролю (а саме на її основі проходило виконання останнього завдання) ми переконались у сформованості в дитини практично всіх складових дії контролю крім однієї, що власне і визначає специфіку третього етапу дослідження фонематичних уявлень – еталонної складової про звуковий склад слів, у яких дитина змішує чи замінює звуки. Як зазначалося вище, еталонна складова контролю на фонологічному рівні представлена саме фонематичними уявленнями дитини. Отже невиконання завдання спричинене саме їхньою несформованістю.

Другий спосіб

Цей спосіб є простішим у використанні, однак його можна пропонувати лише дітям старшого та молодшого шкільного віку, які вже добре володіють навичками аналізу звуків на фоні слова. Тому перед виконанням цього завдання педагогу варто переконатися у сформованості відповідних навичок шляхом виконання дітьми завдань на визначення наявності відповідного звука (звуків) у запропонованих педагогом словах.

Наприклад:

– Плесни в долоні, коли почуєш у словах звук [с] – *донька, Сир, корова, Сани, маСло, лікоть* тощо.

Якщо дитина виконує завдання неправильно, слід досліджувати її фонематичні уявлення завданнями першого способу. У випадку, коли дитина правильно виконує завдання на звуковий аналіз, педагог може переходити до виконання діагностичної проби, спрямованої на

дослідження фонематичних уявлень з опорою на звуковий аналіз на фоні слова.

Хід завдання:

Перед дитиною врозсіп викладаються картинки із зображенням добре відомих предметів, назви яких містять опозиційні звуки, що змішуються (замінюються) дитиною у власному мовленні. Педагог пропонує дитині без опори на слух та без проговорювання слів визначити, в назвах яких картинок є задані опозиційні звуки.

Інструкція: Розклади мовчки ці картинки на два боки. Праворуч, у назвах яких є звук [с], а ліворуч, у назвах яких є звук [ш]^{***}. Однак це слід робити мовчки, а щоб ти випадково не назвав слово, будь ласка, тримай кінчик язичка закушеним між зубками.

Виконуючи завдання в умовах, коли слово не звучить і не вимовляється (навіть приховано, адже язичок закушений), дитина здійснює аналіз заданих звуків на фоні слів лише за уявленнями. Саме тому помилки, допущені під час виконання цього завдання, свідчать про несформованість фонематичних уявлень.

Оцінювання:

⊕ – фонематичні уявлення щодо відповідних корельованих фонем сформовані. Якщо дослідження проводилось на матеріалі звуків, що змішуються в мовленні дітей, то, можливо, причина цих замін (змішувань) має не фонематичний, а артикуляторний характер.

⊖ – цей результат означає про несформованість фонематичних уявлень щодо відповідної пари корельованих фонем, що і є основною причиною змішувань (замін), які виникають в мовленні дитини. Проте, якщо аналогічні результати ми отримуємо і на матеріалі слів, які дитина вимовляє правильно (тобто слів фонематичні уявлення щодо яких у дитини є сформованими), то результати проби можна трактувати, як невміння дитини виконувати звуковий аналіз за уявленнями. Стосовно дітей старшого дошкільного віку напередодні їхнього вступу до школи це може свідчити про їхню неготовність до опанування письмом і читанням та про схильність таких дітей до акустичних дисграфій та дислексій. У будь-якому разі у таких дітей варто перевірити фонематичні уявлення завданнями першого способу.

Описана діагностична процедура, побудована з урахуванням ієрархії фонематичних процесів в онтогенезі, дозволить педагогу визначити психологічні механізми, що зумовлюють заміни та змішування звуків в мовленні дитини. Завдяки цьому з'являється можливість для організації корекційної роботи з такими дітьми більш диференційовано, з

^{***}Звуки наведені для прикладу. У кожному конкретному випадку обираються ті звуки, які дитина змішує (замінює) у власному мовленні.

урахуванням індивідуальної специфіки у структурі мовленнєвого дефекту кожної дитини, що сприятиме значному підвищенню ефективності корекційно-розвивальної роботи з відповідною категорією дітей, якісній підготовці їх до школи, та попередженню на цій основі труднощів у їхньому навчанні, дислексій та дисграфій.

Список використаних джерел:

1. Бельтюков В. И. Об усвоении детьми звуков речи. – М.: Просвещение, 1964. – С. 91.
2. Зиндер Л. Р, Бондаренко Л. В. Исследование фонетики // Основы теории речевой деятельности – М.: Наука, 1974. – С. 145–160.
3. Лында А. С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся. М.: Высшая школа, 1979. – 155 с.
4. Мутт О. Обучение разным видам речевой деятельности и проблема контроля: Сб. ст. / Под ред. О. Мутт. – Тарту: Изд-во Тарт. ун-та, 1982. – 115 с.
5. Півторак Г. П. Приголосні звуки // Українська мова. Енциклопедія. – К.: «Українська енциклопедія». – С. 484–485.
6. Правда О. В. Логопедия. – М.: «Просвещение», 1973. – 272 с.
7. Соботович Є. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку // Теорія і практика сучасної логопедії: Зб. наук. праць.: Вип 1. – К.: «Актуальна освіта», 2004. – С. 7–35.
8. Скопненко О. І., Цимбалюк Т. В. Мала філологічна енциклопедія. – К.: Видавництво «Довіра», 2007. – 478 с.
9. Ульєнкова У. В. Особенности формирования саморегуляции в интеллектуальной деятельности шестилетних детей, воспитывающихся в разных педагогических условиях // Психологические особенности шестилетних детей с задержанным темпом психического развития. – Горький: 1988. – С. 5–26.
10. Фрадкина Ф. И. Возникновение речи у ребенка. // Ученые записки ЛГПИ. – Л., 1955. – Т. 112. – С. 123–124.

The diagnostic procedure of phonematic processes examination for children with speech disabilities is presented in this article.

Keywords: phonematic perception, phonematic hearing, phonematic images, sounds disorders, dyslexia, dysgraphia.

Отримано 12.10.2009

УДК: 376.1-056.34

Т.М. Харькова

ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ ТА ТЯЖКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У статті описано методи, які використовувались при дослідженні словникового запасу у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

Ключові слова: діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, словниковий склад, мова, спілкування.

В статье описано методы, которые использовались при исследовании словесного запаса у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Ключевые слова: дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, словесное содержание, язык, общение.

У кожного народу є незмірне багатство душі – його мова. Вивчаючи її, ми засвоюємо золоті народні скарби й виховуємо в собі творчу особистість. Адже рідна мова – найбільший духовний скарб, у якому народ звеличує себе, яким представляє світові найцінніші набутки мудрості, передає з покоління в покоління досвід, культуру, традиції.

Люди є суспільними істотами і в процесі своєї діяльності змушені вступати в мовне спілкування з метою погодити свої вчинки, обмінятися думками, виявити певний вплив один на одного. Без обміну думками за допомогою мови люди не могли б налагодити спільної трудової діяльності, було б неможливим існування самого суспільства. У процесі мовного спілкування людина збагачує свої знання не лише за рахунок свого вузькоіндивідуального досвіду, але й шляхом засвоєння суспільного досвіду, нагромадженого багатьма поколіннями [2].

Як бачимо, потреба в спілкуванні є однією з первинних потреб дитини. Воно розвивається від простих форм до більш складних.

Дослідженням розвитку комунікативних навичок в тому числі і мовленням займалися такі науковці, як: Г. Дульнев, С.Д. Забрамна, Т.Н. Іванова, М.І. Кузьминський, О.Р. Маллер, В.Г. Петрова, Г.Л. Цикало, Л.М. Шипицина та інші. Вони відмічали проблему формування комунікативних функцій, зокрема, мовлення у дітей з помірною та

тяжкою розумовою відсталістю. Порушення мовлення у них є досить поширеними, характеризуються складністю патогенезу і симптоматики. Причому вони зазначали, що мовлення у таких дітей обумовлюється недорозвитком пізнавальної діяльності, так і іншими факторами (зниження слуху, порушення мовленнєвої моторики, аномалії будови артикуляційного апарату тощо) [1].

Нажаль, діти з інтелектуальною недостатністю в більшій мірі, ніж їх однолітки з нормальним інтелектом, мають труднощі в спілкуванні. Це пояснюється цілою низкою причин. Так, емоції розумово відсталих дітей відрізняються недостатньою диференційованістю, нестабільністю, різкими перепадами настрою, що впливає на всі форми соціальних контактів з оточуючими людьми. Істотне значення мають знижена активність пізнавальних процесів, що веде до затримки формування системи знань про оточуючий світ та інших людей, а також недостатня сформованість мотивації, інтересів, вольових і моральних якостей, обмеження соціальних контактів. Не менш важливу роль відіграє низький рівень розвитку мовлення в цієї категорії дітей [4].

Проблема формування комунікативної функції мовлення у дітей з важкою розумовою відсталістю в процесі навчання залишається актуальною, адже для такої дитини важливий не тільки сам процес участі в спілкуванні, але й розуміння ситуації, при якій він відбувається.

З метою вивчення особливостей комунікативних функцій мовлення у дітей з інтелектуальними вадами нами було проведено ряд досліджень, які включали в себе:

- спостереження за учнями з важкою розумовою відсталістю в ситуаціях пов'язаних з мовленнєвою комунікацією;
- вивчення особливостей розуміння дітьми короткого тексту та його відтворення;
- дослідження словникового складу;
- вивчення структури класу методом соціометрії.

Дослідження проводилось на базі Мельнице-Подільського будинку для дітей-інвалідів, Тернопільської області. В ньому приймали участь діти 2-ї та 3-ї вікової групи (всього 19 вихованців) з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

При дослідженні розуміння дітьми короткого тексту та його відтворення дітям давалось наступне завдання: прослухати розповідь, дати відповідь на запитання за нею, переказати текст. Це дозволяло оцінити практичні навички сприйняття мовлення на слух, а також розуміння основних слухових одиниць. Після проведення діагностики ми виявили, що у всіх дітей збіднений активний і пасивний словник.

Дослідження словникового складу, граматичного і синтаксичного складу мовлення проводилось індивідуально, дітям розповідали казку

без установки на переказ, після чого мовлення дитини точно фіксувалось у протоколі, крім того відзначаючи виразність мови, наявність мимічних і пантомимічних рухів. Це давало можливість оцінити словниковий склад та граматичну і синтаксичну сторони мови. Результати занотували у відповідну таблицю (див. табл.1)

Таблиця 1.

**Дослідження словникового граматичного
та синтаксичного складу мови**

Члени групи, вік дітей	Склад мови, %						
	Іменники		Дієслова	Прикметники	Говір	Займенники	Вибуки
	власні	загальні					
X ₁ 11р.	+	+	-	-	-	-	+
X ₂ 11р.	-	+	-	-	-	-	+
X ₃ 12р.	-	-	-	-	-	-	+
X ₄ 13р.	+	+	+	-	+	-	-
X ₅ 14р.	-	-	-	-	-	-	+
X ₆ 12р.	-	-	-	-	-	-	+
X ₇ 13р.	+	+	+	-	-	-	+
X ₈ 13р.	-	-	-	-	-	-	+
X ₉ 12р.	-	-	-	-	-	-	+

Слід відзначити досить низький та дещо різний рівень розуміння тексту учнями 2-ї та 3-ї вікової групи Мельнице-Подільського будинку для дітей-інвалідів. В переважній більшості діти 2-ї групи, лише одиниці можуть володіти елементами мовленням, при цьому важкі для вимови слова заміняють більш легкими та плутаються. При переказах не вміють послідовно і достатньо повно викладати свої думки. Відповідь часто обмежується одним словом. Наприклад на запитання: «Що зробив дід з «Ріпкою»?», відповідь «Жив»; «Куди посадив дід ріпку?», відповідь «Стілець».

Дана вікова група не здатна відповісти на запитання, систематизувати і обґрунтувати свою відповідь, оскільки мислительні операції розвинені в них на низькому рівні і мовлення взагалі не сформоване.

При обстеженні 3-ї вікової групи де перебувало 11 дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, лише одиниці (3 дитини, сильніші учні) можуть короткими простими фразами розповісти казку.

Наступна трійка дітей розказувала казку із спотвореною структурою слів, обов'язково користувались допомогою вчителя та його словесними підказками. Інші діти подавали лише вибуки: «у-у», «оу», «ам-в», «гав»...

Виявилось, що зміст казки засвоюється цією групою дітей шляхом багаторазового повторення і вживання в аналогічних ситуаціях, які максимально наближені до опрацьованих раніше (див. табл 2).

Таблиця 2

Члени групи, вік дітей	Склад мови, %						
	Іменники		Дієслова	Прикметники	Говір	Займенники	Вибуки
	власні	загальні					
X ₁ 14р.	+	+	+	+	+	+	-
X ₂ 12р.	-	-	-	-	-	-	+
X ₃ 14 р.	+	+	-	-	-	-	+
X ₄ 14р.	-	-	-	-	-	-	-
X ₅ 13р.	+	+	+	+	+	+	-
X ₆ 14 р.	+	+	+	+	+	+	-
X ₇ 15р.	-	-	-	-	-	-	+
X ₈ 12р.	+	+	+	+	+	+	-
X ₉ 16 р.	-	-	-	-	-	-	+
X ₁₀ 14р.	-	-	-	-	-	-	+
X ₁₁ 14 р.	+	+	+	-	-	-	+

Слід відмітити, що при переході дітей із класу в клас, в деяких дітей словник дещо збільшується, проте усі зміни мають своєрідний характер, виникає мовленнєва замкнутість, нерішучість, надмірна сором'язливість, особливо різко виявляється невпевненість в своїх знаннях. Словник поповнюється, в першу чергу, іменниками і дієсловами, в мовленні з'являються слова узагальнюючого характеру. Деякі діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю 3-ї групи можуть описати самотійні дії, більша частина дієслів означають переміщення предметів у просторі, у мовленні мало дієслів які передають стан, прояви та зміни ознак.

В період дослідження велось постійне спостереження за учнями в ситуаціях, пов'язаних із мовленнєвою комунікацією. Воно показало, що між собою учні спілкуються у вигляді окремих слів, коротких фраз, але в силу недостатності словника і знань про оточуючий світ у них переважають вибуки, нерозбірливі звуки. Зв'язне мовлення наявне в умовах контролю і допомоги вчителя.

Класний колектив вивчався методом соціометрії (запитання: «Кого б я пригостив цукеркою?»..). Були отримані наступні результати: більшість учнів з високим соціометричним статусом відносяться до третього відділення і мають відносно розвинені комунікативні навички. Рівень групової згуртованості класу задовільний. Діти в класі спілкуються з однолітками в міру від ситуації до ситуації.

Зокрема, спілкування з іншими дітьми і з дорослими не тільки обмежене, а і протікає без відповідної активності, мляво. Діалог, зазвичай, не виникає за ініціативи даної групи дітей. Надзвичайно вузьке коло знань перешкоджають формуванню у них комунікативної функції мовлення. Завжди ініціатором розмови виступає педагог, який залучає дитину до бесіди і прикладає для цього багато зусиль. Взагалі, клас розбитий на групки по 2-3 дитини.

Слід зазначити, що діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, як правило, розуміють звернене до них мовлення та в деякій мірі володіють усним мовленням, яке вони засвоюють самостійно, в процесі побутового спілкування з оточуючими.

Проведене дослідження підтвердило, що мовленнєва активність у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю перебуває на дуже низькому рівні і швидко вичерпується. Тому під час спілкування необхідно постійно активізувати вихованців системою доручень і вказівок, які потребують мовленнєвої комунікації та впроваджувати в практику роботи з ними цілеспрямовану поетапну корекцію комунікативної функції мовлення.

Отже, працюючи з даною категорією дітей необхідно передбачити такі ситуації, які б спонукали дитину про щось розповісти. Для цього потрібно: постійно розширювати словниковий запас слів; пропонувати вправи, що вимагають заміни слів за змістом; чітко формулювати запитання; проводити бесіди спираючись на життєвий досвід учнів.

Список основних використаних джерел

1. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью /Под ред. А.Р. Маллер. - М., 2003.
2. Ефименкова Л.М. Коррекция усной и письменной речи учащихся начальных классов: кн. для учителя.- М.:Просвещение, 1991
3. Комарова С.В. Уроки развития речи и формирование коммуникативных умений у учащихся младших классов школы VIII вида //Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2003. - № 3. – С. 35-43.
4. Потамошнєва О. Навчання навичок міжособистісного спілкування розумово відсталих дітей // Дефектологія. – 2003. - № 3. – С. 24-26.
5. Проскурняк О. Формування комунікативних навичок як складова соціальної адаптації дітей з обмеженими розумовими можливостями // Дефектологія. – 2003. - № 3. – С. 27-30.
6. Рубинштейн С.Я. Психология умственного отсталого ребенка. – М.: Просвещение, 1978. – 465 с.

In article are described methods, which were used at study of the verbal spare beside children with moderate and heavy mental backwardness.

Keywords: children with moderate and heavy mental backwardness, verbal contents, language, association.

Отримано 25.08.2009

УДК: 376.1-056.26:376.1-056.24

О.П. Чорна

ОПТИМІЗАЦІЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ХВОРИМИ НА ДИТЯЧИЙ ЦЕРЕБРАЛЬНИЙ ПАРАЛІЧ

У статті розглядаються проблеми ДЦП як найбільш інвалідизуючого захворювання. Звертається увага на оптимізацію логопедичної роботи за системою «учень-учитель-логопед-батьки». Особливе місце відводиться використанню комп'ютерних технологій для мовленнєвого розвитку дітей, вдосконалення їх інтелектуальних здібностей та соціальної адаптації в суспільстві.

Ключові слова: дитячий церебральний параліч, психолого-логопедична корекція, комп'ютерні технології.

В статье рассматриваются проблемы ДЦП как наиболее инвалидизирующего заболевания. Обращается внимание на оптимизацию логопедической работы по системе «ученик-учитель-логопед-родители». Особенное место отводится использованию компьютерных технологий для речевого развития детей, совершенствования их интеллектуальных способностей и социальной адаптации в обществе.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, психолого-логопедическая коррекция, компьютерные технологии.

Реформування спеціальної освіти в Україні безпосередньо пов'язано з проблемою підготовленості до шкільного навчання дітей з особливими потребами, серед яких пильної уваги фахівців потребують діти з церебральним паралічем з огляду на складну, мультифакторну структуру дефекту. Ця категорія дітей поширена, і, незважаючи на успішні досягнення в психолого-педагогічній науці, з часом накопичується більше проблем, ніж способів їх вирішення.

Дитячий церебральний параліч (ДЦП) є найбільш інвалідизуючим захворюванням дитячого віку. Проблема ДЦП набуває особливої гостроти у зв'язку з почастищенням цього захворювання у всіх країнах світу. Відповідно до концепції єдності біологічних і соціальних чинників психічного розвитку (Л. Виготський, М. Бернштейн, П. Анохін та ін.) в численних дослідженнях визначається суттєва роль біологічних факторів у комплексі причин, що зумовлюють недостатню готовність дітей до шкільного навчання: морфологічна незрілість, внутрішньочерепні травми

при пологах, ослаблене здоров'я (М. Антропова, Т. Вишневецька, Е. Каліжнюк, І. Мамайчук та ін.)

Проблемі розвитку мовлення та пошуку ефективних шляхів підвищення засвоєння мовних знань і мовленнєвих умінь дітей, хворих на ДЦП, завжди приділялась значна увага. Сучасні дослідники В. Тарасун, М. Шеремет, Н. Чередніченко та багато інших, вказуючи на особливості психофізичного розвитку, визначають своєрідність формування їхніх мовленнєвих висловлювань. Серед психологічних особливостей цієї категорії дітей дослідники виділяють нестійку та слабку спрямованість уваги щодо мовленнєвих явищ; недостатній розвиток логічного мислення; низький рівень самоконтролю.

Останні статистичні дані свідчать, що в Україні на 1000 новонароджених дітей, двоє діток є хворими на ДЦП, які потребують різнобічної і тривалої реабілітації. Дитячий церебральний параліч – захворювання центральної нервової системи, при якому пошкоджуються рухові зони і рухові шляхи головного мозку. Причини цієї хвороби бувають різними: інфекційні хвороби, особливо вірусні, різні інтоксикації і травми в період вагітності, несумісність крові матері й плоду по резус-фактору чи групі крові і т. п. Передбачуваними умовами можуть бути недоношеність чи переносеність плоду.

У дітей з церебральним паралічем мотиваційна сфера має певні особливості. Порушення зорово-моторної координації та просторового орієнтування робить для хворої дитини навколишній світ менш диференційованим, різні предмети та явища мало привертають її увагу і тому не збуджують інтересу та активності. Хронічна ослабленість нервової системи зменшує і без того незначні можливості долати труднощі через низьку психічну працездатність, нестійкість уваги, внаслідок чого не формується здатність до цілеспрямованої діяльності, яка у здорової дитини значною мірою розвивається спонтанно.

Логопедична робота з дітьми, хворими на ДЦП, займає важливе місце в процесі корекції порушень розвитку дітей з особливими потребами. Своєчасна і цілеспрямована робота по виправленню порушень мовлення сприяє засвоєнню навчальної програми, соціальної адаптації дитини в суспільстві. У мовленні дітей, хворих на ДЦП, порушені як фонетико-фонематичний, так і лексико-граматичний бік мовлення. Тому корекційна логопедична допомога повинна направлятися на мовну систему в цілому, а не на один якийсь дефект.

Особливе місце в клініці ДЦП займає розлад мовлення, що складає майже 80%. Взаємозв'язок порушень загальної і мовної моторики при ДЦП проявляється в тому, що важкість порушень артикулярної моторики залежить від кореляції важкості порушень функції рук. Ушкодження рухових функцій впливає на зорові, слухові, тактильні, кінестетичні відчуття та сприймання, порушує їх взаємодію, обмежує

різноманітність вражень від предметного світу та перешкоджає створенню основи для навчальної діяльності. Уявлення і знання про довкілля у цих дітей неповні, недостатньо систематизовані, іноді помилкові. Велику роль у цьому відіграє порушення рухово-кінестетичного аналізатора, що зумовлює недостатність розвитку аналізаторної діяльності, труднощі формування комплексних асоціацій. Таким чином, при ДЦП внаслідок органічного ураження мозку порушується вся система чуттєвого пізнання. Недорозвиненість зорового сприймання у поєднанні із запізнаним розвитком предметних дій обмежує можливості дитини активно розглядати предмети, маніпулювати ними. Внаслідок цього затримується формування зорових образів, важко формуються уявлення про форму, величину, застосування цих понять у пізнанні навколишнього світу та навчальній діяльності.

Особливості мовленнєвого розвитку спричиняють труднощі навчання не тільки з мови та читання, а й позначаються на засвоєнні знань з інших навчальних предметів. Відставання в розвитку мовлення пов'язане не лише з хворобою, а й з обмеженістю об'єму знань і уявлень про навколишній світ, є недоліком предметно-практичної діяльності й соціальних контактів.

Діти, які мають важкі фізичні обмеження, охоплені системою індивідуального (домашнього) навчання, де з хворими займаються учителі, дефектологи і логопеди. Подолання мовного недорозвинення у дітей – складна й копітка справа. Вона може бути успішно виконана лише в процесі спільної роботи учня з учителем й батьками.

Таким чином, перелік недоліків окреслює коло проблем, які мають стати предметом корекційного втручання та потребують участі різних фахівців: педагога, лікаря, логопеда, психолога, реабілітолога.

З огляду на актуальність проблеми вважається, що одним з ефективних засобів навчання можуть бути інформаційні технології, зокрема, комп'ютерні програми. Використання комп'ютерів для дітей з фізичними порушеннями опорно-рухового апарату є одним із ефективних засобів підвищення, розвитку творчих здібностей і створення сприятливого емоційного фону, реабілітації та підготовки до інтеграції в соціум. Крім стандартних, методично рекомендованих методів і способів ведення занять, надзвичайно позитивними є комп'ютерні технології. Саме вони стимулюють навчальну мотивацію, допомагають розвивати інтерес до навчання, компенсують розлади сенсомоторного розвитку, активізують пізнавальну діяльність, покращують інтелектуальну активність, коригують мовлення, рухову функцію рук та оптико-просторові навички, готують до нелегкого самотійного життя.

Взаємодія з комп'ютером являє собою своєрідне ігрове середовище, в якому відповідно до поставлених навчальних, корекційних чи

розвивальних завдань учень виконує необхідні практичні дії та використовує свої знання, навички і здібності. Ігрове комп'ютерне середовище, поєднуючись із конкретною освітньою чи корекційною метою, дозволяє дитині засвоювати навчальний матеріал ніби непомітно для себе і при цьому (що дуже важливо) застосовувати його в улюбленій практичній діяльності – грі з комп'ютером.

Використання комп'ютерних засобів у процесі корекційного навчання не може мати вирішального значення, оскільки основний продукт цієї роботи ґрунтується на суб'єктивних відчуттях дитини, різноманітність яких не можна виміряти об'єктивними засобами. Традиційно робота над звуковимовою (опрацювання механізмів голосоутворення, пропедевтичні вправи тощо) полягала переважно у використанні тактильних і вібраційних відчуттів. Новітні технології дають дефектологам змогу працювати не на рівні суб'єктивних відчуттів дитини, а на основі більш об'єктивних, а саме, комп'ютерних засобів оцінки продукуючого мовлення та коригуючих вправ. Опосередкований візуальний контроль основних механізмів мовотворення суттєво полегшує розв'язання багатьох завдань логопедичної практики. Засобів сучасного персонального комп'ютера цілком достатньо для одночасного розв'язання завдань і обробки звуків мовлення та захоплюючого діалогу з дитиною через анімацію на екрані.

На етапі засвоєння нових знань комп'ютерний малюнок забезпечує найбільш сприятливу наочно-образну демонстрацію для запам'ятовування навчального матеріалу, яка, крім зміцнення пам'яті, стимулює образно-емоційне мислення. Таким чином, є всі підстави передбачити, що застосування електронно-обчислювальної техніки на етапі засвоєння учнями з вадами ДЦП нових знань надасть змогу задіяти додаткові стимули для фокусування довольної уваги, що за традиційних форм навчання спричиняє швидко втому, емоційно насиченими і привабливими. На етапі узагальнення та закріплення знань комп'ютерна програма допомагає виявити прогалини у засвоєнні матеріалу та визначити шляхи їх усунення, а, використовуючи тестові завдання, можна значно швидше здійснити перевірку знань учнів, ніж традиційними засобами.

Завдяки вдалому поєднанню комп'ютерних та традиційних підходів досягається індивідуальність та максимальна ефективність корекційного навчання.

Серед основних завдань – формування в учнів елементів інформаційної культури (понять про комп'ютер, алгоритми, інформатику), знань про можливості застосування комп'ютера в сфері обробки інформації, навчання учнів користуватися існуючим програмним забезпеченням ПК.

Для процесу корекційного навчання принципово важливо те, що комп'ютер постійно зберігає певну модель навчання. Це дає змогу учням повторювати її доти, допоки не буде досягнуто поставленої освітньо-розвивальної мети, а також здійснювати індивідуалізацію навчання, що є однією з найскладніших дидактичних проблем, зокрема для навчання дітей з ДЦП.

Значна увага приділяється комп'ютерній грі навчального та розвиваючого характеру. Швидко зростає попит на них, розроблюються масштабні навчально-ігрові серіали. На комп'ютерні ігри покладаються великі надії щодо підвищення ефективності шкільного навчання та виховання. І зараз не тільки за кордоном, а й у нашій країні проектування та застосування комп'ютерних ігор у роботі з дітьми вважається одним з найбільш перспективних напрямків.

Успішне засвоєння роботи з комп'ютером дітей хворих на ДЦП, є запорукою подальшого розвитку писемного та усного мовлення, можливостей навчання дитини в школі чи за індивідуальною програмою, інтеграцією її в дитячий колектив, набуття професії та, в кінцевому результаті, - соціальної адаптації неповносправної особи в суспільстві.

Список використаних джерел

1. Мастюкова Е.М., Ипполитова М.В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. – М., 1985.
2. Ілляшенко Т.Д. Чому їм важко вчитися? Діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів. – К.: Початкова школа, 2003.
3. Методичні рекомендації до вивчення особливостей інтелектуального дефекту у дітей з церебральним паралічем. – К., 1966.
4. Комп'ютерне навчання дітей, хворих на ДЦП//Дефектолог.-№9.-2007.

The article considers problems of infantile cerebral paralysis as the disease, which makes disable more people, than any other one. It pays attention to perfection of speech therapist assistance by using system «pupil-teacher-speech therapist-parents». A special place is given to using computer technologies for development of children's speech habits, perfection their intellectual abilities and social adaptation to society.

Keywords: infantile cerebral paralysis, psychological and speech therapist assistance, computer technologies.

Отримано 25.08.2009

УДК: 376.36:376.42:373.2

М.К. Шеремет, В.О. Кондратенко

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

В статті висвітлюються проблеми підготовки дітей дошкільного віку з порушеннями слухової функції до шкільного навчання.

Ключові слова: діти зі зниженим слухом, шкільне навчання, суперечності.

В статті освещаются проблемы подготовки детей дошкольного возраста с нарушениями слуховой функции к школьному обучению.

Ключевые слова: дети со сниженным слухом, школьное обучение, противоречия.

Удосконалення системи навчання слабочуючих дітей, діагностика їх психічного розвитку вимагає більш глибокого вивчення особливостей підготовки цієї категорії дітей до навчання в школі. Від того, яким буде зміст підготовки до навчання та саме як вона буде здійснюватись, залежить не лише якість шкільного навчання, а й формування особистості майбутнього учня.

Проблему підготовки слабочуючих дітей до школи можна розглядати з різних позицій. Досліджуючи, коли починати таку підготовку, як її здійснювати, що саме вкладати в зміст підготовки дитини зі зниженим слухом до навчання в школі. На початку 80-х років у нашій країні відбувся масовий перехід до навчання дітей з шести років, і підготовка до шкільного навчання здійснювалась упродовж їх перебування в дитячих садках, переважно в випускних групах.

Як засвідчує шкільна практика, в спеціальних школах для дітей зі зниженим слухом скоротився термін навчання на два роки. Але за рахунок навчання дітей з шести років, збільшився його термін на один рік в початкових класах. Звідси і необхідність розробки проблеми вивчення підготовки слабочуючих шестирічок до навчання в школі. У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема вивчення специфіки розвитку тих слабочуючих дітей, які з різних об'єктивних та суб'єктивних причин не оволоділи необхідним рівнем знань дошкільного закладу і виявилися невідповідними до навчання в школі. Безумовно, що таким дітям необхідна своєчасна, науково обґрунтована

кваліфікована допомога, реалізована адекватними педагогічними засобами ще в дошкільному віці. У сучасній сурдопедагогічній літературі є цілий ряд наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених, які присвячені проблемі вивчення розвитку дітей з вадами слуху (К.Д. Бойко, Р.М. Боскіс, Л.С. Виготський, Є.П. Гроза, О.І. Дячков, Н.Ф. Засенко, І.П. Колесник, К.В. Луцько, Т.Ф. Марчук, Н.Г. Морозова, Є.І. Пушкін, Т.В. Розанова, М.Д. Ярмаченко і ін.). проте, ці дослідження спрямовані на виявлення резервів розвитку глухих дітей і вироблення механізмів їх використання в системі шкільного навчання.

Слабочуючі ж діти мають дещо інші потенційні можливості розвитку, інший характер шкільного навчання (Р.М. Боскіс, А.Г. Зікеєв, К.Г. Коровін, Л.И. Тигранова, Л.С. Лебедева). Так, у дослідженнях Р.М. Боскіс (1953, 1963, 1968) на основі глибокого аналізу експериментальних даних зроблені висновки про своєрідність мислення дітей зі зниженим слухом, розкрита природа так званої нелогічності їх мислення. У слабочуючої дитини, виходячи з вказаних досліджень, структура словесних значень носить, переважно, наочно-образний характер. Слова, якими користуються діти зі зниженим слухом, наповнені не понятійними узагальненнями, а зоровими уявленнями. І досить часто недиференційованими. Тому змістовно-суттєві кордони слів нерідко бувають або ж надзвичайно вузькими, або ж надзвичайно дифузними. Звідси й виникає помилкове використання слів, значні ускладнення в розумінні мовлення оточуючих, в розумінні прочитаних текстів. Лише поступово, з розвитком мовлення відбувається уточнення значень слів і становлення конкретних понять.

Наочно-образний характер значень слів проявляється, за даними досліджень Р.М. Боскіс, в своєрідній багатозначності слів, якими користуються слабочуючі діти.

Та ж наочність, образність засвоєваних значень слів проявляється в явищі, яке Р.М. Боскіс позначила як багатослівність глухих і слабочуючих. Своєрідність мовлення дітей зі зниженим слухом є визначальним для організації необхідних умов їх розвитку та формування як особистості. Вторинні відхилення обумовлені слуховим недоліком, стають причиною своєрідності сприймання, пам'яті та мислення даної категорії дітей. Це дає підстави для діагностичних помилок, коли слабочуючі діти змішуються з розумово відсталими.

Т.О. Власова, вивчаючи такого типу діагностичні помилки, прийшла до висновку, що зовнішня подібність з розумово відсталими дітьми знімається, якщо розібратися детально в суті аномалії розвитку і аналізі причин, які обумовили її виникнення (1954). Дослідження особливостей розвитку слабочуючих дітей повинне безпосередньо слугувати меті диференційованої діагностики.

В сурдопедагогіці і сурдопсихології приділяється велика увага розробці діагностичних методів, які дають підстави для визначення можливостей розумового розвитку дітей з вадами слуху, виявлення загальних здатностей до навчання (Р.М. Боскіс, Т.О. Власова, А.М. Гольдберг, О.І. Дячков, С.О. Зиков, Н.Г. Морозова, М.В. Певзнер, О.П. Носкова, Т.В. Розанова). В загальній системі досліджень розвитку слабочуючих дітей вивчення особливостей мовленнєвого розвитку та мисленнєвої діяльності займає одне із центральних місць, тому що мислення є провідною ланкою в структурі інтелектуальної діяльності вцілому (Л.С. Виготський, А.Г. Зікеєв, К.Г. Коровіна, Л.И. Тигранова). Ці дослідження, присвячені в основному характеристиці розвитку дітей з вадами слуху шкільного віку, і склали передумови для вивчення проблеми підготовки даної категорії дітей до навчання в школі.

Проведені нами масові обстеження слабочуючих дітей підготовчих груп і підготовчих класів спеціальних навчальних закладів (біля 500 дітей) показали, що майже третина з них не засвоїли в повному обсязі зміст програми дошкільної підготовки. Попередній аналіз засвідчив, що непідготовленість значної частини дітей до навчання в школі обумовлена різними причинами: відставанням в психічному розвитку, педагогічною занедбаністю, часом і ступенем втрати слуху, неадекватними педагогічними умовами, в яких перебував дошкільник (відносно дефекту та рівня розвитку), терміном перебування (а звідси і обсягом засвоєння знань, вмій і навичок) слабчуючого в спеціальному дошкільному закладі і ін.

Сучасні наукові дослідження в сурдопедагогіці та сурдопсихології ще не мають теоретично обґрунтованої і практично цілеспрямованої системи вивчення проблеми підготовки слабчуючих дітей до навчання в школі: відсутні дослідження про специфіку особливостей мовленнєвого розвитку, як одного із основних показників загального розвитку дітей з недоліками слуху, наочно-образного мислення, саморегуляції, як одного із провідних компонентів інтелектуальної діяльності слабчуючих шестирічок; порівняльні дані про можливості компенсації та корекції відхилень в їх розвитку. Детальне вивчення вказаної проблеми необхідне для того, щоб створити найбільш сприятливі умови для підготовки дітей зі зниженим слухом до навчальної діяльності в школі, які повинні відповідати індивідуальним особливостям слабчуючої дитини шестирічного віку. Все це дає підстави стверджувати, що не лише назріла гостра потреба в науковому дослідженні процесу підготовки слабчуючої дитини до навчання в школі, а й створити для цього певні адекватні дефекту і стану дитини педагогічні умови (індивідуальний диференційований підхід, обумовлений об'єктивними діагностичними даними, розробка

ефективних методичних підходів до навчання дітей в підготовчих групах та підготовчих класах спеціальних навчальних закладів).

Наш концептуальний підхід до вирішення проблеми полягає в тому, що в дослідженні розглядається активна діяльність слабочуючої дитини, що проявляється в її ставленні до навчання, в прагненні до свідомого (ефективного) оволодіння знаннями і способами діяльності за оптимальний час, формування в процесі підготовки дитини зі зниженим слухом до навчальної діяльності в школі, що проявляється в її активності і, зокрема, спілкуванні з сурдопедагогом, дітьми.

Актуальність і пріоритетність проблеми слабочуючих дітей до навчальної діяльності в школі обумовлена тим, що її успішне вирішення сприяє підвищенню рівня розвитку мовлення, наочно-образного мислення цих дітей і в кінцевому результаті обумовлює підвищення їх інтелектуального розвитку та ставлення слабочуючої дитини як суб'єкта успішної навчальної діяльності шкільного типу. Концепція нашого дослідження базується на цілісності підходу до вивчення проблеми підготовки дітей зі зниженим слухом до навчання в школі, яка є складовою частиною науково-теоретичних та практичних досліджень в спеціальній педагогіці та психології. Розробляючи концепцію, ми керувалися основними положеннями про загальний розвиток слабочуючої дитини, що передбачало дослідно-експериментальне його вивчення.

Аналізуючи дані про вплив процесу навчання на рівень підготовки до школи дітей зі зниженим слухом, нам необхідно було визначити зміст навчання та сам процес учіння організація педагогічних умов: діагностика рівня мовленнєвого розвитку дитини, визначення напрямків, етапів, методичних прийомів, принципів та змісту педагогічної діяльності).

У зв'язку з нерозробленістю названої проблеми, рівнів готовності слабочуючих дітей до шкільного навчання, невизначеністю психолого-педагогічних основ процесу підготовки, оцінки активності та самостійності в діяльності дітей зі зниженим слухом зростають такі основні суперечності: між постулюванням педагогічної значимості процесу підготовки і відсутністю теоретичної і практичної моделі процесу формування необхідного рівня готовності у слабочуючих дітей до шкільного навчання, нерозробленістю теорії і практики педагогічного керівництва цим процесом; між багатогранністю процесу підготовки і консервативністю навчальних програм, методичних посібників для цілеспрямованої навчально-виховної роботи з слабочуючими дітьми. Процес підготовки слабочуючих дітей до навчання в школі сприяє привнесенню творчого навчання в пізнавальну та комунікативну їх діяльність. Він позитивно позначається на виробленні у дітей творчо-активного ставлення до учіння, на становленні й розвитку їх навчальних

здібностей. Обґрунтовуючи концепцію дослідження, ми виходили з положення про те, що процес підготовки до шкільного навчання слід розглядати в системі цілісності навчально-виховного процесу слабочуючих дітей. Дані узагальнення теорії і практики навчання показують, що вже в дошкільному віці слабчуюча дитина прагне знань, до пізнання оточуючого світу. Діти зі зниженим слухом при спеціально організованому педагогічному керівництві здатні до сприймання і засвоєння навчального матеріалу. Реалізація принципів послідовності, системності, наступності в процесі формування у слабчуючих здатностей до навчальної діяльності вимагає врахування особливостей їх мовленнєвого розвитку, розвитку наочно-образного мислення та саморегуляції. У цьому зв'язку виявляється важливою розробка цілісної теоретико-методичної моделі забезпечення процесу повноцінної підготовки дітей зі зниженням слуху до навчання в школі, що і є темою нашого дослідження на наступних етапах.

The authors illuminate the problem of the shaping to speech readiness children preschool age, in particular children with psycho-physical breaches, to school training.

Keywords: children with psycho-physical breaches, school training.

Отримано 25.08.2009

УДК: 376.3:616.89-008.434-053.4

М.К. Шеремет, С.В. Кондукова

ДОШКІЛЬНИКИ З ТІМ ТА ЇХ ГОТОВНІСТЬ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Автори висвітлюють проблему формування мовленнєвої готовності дітей дошкільного віку, зокрема дітей із психофізичними порушеннями, до шкільного навчання.

Ключові слова: слухомовленнєве сприйняття, слухомовленнєва пам'ять, експресивне мовлення, імпресивне мовлення, локалізаціонізм, еквіпотенціалізм.

Авторы освещают проблему формирования речевой готовности детей дошкольного возраста, в частности детей с психофизическими нарушениями, к школьной учебе.

Ключевые слова: слухоречевое восприятие, слухоречевая память, экспрессивная речь, импресивная речь, локализационизм, эквипотенционализм.

У вітчизняних психолого-педагогічних джерелах однією з провідних проблем підготовки до навчання в школі є формування мовленнєвої готовності дітей дошкільного віку, зокрема дітей із психофізичними порушеннями. Аналіз наукових досліджень свідчить про зростання за останнє десятиріччя інтересу вітчизняних та зарубіжних учених як до проблеми підготовки дітей до школи, так і до питань формування мовленнєвої готовності дітей дошкільного віку, що забезпечує не лише соціальну адаптацію, але й виступає основним інструментом засвоєння шкільних знань. Про це свідчать праці Л. Артемової, А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Калмикової, О. Кононко, С. Лаврентьєвої, Л. Низьковської, Л. Пироженко, В. Тарасун, М. Шеремет та ін. Дослідження ведуться в контексті теорії й методики гуманістичної парадигми особистісно орієнтованого навчання і виховання дошкільників, ставлення до дитини як до найвищої цінності, активного суб'єкта, а також урахування значення мовленнєвої підготовки дітей дошкільного віку в цілому.

Відомо, що усне мовлення й усне мовне висловлювання формуються до 2-3 років (їх супроводжує посилений розвиток розуміння мовлення дорослих), у той час як письмо і читання, пов'язані з оволодінням грамотою, формальними законами мови – істотно пізніше. Етапи формування мовленнєвої комунікації дитини супроводжуються вдосконалюванням слухомовленнєвого сприйняття, оволодінням довільною, слухомовленнєвою пам'яттю, використанням з метою комунікації інтонаційних засобів мовлення, а також формуванням фонематичного слуху. Заміняючи більш ранній сенсорний і моторний досвід, знання про навколишній світ, завдяки мовленню, починають базуватися на операціях із символами. До трирічного віку у дитини з'являються три основних елементи простих фраз: підмет, дієслово й доповнення. Дитина користується деякими займенниками й множиною й здобуває нові слова зі швидкістю приблизно 400 за 6 місяців. У віці 5-7 років починається формування внутрішнього мовлення, крім властивої мисленнєвої сторони, що несе навантаження програмування як задуму висловлення, так і складної поведінки. Ці розходження в генезисі й психологічній структурі різних форм мовленнєвої діяльності знаходять своє відображення й у їхній мозковій організації. Існує велика кількість підстав, відповідно до яких можуть класифікуватися види й форми мовлення. Для нейропсихології важливі два самостійних види мовлення:

- *експресивне* (голосне, виразне, народжуване, спрямоване зовні)
– починається з мотиву й задуму (програми, динамічної схеми

висловлення), проходить стадію внутрішнього мовлення, що володіє згорнутим характером, і переходить у стадію висловлення; його різновид – мовлення писемне;

- *імпресивне* – починається зі сприйняття мовленнєвого висловлювання, проходить стадію декодування і завершується формуванням у внутрішньому мовленні загальної значеннєвої схеми повідомлення, її співвіднесенням із семантичними структурами й включенням у певний контекст, без якого навіть граматично правильні пропозиції можуть залишатися незрозумілими.

Поняття «*підготовка до подальшої пізнавальної діяльності*» у дошкільній педагогіці й педагогіці початкової школи визначається як *організований, цілеспрямований процес засвоєння дитиною, як суб'єктом, нових знань, умінь та навичок із допомогою дорослих чи самотійно; складне утворення, структура якого включає загальну та спеціальну підготовку до школи й охоплює всі сфери діяльності дитини*. Ці складові є взаємозумовленими, хоча кожна з них має свою психологічну й педагогічну специфіку. О. Савченко диференціює *загальну* (фізична, інтелектуальна, мовленнєва, особистісно-вольова готовність) і *спеціальну* (засвоєння предметних знань, умінь, навичок) *підготовку до школи*. Реалізація на практиці основних завдань підготовки неможлива без розробки адекватних методів попереджувального та корекційно-розвивального навчання дошкільників, особливо з порушеннями мовлення. У зв'язку з цим виникає необхідність визначити напрями цієї підготовки, що забезпечать достатній рівень сформованості усного мовлення й мовленнєву готовність до школи.

Психолого-педагогічні дослідження зарубіжних і вітчизняних науковців, переважно ХХ століття, свідчать, що розробка теорії мовленнєвої діяльності здійснюється на *лінгвістичних* (А. Богуш, Н. Гуткіна, М. Жинкін, Ф. де Сосюр, Л. Щерба), *психологічних* (Л. Божович, Л. Венгер, Л. Виготський, В. Мухіна, Ж. Піаже, Є. Проскура, Д. Ельконін, Е. Еріксон, О. Ладівір, Дж. Чейпі) й *психолінгвістичних* (І. Зимняя, О. Леонтьєв) засадах, трактується як сума окремих актів говоріння й розуміння, один із видів пізнавальної діяльності, як цілком самотійна діяльність.

Хоча відомості про спроби пов'язати мовлення з окремими ділянками мозку були відомі ще з першої третини ХІХ ст., початок систематичних досліджень мозкової організації мовленнєвої діяльності людини було покладено роботами П. Брока (1861) і К. Верніке (1874). Саме вони першими показали структурну диференційованість порушень мовлення, а не загальне зниження мовленнєвих можливостей у випадках локальної патології мозку. Але ці ж відкриття стали першими передумовами для цілого напрямку в дослідженнях мозку, пов'язаних з пошуком «центрів»

тих або інших психічних функцій. Інша тенденція у вивченні мовлення і його розладів була побудована на аналізі її змістовних аспектів. Найбільш помітними щодо цього були роботи Г. Хеда. Будучи учнем і продовжувачем поглядів Х. Джексона, що критикували вузький локалізаціонізм, Г. Хед (1920, 1926), узагальнивши великий обсяг досліджень розладів мовлення, дійде висновку про їхній зв'язок з порушеннями мислення й поведінкою в цілому, що обумовлюється труднощами утворення понять і є наслідком ураженнями такого рівня мозку, що відповідає за виконання символічної діяльності. Цими роботами й висновками був покладений початок нейролінгвістичному вивченню мовленнєвої функції.

Надалі в результаті багаторічної боротьби поглядів прихильників локалізаціонізму й екіпотенціалізму був зроблений найважливіший висновок, що мовленнєва діяльність вимагає спільної роботи різних зон кори, що забезпечують специфічний внесок у загальний мовленнєвий процес.

За сучасними уявленнями, пряме зіставлення складних психічних дій, до числа яких відноситься й мовлення, з окремими локальними вогнищами мозкових уражень неадекватно, оскільки останні пов'язані з мовленнєвими розладами складними й часто опосередкованими шляхами. Відділи кори, що забезпечують мовномисленнєву діяльність, мають великий ступінь поліфункціональності, тому критичним для кінцевого результату є не задіяність будь-якої зони, а збереження можливості взаємодії безлічі слухомовленнєвих зон, у якому участь однієї з них є обов'язковим.

Відомо, *мовлення* – вища форма передачі інформації за допомогою акустичних сигналів, письмових або пантомімічних знаків. Його соціальна функція – це засіб спілкування, а в плані інтелектуального розвитку – це механізм абстрагування й узагальнення, що створює основу категоріального мислення. З іншого боку, мислення у дорослої людини саме в більшості випадків втілюється в мовленні, що є його виразником. У процесі дозрівання психіки дитини й на початкових стадіях формування мовлення існує тісний зв'язок між процесами сприйняття, почуттєвою основою, образами-поданнями й словами, що асоціюються з ними. Пізніше в дорослої людини цей зв'язок слабшає, але він залишається на все життя.

Жодна складна форма психічної діяльності не формується й не реалізується без прямої або непрямой участі мовлення. Його найважливішою структурною одиницею є слово як носій певного *значення* (узагальненого й стійкого відбиття предметного змісту) і *змісту* (індивідуального значення слова в конкретній ситуації). Носієм значення завжди служить чуттєвий образ, а матеріальними носіями є моторний (артикуляція), звуковий або графічний (лист) компоненти. У

дорослої людини матеріальний носій майже не усвідомлюється, а провідна роль належить змісту слова і його значенню. Лише в деяких випадках (спеціальна літературна діяльність, навчання мові й т.п.), а також при деяких мовних розладах слово може втратити зміст або значення, а його матеріальний носій, навпаки, починає усвідомлюватися (Л.С. Цветкова).

Зміст пов'язаний зі словом у цілому, а не з кожним його звуком, але акустичні елементи, з якого складається слово, грають різну змісторозрізняючу роль. Серед ряду лінгвістичних категорій, на основі яких формується повноцінне мовлення, це завдання виконують *фонемні - одиниці мовленнєвого акустичного сприйняття*. Кожна національна мова характеризується специфічним набором фонематичних ознак, які створюють його структуру. Саме такий, психолінгвістичний підхід і є основою визначення змісту навчання рідній мові дітей з різними психофізичними порушеннями розвитку, в тому числі і в дошкільний період в процесі їх підготовки до навчання в школі.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Развитие устной речи // Собр.соч.: В.6 т. - М.: Просвещение, 1982. - Т.3. – С.64-176.
2. Гальперин П.Я. К вопросу о внутренней речи // Докл.АПН РСФСР. - М.: АПН РСФСР, 1957. - № 4. - с. 26-38.
3. Дошкільна лінгводидактика // Упорядник А.М.Богущ. – К.: Вища школа, 1999 - 228 с.
4. Жинкин Н.И. Интеллект, язык и речь. – М.: Просвещение, 1972. – 124 с.
5. Зимняя И.А. Речевой механизм в системе порождения речи // Психологические и психолінгвістические проблемы владения языком // Под. ред. А.А.Леонтьева, Т.В.Рябовой. – М.: Просвещение, 1969. - С.5-17.
6. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості. – К.: Освіта, 1998.-256 с.

The authors illuminate the problem of the shaping to speech readiness children preschool age, in particular children with psycho-physical breaches, to school training.

Keywords: acoustic-speech perception, acoustic-speech memory, expressive speech, impressive speech, localization.

Отримано 25.08.2009

УДК: 376:616.896-053.5

Д.І. Шульженко

КОРЕКЦІЙНЕ СПРЯМУВАННЯ МЕТОДИКИ «СНУЗЕЛЕН – ТЕРАПІЯ» В ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ З АУТИЧНИМИ ДІТЬМИ

В статті розглядається питання впровадження європейських психотерапевтичних технологій в практику роботи з аутичними дітьми в Україні. Система занять за методикою «Снузелен – терапії» сприяє ефективному подоланню аутистичних порушень у дітей і є інноваційним модулем в корекційному навчанні та вихованні.

Ключові слова: Аутичні діти, аутистичні порушення, психотерапевтичні напрями, снузелен – терапія, корекційне навчання та виховання, принципи, види занять.

В статье рассматривается вопрос внедрения европейских психотерапевтических технологий в практику работы с аутическими детьми в Украине. Система занятий по методике «Снузелен - терапии» способствует эффективному преодолению аутических нарушений у детей и есть инновационным модулем в коррекционном обучении и воспитании.

Ключевые слова: аутические дети, аутические нарушения, психотерапевтические направления, снузелен – терапия, коррекционное обучение и воспитание, принципы, виды занятий.

Серед інноваційних корекційних методик, розроблених вченими Західної Європи для психопедагогів, що працюють з людьми різного віку і різними нозологіями, зокрема з дітьми з аутизмом, на особливу увагу заслуговує методика під назвою «Снузелен – терапія». У нашій країні названа методика, переживаючи період свого становлення й активного впровадження, перетворюється зрештою на форму сучасної психотерапії, що об'єднає терапевтичні фактори невербальної експресії з вербальною взаємодією спеціалістів і хворих; стає важливим психокорекційним напрямом в медицині, соціальній сфері і в дефектологічній практиці, а саме в корекційно- педагогічній роботі з дітьми з розумовою відсталістю та аутизмом.

Особливої цінності корекційно- педагогічна робота за методикою «Снузелен» набуває для дітей, котрі зазнають певних труднощів

вербалізації своїх переживань(наприклад при аутистичних розладах – втрата контактів), а також у зв'язку зі складністю цих переживань та їх невиразності (скажімо, в осіб після травматичного стресового розладу).

Нагадаємо, що дитина дошкільного віку з аутизмом насправді має інші можливості біологічного, психічного, суспільного та духовного розвитку, але як людське дитя – особистість – вона має цілковите право на сприяння своєму розвитку через систему освіти, так само, як і дитина без відхилень у розвитку. Корекційно-освітня праця з дитиною, яка має аутистичні розлади, вимагає від спеціалістів-дефектологів, батьків та суспільства володіти тими необхідними знаннями, які сприятимуть адаптації розумово відсталих дітей до соціального оточення та стати повноцінним членом суспільного середовища.

Завдання корекційної роботи з дітьми раннього віку – це перш за все стимулювання їх до більш повної взаємодії з навколишнім. Потрібно переконувати людей позитивно дивитися на можливості дітей з розумовими порушеннями. Передовий досвід показує: коли чекати від дитини багато, вона багато зможе зробити. Ефективним напрямком корекційної роботи є участь розумово відсталих дітей в різних корекційно-педагогічних методиках.

Методика «Снузелен» була розроблена в Голландії на початку 80-х років ХХ століття і використовувалася як засіб дозвілля. Нині межі застосування методики розширились: із засобів дозвілля вона перетворюється в методику лікувальної терапії, яка здійснює вплив на лікування й розвиток функцій нервової системи і за допомогою різних навчаючих моментів реалізує системний вплив на сенсорні системи організму людини. Отже, в основу методики « Снузелен » покладена концепція взаємодії відчуттів і емоцій людини.

Інакше кажучи, «Снузелен » (Snoozelen – гол.: нюхати +сприймати)-це форма глибокого розслаблення, за допомогою якого приходять в дію всі органи чуттів людини.

Як відомо, багато проблем в навчанні і вихованні аутичних дітей є результатом порушення сприймання (перцепції) чи процесів сенсорної інформації. Ці утруднення можуть виявлятися у всіх модальностях почуттів або їх комбінацій, включаючи слух, зір, нюх, смак, тактильне сприйняття. Однією з кардинальних проблем аутичної дитини є її нездатність її інтегрувати сенсорну інформацію від різних органів чуттів, для того щоб одержати точну картину їх реального оточення. Отож, методика «Снузелен», базується на розширенні сенсорних вражень й одержанні задоволення хворою дитиною.

Сенсорні системи в методиці «Снузелен» чинять суттєвий вплив на функціонування організму людини. Саме через систему рецепторів (як первинної сприймаючої ланки) надходить інформація з навколишнього середовища, вона переробляється і трансформується в певні

функціонуючі процеси. Відхилення в різних частинах сенсорних систем приводять до функціональних або органічних порушень в роботі внутрішніх органів. Крім того, від правильного функціонування сенсорних систем залежать такі найвищі функції головного мозку, як пам'ять, розвиток мови, мислення, самопізнання, комунікативні функції.

В основу «Снузелен-терапії» покладено принцип пожвавлення чуттєвих відчуттів, так необхідних аутичним дітям. Активізація роботи мозку шляхом стимуляції первинних почуттів набуває при цьому лікувального характеру. Для створення вражень розвитку сенсорики застосовуються різні освітлення, ефірні олії, повітряні нагнітачі, масаж, матеріали різного роду, джерела звуків, запахів. Перцептивні проблеми в розумово відсталих дітей широко модифікують від однієї дитини до іншої. Одна дитина не може сприймати голосні звуки на музичних заняттях, але здатна сприймати тихі звуки на відстані, і так в усьому. У подоланні цього їй може допомогти «звуковий промінь». Інша дитина виявляє особливий інтерес до смаку, запаху, тобто зацікавлено їх сприймає. Тренування сприйняття запахів можливе завдяки наявному набору ароматів, смаку - за допомогою розчинів (солодкого, солоного, кислого і гіркого). Потому можна навчати дітей нових запахів, знайомих і незнайомих смакових якостей харчових продуктів. Теплий водяний матрац може бути використаний для тренування сприйняття температурних розходжень. При цьому важливим є те, що дитина може об матрац торкатися частинами тіла (рукою) чи всім тілом, лягати на нього, приймати різні пози і тактильно відчувати різницю температур. У розумово відсталих

дітей недорозвинене м'язове відчуття, тому вібротрац, «крісло президента» просто необхідне. Різні гладкі та шорсткі поверхні, тактильні коридори, «джакузі» використовуються для розвитку тактильного сприйняття.

Плетиво кольорових шнурів, зв'єрення по кольору кнопок і кольорових циліндрів, крім навчання кольору, використовуються в розвитку дрібної моторики, уваги. Для тренування колірною сприйняття показують окремі кольорові сюжетні картини чи відеофільми. Аутичні діти всі по - різному реагують на одні й ті ж самі сенсорні подразники (на одні відповідають, на інші - немає відповіді). Функціонування в будь-якій сенсорній модальності в них може також викликати адаптаційні утруднення, особливо це стосується слухових і зорових подразників, найбільш важливих для розвитку, оскільки вони тісно взаємопов'язані з когнітивними функціями.

За допомогою різних світлових ефектів, звуків, музики, запахів, матеріалів, кольорів «Снузелен - терапія» створює для аутичних дітей

світ відчуттів, який сприятиме сприйняттю самих себе, а також стану спокою, комфорту і, крім цього, зменшенню головного болю.

За допомогою цього світу відчуттів хвора людина може пізнавати саму себе, а також навколишній світ, який їй у звичайному світі зробити не вдається або вона сприймає його як неприємний, несприятливий.

Велике значення мають заняття для розумово відсталих дітей за методикою «Снузелен», що спрямовані на розвиток слухової орієнтації, сприймання звуків, які виходять із різних предметів і об'єктів. Діти вчать розуміти лункий світ предметів і правильно реагувати на них.

За допомогою слухового сприймання розумово відстала людина на «Снузелен-терапії» отримує різноманітну інформацію про предмет, його властивості, дії у просторі. «Снузелен-терапія» вчить дитину орієнтуватися на слух, виділяти звуки, які видає той чи інший предмет, розвиває в дітей вміння опиратися на слухове, зорове, кінестетичне сприймання, які дають адекватну інформацію про оточуючий світ.

Обов'язковим етапом корекції – є вирішення проблеми сенсорної інтеграції, так необхідної розумово відсталим дітям. Для досягнення цього потрібно застосовувати як окремі компоненти устаткування «Снузелен», так і їх сполучення. Максимально поєднують 2-3 сенсорні модальності. «Снузелен» забезпечує також розвиток комунікації, соціалізації; при цьому розвиваються навички поведінки в групі, принцип почерговості. Різні види обстановки спонукають дітей на спонтанні дослідження, охоплюючи дитину в цілому як з почуттєвого, так і з емоційного боків. Наявні затишні куточки і пристосування для індивідуальних занять дають можливість дитині побути одній, на якийсь час уникнути уваги інших і розслабитись. Оскільки використання повного комплексу «Снузелен» є дорогим, найчастіше вводяться окремі елементи цієї системи

Основною частиною методики «Снузелен» є створення приміщення (кімнати), яке відокремлене від навколишнього середовища. І має такі особливості:

- світле, однотонне забарвлення стін, стелі, підлоги;
- різноманітні настінні освітлення, торшери;
- водяний матрац;
- сухий басейн;
- «крісло президента»;
- гойдалки;
- повітряні нагнітачі;
- ефірні масла, ароматизовані свічки, палички та баночки з різними запахами;
- тактильні коридори;
- спокійна музика.

Час проведення занять у кімнаті «Снузелен» триває від 5 хвилин до однієї години.

Метод сенсорної інтеграції «Снузелен» є безмедикаментозним методом профілактики, лікування і реабілітації, що базований на знаннях основ фізіології, психології, дефектології, педіатрії, психіатрії, геронтології і педагогіки.

Робота снузелен-терапевтів відбувається переважно в соціальних і навчальних сферах – це центри раннього втручання, дошкільні заклади, школи-інтернати, реабілітаційні центри, центри денного перебування, виробничо-трудова майстерні, денні стаціонари та інші заклади, де працюють, переважно з людьми з обмеженими можливостями. У снузелен-терапії методика роботи спрямована як на індивідуальну так і на групову форми. Для цих форм характерним є використання принципів груп-аналізу, соціальної психології, психіатрії та загальної теоретичної системи в корекційній психопедагогіці. Загалом як при груповій терапії, так і при індивідуальній роботі соціальні фактори мають відносно велике значення. Але механізми корекційно-педагогічної дії відповідно при груповій та індивідуальній роботі різняться своїм впливом на психофізичний стан дитини.

Можливо використовувати різні підходи до класифікації форм «Снузелен-терапії», наприклад виділити клінічну, гуманістичну, трансперсональну та інші її моделі. Зміст і форми терапевтичної роботи можуть відрізнятися залежно від тієї чи іншої групи аутичних дітей. Форми «Снузелен-терапії» відрізняються за віковим особливостями дітей. І все ж можна говорити про два основні варіанти терапевтичної роботи – індивідуальної та групової терапії. Кожна з них, своєю чергою, має свої різновиди.

Основними ж принципами проведення занять у форматі «Снузелен» є:

- корекційно-педагогічна робота, що спрямована на розвиток дитини як особистості;
- принцип взаємодії з "підготовленим середовищем";
- принци вільного вибору;
- принцип індивідуальної активності в навчанні та вихованні;
- врахування вікових особливостей дитини;
- доступність навчального матеріалу;
- принцип ранньої педагогічної корекції;
- принцип гуманного ставлення до дитини та навколишнього середовища;
- принцип корекції та компенсації.

Своєрідність роботи з аутичними дітьми і принципи проведення занять полягають у тому, що кожен рух, навіть найпростіший, попередньо показують дитині водночас пояснюють, як він проводиться.

Вправи вводяться поступово і вроздріб, з наочним показом потрібних дій, які повторюються у певному порядку. Після цього поєднують ряд дій в єдину формулу і відпрацьовують складніші форми рухів у грі. Наприклад, робота з м'ячем випереджається на початковому етапі грою з повітряними кулями, що спадають повільно, плавно і легко. При цьому дитина з порушенням інтелекту може простежити рух кулі, його падіння, може легко без зусиль торкнутися її руками, вдарити по ній і робити все це охоче, без страху. Така вправа стимулює рух руками «вниз», підскакування зі спостереженням за кулею. Від гри з кулями поступово переходять до занять з легкими, об'ємними м'ячами і, нарешті, зі звичайними м'ячами.

При проведенні занять за методикою «Снузелен» слід виходити з того, що психологічний розвиток дитини раннього віку тісно пов'язаний з проявом інтересу до навколишнього середовища і прагненням пізнати властивості предметів. Інтерес до всього нового є основою розвитку допитливості, а надалі - її пізнавальної діяльності.

Сенсорний розвиток, має на увазі: вміння дитини виділяти і враховувати властивості, а також ставлення до об'єктів при виконанні практичних і ігрових дій із ними.

Зміст запропонованих занять спрямовано на розвиток зорового слухового і тактильно-рухового сприйняття. При проведенні цих занять у дитини розвивається увага, пам'ять, формуються комунікативні здібності і продуктивні способи співпраці з дорослими.

Проведення занять і вправ передбачає врахування індивідуальних можливостей і здібностей кожної дитини. Навчання розпочинається з виконання завдання спільними діями дорослого і дитини. При цьому дорослий розташовується за спиною дитини і діє її руками. Поступово відпускає свої руки, даючи можливість дитині діяти самостійно при виконанні запропонованих дій. А далі позиція дорослого стосовно до дитини може змінюватися - поруч із дитиною, а потім напроти неї. Кожна дія дитини повинна бути прокоментована й узагальнена в мовному плані.

Снузелен- терапія – як найбільш ефективна і сприятлива інноваційна методика в умовах реабілітаційного центру може включати такі види занять: заняття на розвиток сенсомоторної стимуляції аутичної дитини; заняття на дослідження свого тіла; заняття на дослідження руху дитини; заняття на пізнання наслідків власних дій; заняття для розвитку тактильної стимуляції; заняття для стимуляції зорового сприймання; заняття для стимуляції звукового сприймання; заняття на розвиток дрібної моторики дитини; заняття на розвиток сенсорного сприймання..

Загалом значення сенсорного виховання у створенні основи для розвитку мислення дитини через розширення її сприйняття.

Сенсорні вправи дають аутичній дитині можливість розрізняти і класифікувати предмети за формою, розміром, кольором, ступенем шорохуватості або гладкості, прищеплюють вміння впорядковувати нову інформацію повністю. Сенсорна культура допомагає дитині краще орієнтуватись у зовнішньому світі, що є важливим саме для аутичних дітей.

І ця орієнтація в предметах необхідна кожній людині, і компасом у цій подорожі служать наші органи чуттів.

На заняттях за методикою «Снузелен» в дитини формуються естетичні почуття, розвиток уяви, креативна сфера, розширення словникового запасу, база для розвитку мовлення та математики.

Ефективність методики «Снузелен – терапія» можна оцінювати за такими критеріями:

- рання корекційно- педагогічна допомога дитині та її родині;
- інтенсивність ранньої допомоги: що активніше виявляється підтримка родині і дитині, тим вагоміші результати розвитку дитини;
- створення всіх необхідних умов для розвитку вікових навичок у такої дитини;
- охоплення методикою різних сфер розвитку дитини;
- врахування і облік індивідуальних відмінностей дітей у швидкості і темпі освоєння навичок;
- підтримка параметрів навколишнього середовища, яке сприяє розвитку дитини.

Але особливу цінність корекційна робота за методикою «Снузелен» має для дітей, котрі зазнають труднощів в вербалізації своїх переживань – наприклад, при аутизмі, також через складність цих переживань та їх «невизначності».

Завдання корекційного педагога – по можливості розвинути в дітей здатність сприймати й аналізувати сенсорну інформацію, що допоможе дітям набагато ефективніше вивчати навколишній світ. А це означає, що потрібне середовище, яке підходить для вікового і повноцінного розвитку дитини. І таке середовище можна створити за методикою «Снузелен».

Щодо практичних результатів впровадження «Снузелен- терапії», зокрема це відбувається в освітньо-реабілітаційних центрах «Джерела», «Сходинки» м. Києва, то вони переконливо свідчать, що такий метод є ефективним засобом при роботі з аутичними дітьми і відповідає фундаментальним потребам в само актуалізації – розкритті широкого спектра здібностей даної категорії дітей і ствердженні ними свого індивідуально- неповторного способу буття.

Список використаних джерел

1. Игры и занятия с детьми раннего возраста с психофизическими нарушениями: Методическое пособие / Под ред. Е. А. Стребелевой, Г. А. Мишиной. – 2-е изд. – М.: Издательство "Экзамен", 2004. – 160 с.
2. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. – М., 1985.
3. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: Хрестоматия / Сост. и науч. ред. Л. М. Шипицина.- СПб., 1997. – 168с.
4. Усанова О.Н. Специальная психология. Система психологического изучения аномальных детей.-М., 1990. – 201 с.
5. Фуряева Т. В. Теория и практика дошкольного воспитания западноевропейских германоязычных странах: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Челябинск, 1995

In article is considered question of the introduction european psychotherapeutic technology in practical person of the work with autistic children in Ukraine. The system occupation on methods "Snuzelen - therapy" promotes efficient get over autistic of the breaches beside children and there is innovational by module in correctional instruction and education.

Keywords: autistic children, autistic of the breach, psychotherapeutic directions, snuzelen - therapy, correctional instruction and education, principles, type's occupation.

Отримано 25.10.2009

Список авторів

1. Белова Олена Борисівна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
2. Бугера Юлія Юріївна, викладач кафедри дефектології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
3. Вержиховська Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
4. Гаврилов Олексій Вікторович, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
5. Гаврилова Наталія Степанівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
6. Галецька Юлія В'ячеславівна, аспірант кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
7. Герасимчук О.М. вчитель Житомирської ЗОШ школи-інтернат.
8. Гіренко Ніна Андріївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання, Слов'янський державний педагогічний університет.
9. Гудима Олена Василівна, асистент кафедри дефектології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
10. Демченко Ірина Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
11. Дмитрієва Оксана Іванівна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
12. Каменщук Т. Д., голова Вінницької обласної ПМПК
13. Кирилюк Лілія Аркадіївна, викладач кафедри дефектології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
14. Коваль Наталя Іванівна, асистент кафедри дефектології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
15. Ковальчук Валентина Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки і спеціальної психології, Слов'янський державний педагогічний університет.

16. Коган Ольга Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
17. Коломійцева Олеся Володимирівна, кандидат психологічних наук, асистент кафедри загальної психології Слов'янського державного педагогічного університету.
18. Кондратенко Володимир Олександрович, доцент кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки і психології НПУ ім. М.П. Драгоманова.
19. Кондукова Світлана Віталіївна, логопед реабілітаційного центру для дітей дошкільників із ЗНП та ФОРНП м.Москва
20. Константи́нів Оксана Васи́лівна, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
21. Корнева Олена Вікторівна, викладач кафедри дефектології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
22. Крупей Р.Я., аспірантка інституту спец. педагогіки АПН України.
23. Левицький Вадим Едуардович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
24. Липа Вікторія Володимирівна., викладач кафедри корекційної педагогіки і спец. психології Слов'янського державного педагогічного університету.
25. Малишевська І.А., викладач кафедри корекційної педагогіки та психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
26. Миколайчук Ірина Володимирівна, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
27. Михальський Анатолій Володимирович, кандидат медичних наук, декан факультету психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
28. Мілевська Олена Павлівна, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
29. Нізевич Оксана Володимирівна, аспірант кафедри дефектології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
30. Овчарук Т.

31. Одинченко Лариса Костянтинівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету.
32. Осіпова Наталія Леонідівна, викладач кафедри медичних дисциплін та клінічної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
33. Павлюк М., вчитель дефектолог Ясининицького навчально-реабілітаційного центру. Рівненська область.
34. Петух О. В., директор Рівненського навчально-реабілітаційного центру „Особлива дитина”.
35. Ружицька Людмила Іванівна, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
36. Співак Віталій Іванович, кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
37. Тарасенко Надія Василівна, доцент, кандидат педагогічних наук завідувачка кафедри методик корекційного навчання, Слов'янський державний педагогічний університет.
38. Татяничкова Ірина Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету.
39. Тищенко В.В., кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора науково-методичного центру інклюзивної освіти Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.
40. Турчина Юлія м. Харків.
41. Харькова Тетяна Михайлівна, викладач кафедри соціальної педагогіки та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
42. Чорна Оксана Петрівна, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
43. Шеремет Марія Купріянівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії, перший заступник директора Інституту корекційної педагогіки і психології НПУ ім. М.П. Драгоманова.
44. Шульженко Діна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної психопедагогіки Інституту корекційної педагогіки і психології НПУ імені М.П. Драгоманова.

Наукове видання

**ВІСНИК
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені ІВАНА ОГІЄНКА**

Корекційна педагогіка і психологія

В и п у с к 2

**Головний редактор
Відповідальний редактор
Відповідальний секретар
Комп'ютерна верстка**

**В.І. Співак
О.В. Гаврилов
Н.С. Гаврилова
В.С. Романишин**

Матеріали подані мовою оригіналу
Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 25.12.2009 р. Формат 8 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум.друк. арк. 15,8. Обл. вид. арк. 16,7 Тираж 200. Зам. 293

Видавництво „Аксиома” (свідоцтво ДК №1808 від 26.05.2004 р.)
м. Кам'янець-Подільський, а/с 8, 32300
Тел./факс: (03849) 3-90-06

Надруковано в друкарні ПП „Аксиома”
пров. Північний, 5, м. Кам'янець-Подільський, 32300