

**Міністерство освіти і науки,
молоді та спорту 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 3

Кам'янець-Подільський
„Медобори-2006”
2011

УДК:378.4:376. 1](477.43)(082)

ББК:74. 3

В54

Рецензенти:

- М.К. Шеремет** - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки і психології НПУ ім. М.П. Драгоманова
- А.І. Шинкарьук** - 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. Шинкарьук**, доктор психологічних наук, професор.

Друкується за ухвалою Вченої ради

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол №4 від 28 квітня 2011 року)*

В54

Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія / за ред. О.В.Гаврилова, В.І. Співака. – Вип. 3. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2011. – 230 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

*Свідчення про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації, серія КВ
№13865-2839 від 22. 04.2008 р.*

© Автори статей, 2011

© „Медобори-2006”, 2011

ЗМІСТ

Бєлова О.Б.	Обґрунтування методик дослідження агресивності у дітей молодшого шкільного віку з ПМР	6
Бугера Ю.Ю.	Вплив розвитку уваги на працездатність молодших школярів з розумовою відсталістю	11
Вержиковська О.М.	Загальні теоретичні основи психолого-педагогічної підготовки нормально розвинених та розумово відсталих дітей до навчання у школі	18
Гаврилов О.В.	До питання розробки індивідуальної програми навчання дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю	26
Галецька Ю.В.	Ігрові технології як форма роботи з дітьми з помірною та важкою розумовою відсталістю	36
Гаман А.М.	Програма правової освіченості дітей, які потребують корекції розумового розвитку	41
Гуменюк О.М.	Особливості розвитку елементів творчих здібностей розумово відсталих дітей на уроках математики	50
Гуменюк С.М.	Особливості розвитку творчих здібностей розумово відсталих дітей на заняттях з образотворчого мистецтва	54
Діденко Я.М.	Характеристика гри розумово відсталих дітей як провідного виду діяльності дошкільного віку	59
Дмітрієва О.І.	Дослідження проблеми правового виховання дітей з порушеннями слуху у сурдопедагогічній літературі	65
Докучина Т.О.	Урахування особливостей розвитку розумово відсталих учнів як умова створення ситуації успіху	70
Кирилюк Л.А.	Порівняльна характеристика сенсорного розвитку нормальних і розумово відсталих дошкільників	75
Коваль Н.І.	Принципи громадянського виховання старшокласників з вадами інтелекту	82
Козак А.В.	Характеристика інноваційних психолого-педагогічних технологій, що впроваджуються у реабілітаційному процесі спеціального закладу	89
Купчак О.М.	Музичний вплив на дітей з мовленнєвими порушеннями	96

Куриш Ю.М.	Особливості формування навчальної мотивації розумово відсталих учнів	101
Левицький В.Е.	До питання про екологічне виховання учнів старших класів з порушеним інтелектом	106
Мартінова С.М.	Профорієнтаційна робота як напрямок професійної діяльності соціального педагога у загальноосвітньому закладі	111
Миколайчук І.В.	Особливості розвитку артикуляційної моторики у дітей з дцп	114
Миронова С.П.	Корекційний характер позакласної роботи у спеціальній загальноосвітній школі	122
Мілевська О.П.	До проблеми розвитку комунікативних умінь у молодших дошкільників із синдромом Дауна	127
Овчарук Т.Є.	До питання готовності випускників допоміжних шкіл до самостійного життя	134
Подорожна А.П.	Проблема диференціації статевого виховання та сексуальної просвіти у професійній діяльності педагогів	141
Поліщук С.В.	Мовні порушення. Причини їх виникнення	148
Постевка В.В.	Рекомендації батькам щодо виховання розумово відсталих дітей у сім'ї	155
Рудзевич І.Л.	Роль та місце художньої літератури у навчанні історії України в допоміжній школі	162
Саранча І.Г.	Роль центрів соціальної реабілітації у процесі соціалізації осіб з вадами опорно-рухового апарату	167
Сербалюк Ю.В.	Можливості використання тренінгу комунікативної компетенції у підготовці дефектологів	173
Сімко А.В.	Розвиток психомоторних якостей дітей дошкільного віку з вадами інтелекту у повсякденній трудовій діяльності	178
Скалій І.	Диференційна характеристика стертої форми дизартрії	182
Співак В.І.	Особливості організації цілісної системи профілактики девіантної поведінки у школярів	187
Ткач О.М.	Формування семантичного поля слів в онтогенезі	192
Трасковська В.О.	Особливості прояву шкільної дезадаптації у нормально розвинених та розумово відсталих підлітків	197

Трасковський Ю.М.	Особливості змісту та напрямків фізичного виховання розумово відсталих учнів	204
Форнальчук О.С.	Роль збагаченого предметно-розвивального середовища у корекційній роботі з дітьми-сиротами	210
Швець О.І.	Використання нетрадиційних методів у роботі логопеда з дітьми з вадами психофізичного розвитку	215
Крамар О.А.	Підходи у різних країнах світу до питання виховання здорової дитини в сім'ях батьків-інвалідів	220
Константинов О.В.	Організація трудового виховання розумово відсталих дітей	225

УДК 376.015.3.46

О.Б. Бєлова

ОБҐРУНТУВАННЯ МЕТОДИК ДОСЛІДЖЕННЯ АГРЕСИВНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПМР

Стаття розкриває аналіз теоретично-практичної літератури, який направлений на вивчення діагностичних методик для дослідження агресивності людини на різних стадіях онтогенезу.

Ключові слова: діагностика, агресивність, агресія, тести, методики дослідження.

Статья раскрывает анализ теоретико-практической литературы, который направлен на изучение диагностических методик для исследования агрессивности человека на разных стадиях онтогенеза.

Ключевые слова: диагностика, агрессивность, агрессия, тесты, методики, исследования.

Для вивчення агресивності людини, у практичній психології використовували різні психодіагностичні методи дослідження, які відрізнялися принципами, вербальністю, цілями та формами дослідження. Кожен з представлених методів формувався у свій історичний період, разом з особливостями розвитку суспільства, і постійно потребував певних змін, доповнень та розробок нових діагностичних напрямків у дослідженнях.

Завдяки аналізу літературних джерел, для дослідження агресивності у дітей молодшого шкільного віку, нами, за рівнями усвідомленості, були виділені види та підвиди основних напрямків використання діагностичних методик. Неусвідомлений рівень агресивності, визначався за двома методиками дослідження – це методу спостереження та проєкції. Усвідомлений – за тестами-опитувальниками.

Таким чином, для вивчення неусвідомленої агресивності людини, першим видом діагностичного напрямку у нашому дослідженні, є самий популярний, і актуальний, з давніх часів – це метод спостереження. Здебільш, він використовувався для вивчення емоційної сфери особистості –

філософами античної Греції (Сократ, Платон, Аристотель), стоїками стародавнього Риму (Сенека, Хризипа), вченими Нового часу "Епохи освіти" (Г. Гегель, Р. Декарт, Г. Лейбниц, Дж. Лок, Б. Спиноза, Юм та ін.), науковцями біологічних (Д. Боулбі, Ч. Дарвін, К. Лоренс, Г. Харлоу та ін.), нейрофізіологічних (У. Джеймс, К. Ланге, А. Лурія, І. Павлов, І. Сеченов, Скінер, Д. Уотсон та ін.), психоаналітичних (К. Бріджес, З. Фрейд та ін.), педагогічних та психологічних теорій (Л. Виготський, К. Ізард, Р. Плачик, С.Л. Рубінштейн та ін.) [1, 2].

Позитивність емпіричного методу спостереження, характеризувалось тим, що у відповідності до мети та задач дослідження була можливість, зібрати дані шляхом безпосереднього сприйняття та прямої реєстрації всіх елементів поведінки дитини, де інші методи дослідження являлись менш ефективними. Ціль спостереження визначається одним з напрямків роботи, якій може бути *систематизованим* – котрий вимагає складання плану дослідження і *несистематизованим* – що обмежується лише об'єктом та ситуацією дослідження. Для діагностики агресивності, моделі підвидів напрямку дослідження були модифіковані такими науковцями як І.А. Фурмановим та Д. Скоттом. За їх думкою, несистематизовані та систематизовані підвиди спостереження, надають можливість, на основі поведінки дитини, деталізовано вивчити загальні типи та симптоматику агресивності, і за результатами дослідження, скласти її психологічну характеристику.

Модифікований метод спостереження І.А. Фурманова розрахований на визначення агресивності тільки для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, що відповідає цілям нашого дослідження. Також, він є зручним та досконалим для спостерігачів які являються невід'ємною частиною того колективу у якому досліджується дитина. В іншому разі, дитина буде намагатися приховати від незнайомої людини свої справжні наміри та поведінку, що характеризує одну з негативних сторін даного методу дослідження. І по-друге, отримані дані спостереження визначають лише наявність агресивності, а не розкривають її походження.

Другі види діагностичного напрямку – проективні методики дослідження набували своєї популярності у двадцятому столітті. Вони дозволяли, науковцям, найкраще зрозуміти не тільки загальний психічний стан людини, але й розкрити її агресивні прояви. Більшість запропонованих методів дослідження (експресивний вид) були побудовані на теорії психомоторного зв'язку (тобто, рух домінантної правої руки, фіксує графічний слід, будь якого уявлення, яке виникає у психіці досліджуємого

(І.М. Сеченов)), і тому, для реєстрації психічного стану людини, найзручнішим у діагностиці, було використання її малюнку.

Для дослідження неусвідомленого рівня прояву дитячої агресивності, було розроблено науковцями (Р. Бернса, Дж Бука, Вульфа, М.З. Друзкевич, С. Кауфмана, Л. Кормана, М. Люшера, К. Маховера, С. Розенцвейнг, Д. Скот, І.А. Фурманов, В. Хьюлса та ін.) цілий ряд проєктивних методик, які дозволяли вивчити підсвідомість дитини. А рівень прояву усвідомленої агресивності у дітей не вивчався досконало через ряд причин: по-перше, вжалось, що вони не усвідомлюють причини своєї агресивної поведінки, або усвідомлюють її недостатньо (Г.М. Бреслав, К. Бютнер, А.В. Запорожец); по-друге, на дитячу агресивність великий вплив має поведінка дорослих (А. Адлер, А. Бандура, А. Болдуин, С.А. Завражец, А. Маслоу, Б.Ф. Скіннер, Л.С. Славина, Р.У. Уолтерс), яка і має досліджуватись та корегуватись; по-третє, велику увагу у логопедичній літературі було зосереджено на формуванні у дітей з тяжкими порушеннями мовлення як засобу регуляції їх негативну поведінку. Зокрема Е.М. Мастюкова, Є.Ф. Соботович та інші зазначали, що розвиток емоційно-вольової сфери дитини залежить від рівня недорозвитку у неї мовлення, але сама проблема агресивності у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку спеціально вивчена не була.

Проєктивний метод дослідження визначався нами за експресивними та імпресивними підвидами діагностичних напрямків. До *експресивних* методів, нами, були віднесені малюнкові методики які визначали ознаки агресивності у особистості в її образотворчій діяльності, у методиках: "Неіснуюча тварина" (М.З. Друзкевич), "Будинок, дерево, людина" (Дж. Бук) та "Кінетичний малюнок сім'ї" (Р. Бернс і С. Кауфман).

До *імпресивних інтерпретаційних* методів, направлених на інтерпретацію заданого завдання (картинки, малюнку, кольору), що визначали агресивність людини, були визначені такі методики як: ситуативний тест С. Розенцвейнга, "Ділові ситуації" Н.Г. Хітрової, "Тест руки" Б. Брайкліна, З. Піотровського, Е. Вангера та "Тест виборів кольорів" М. Люшера.

Експресивно-імпресивні методики мають поруч переваг – їх можна використовувати як при роботі з дорослими, так і з дітьми. Також, вважається, що тестові ситуації досить звичні і дозволяють випробуваному розкріпачитися і виявити ті особливості, які не знайшли виходу у інших методиках дослідження. До того ж, у малюнкових методиках у процесі малювання контроль за так названим "цензором свідомості" у людини слабшає, що дозволяє тією чи іншою мірою розкритися її підсвідомості. А

також, малюнки можуть виявитися гарним приводом для встановлення контакту та взаєморозумінню з особистістю яку досліджують, що дозволить одержати додаткову інформацію про неї. Недоліки проєктивних методик можуть визначатись у їх невизначеності, неоднозначності використання стимулів; відсутності обмежень у виборі відповіді; відсутності оцінки відповідей досліджуємої особистості як "правильних" і "помилкових" (А.К. Болотова, Л.Ф. Бурлачук).

Третім видом діагностичного напрямку, у нашій науковій роботі є метод тестування. Із історії тестів, як науково обґрунтованих методів виміру, відомо, що їх розвиток починається з кінця ХІХ ст. і засновниками рахуються Д. Кеттелла, та Ф. Гальтон. Як у минулий так і в сучасний час, особистісні тести – здебільш, характеризувалися своїми психодіагностичними методами, які визначали різносторонність особистості її цінності, установки, відношення; емоціональні, міжособистісні та мотиваційні властивості; типові форми поведінки.

Однією з форм особистісних тестів прийнято рахувати тести – опитувальники. Які здатні визначити, усвідомлену мотивацію, інтереси, емоції, відношення індивідуума, його особливості поведінки в різних ситуаціях. Для дослідження агресивності, метод тестування характеризувався за двома оціночними суб'єктивними направленостями - це "на самого себе" та "на інших". Завдяки аналізу практично-наукової літератури було визначено, що методики які включали направленість "на себе" визначались за та формами агресії (А. Басса і А. Дарки) її показниками А. Ассінгера, за домінуючою стратегією психологічного захисту у спілкуванні (В.В. Бойко), за методами вияву "Типів особистості і "Вірогідних розладів" (Дж. Олдхем і Л. Морріса), і міжособистісними відношеннями (Т. Лірі) та самооцінкою психічного стану (Г. Айзенк).

Наступний підвид діагностичного напрямку у тесті-опитувальника визначав направленість суб'єктивної оцінки "на інших". Дане тестування мало за мету повноцінне оцінювання неадекватної поведінки дитини, зі сторони дорослих. Тому, для вивчення усвідомленої агресивності дітей молодшого шкільного віку, було обрано особистісний опитувальник "Дитина очима дорослого" (А.А. Романова), який виявляв рівень та типи дитячої агресивності.

Позитивні сторони методу тестування визначаються за наявністю більш-менш стандартної (фіксованої) системи оцінювання та інтерпретації одержуваних результатів; використання при оцінюванні певних норм, якими є середні показники виконання даного тесту представницькою добіркою досліджуваних за певною віковою, статевою або професійною

категорією. Тестові оцінки мають не абсолютний, а відносний характер. Вони вказують лише місце, яке посідає досліджуваний щодо відповідної норми. Але негативною стороною даного методу, особливо за направленістю "на самого себе", являється те, що всі вони розраховані на дослідження агресивності лише тих осіб які являються старше за молодший шкільний та дошкільний вік.

Отже, аналіз практично-наукової літератури показав, що соціально-психологічна проблема агресивності дорослих, юнаків та підлітків у суспільстві, вимагала від вчених більше нових діагностично-методичних розробок, які б дозволили би своєчасно виявити різні форми агресії та вчасно застосувати певні корекційні заходи для її подолання. У той час, як для дітей дошкільного та шкільного віку, більшість діагностичного матеріалу, що використовується для дослідження усвідомленого рівня агресивності дорослих – не підходить, із-за певних психологічних особливостей їх розвитку. Тому, найбільш актуальним, на нашу думку, було впровадження нових модифікованих методик, оснований на працях вчених (А. Басс, Р. Бернс, А. Дарки, М.З. Друзкевич, С. Кауфман, М. Люшер, С. Розенцвейнг, А.А. Романов, Д. Скот, І.А. Фурманов, Н.Г. Хітрова та ін.), які займались вивченням агресивного стану людини, які дозволили нам, краще вивчити усвідомлений і неусвідомлений рівень агресивності саме у період молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Ланфренье Питер. Эмоциональное развитие детей и подростков. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – 256с.
2. Solomon R.C. The philosophy of emotions. In M. Lewic & Haviland, The Handbook of emotions (p. 3-15) New York: Guilford.

The article cleats with the analysis of theoretical and practicality literatures, which direction on the study diagnostic methods for research aggressiveness the people on different stage ontogenesis.

Keywords: aggression, aggressiveness, diagnostic, tests, methods, study.

Отримано 15. 04. 2011 р.

УДК 376-056. 36:159.952

Ю.Ю. Бугера

ВПЛИВ РОЗВИТКУ УВАГИ НА ПРАЦЕЗДАТНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У даній статті розглядаються питання становлення уваги та визначається її вплив на рівень працездатності розумово відсталих молодших школярів.

Ключові слова: увага, порушення уваги, властивості уваги, корекція уваги, працездатність.

В данной статье рассматриваются вопросы развития внимания и определяется его воздействие на уровень работоспособности в умственно отсталых младших школьников.

Ключевые слова: внимание, нарушения внимания, свойства внимания, коррекция внимания, работоспособность.

Показником позитивного виконання як фізичної, так і розумової праці є працездатність розумово відсталих молодших школярів. Працездатність – це можливість ефективно виконувати довільну діяльність протягом певного часу, яка залежить від психофізичних ресурсів організму людини, міри їх витривалості чи виснаження (В.В. Шорохова).

Будь-яка, фізична або розумова діяльність веде до перевтоми, внаслідок якої знижується продуктивність розумової працездатності через послаблення уваги, сприймання, запам'ятовування, уповільнення мисленнєвих операцій тощо.

Особливо яскравим показником розумової втоми виступають функції уваги. Увага є основною умовою плідної розумової діяльності. Вона займає провідне місце серед інших психічних процесів та розглядається як психофізіологічний стан, що характеризує динамічні особливості пізнавальних процесів та забезпечує організацію усієї психічної діяльності, зокрема:

- забезпечує організований і цілеспрямований відбір інформації,

- вибірккову і тривалу зосередженість психічної активності на об'єкті або діяльності,
- спрямованість і вибіркковість пізнавальних процесів.

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

При розумовій втомі увага втрачає стійкість, стає мимовільною, виявляється в нездатності охоплення широти або обсягу інформації, особливо, це явище притаманно розумово відсталим дітям, оскільки, у даної категорії дітей спостерігаються суттєві відхилення у розвитку уваги та її властивостей (Баскакова, С. Лієпінь, Л. Переслені). Зокрема, багато з них не можуть концентрувати свою увагу на чомусь, вони відволікаються, переключаючись на інші об'єкти [2; 5, с. 246-249].

М. С. Певзнер, Л. І. Переслені, О. В. Романенко, С.А. Сагдуллаєва та ін. довели, що рівень працездатності розумово відсталих школярів залежить як від фізіологічного стану організму, так і від глибини й характеру враження центральної нервової системи.

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

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

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

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

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

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

динаміка розвитку за всіма показниками, але до третього класу її рівень, порівнюючи з даними інших категорій розумово відсталих дітей залишається найнижчим [2].

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

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

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

- при використанні активуючої інструкції, що сприяє розширенню обсягу уваги, оскільки, в значній мірі, обсяг залежить від різної мотивації і установки до сприймання;
- у процесі попереднього ознайомлення і активної діяльності учнів з об'єктами, які сприйматимуться за умов включення їх у обсяг уваги;
- при використанні надмірної кількості об'єктів спостереження чи вивчення, або навпаки при надмірному обмеженні кількості об'єктів може спостерігатись звуження обсягу уваги, при цьому оптимальною для молодших школярів допоміжної школи є кількість – 3-5 об'єктів сприймання. Саме кількість пропонованої дітям інформації може впливати як негативно так і позитивно на обсяг процесу уваги;
- при спрямуванні та розробці відповідних завдань уроку потрібно звертати увагу на підвищення точності та правильності їх виконання, а не на збільшення темпу роботи [2], враховуючи значні відхилення в стійкості уваги у розумово відсталих молодших школярів порівняно до норми.

З цього приводу суттєвим є дослідження ряду авторів (Б. Ананьєв, Є. Мілерян, І. Страхов та інші [1, с. 34-38] щодо проблеми розвитку уваги під час навчальної діяльності, які серед основних проблем навчання виділяють оптимізацію та активізацію процесу уваги школярів у навчальному процесі.

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

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

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

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

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

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

Слід зазначити на тому, що увага учнів початкових класів, перш за все, залежить від зацікавленості навчальним матеріалом та мотивів учня, і за

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

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

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

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

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

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

Увага – багатовимірне психологічне явище, її рівень багато у чому залежить від поєднаної та взаємопов'язаної роботи усіх її складових (обсяг,

стійкість, концентрація, інтенсивність, розподіл та переключення). Якщо рівень розвитку будь-якої із властивостей уваги занижений або порушений у дитини, то це призводить до зниження її активності, працездатності та успішності. Тому важливим, на нашу думку, є те що розвиток уваги повинен відбуватися не лише на спеціально організованих корекційних заняттях, але й у всьому навчально-виховному процесі, допоміжної школи, що обов'язково слід враховувати при плануванні та організації навчальної діяльності даної категорії дітей, оскільки врахування розумової працездатності розумово відсталих школярів оптимізує процес засвоєння знань та умінь. забезпечує максимальну ефективність їх розумової праці та збереження розумових можливостей.

Список використаних джерел

1. Дети со сложными нарушениями развития. Психофизиологические исследования / под ред. Л.П. Григорьевой. – М.: Издательство "Экзамен", 2006. – 352 с.
2. Лиєпинь С.В. Особенности внимания умственно отсталых младших школьников: Дис. канд. психол. наук: 19.00.10/АПН НИИД – М.: Педагогіка, 1977 – 118 с.
3. Лиля Н.Н. Развитие свойств внимания в процессе обучения учащихся начальных классов Дис. канд. психол. наук: 19.00.07/КГПИ им. А.М. Горького. – К., 1987 – 163 с.
4. Психологічна енциклопедія / упор. О. М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
5. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
6. Хрестоматія по вниманию / под ред. А.Н. Леонтьева. – М.: Издательство МГУ, 1976. – 305 с.

This article examines the development of attention and is determined by its effect on performance of mentally retarded younger pupils.

Keywords: attention, violation of attention, correction of attention, performance.

Отримано 15. 04. 2011 р.

УДК 376 – 056.36

О.М. Вержиховська

ЗАГАЛЬНІ ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ НОРМАЛЬНО РОЗВИНЕНИХ ТА РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

У статті подаються основні теоретичні положення щодо підготовки нормально розвинених та розумово відсталих дітей до навчання у школі.

Ключові слова: підготовка до школи, дошкільники, розумово відсталі діти.

Сучасні умови впровадження інтеграції та інклюзії в освітній дошкільний та шкільний простір потребують зміни пріоритетів у галузі освіти нормально розвинених та дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

В статті даються основні теоретичні положення по підготовці нормально розвинених і умовно відсталих дітей до навчання в школі.

Ключевые слова: подготовка к школе, дошкольники, умовно отстающие дети.

Особливо гостро ця проблема постає при наданні спеціальної психолого-педагогічної допомоги дітям з легким ступенем розумової відсталості, яких, як зазначав Л. Виготський, за наявності інтелектуального недоліку важко включити та навчати у середовищі нормально розвинутих та дітей різних нозологій, але можливо і необхідно, за вимогами інтеграції та інклюзії. На нашу думку, таке інтегроване та інклюзивне поєднання дозволить змінити не лише систему підготовки до школи дітей з розумовою відсталістю, але дасть змогу їм легше соціально адаптуватися до оточуючих, отримати необхідну спеціалізовану допомогу, дозволить їм відвідувати навчальний заклад у тій місцевості у якій вони знаходяться не відриваючи їх від сім'ї, дасть змогу змінити негативну позицію, ставлення оточуючих до таких дітей та стереотипи, які переважають у відношенні дітей з нормальним інтелектуальним розвитком та їх батьків щодо знаходження такої дитини у відповідному оточенні та колективі.

У спеціальній психології існує класична думка про те, що при підготовці старших дошкільників з розумовою відсталістю до навчання у школі, першочергово необхідним є розвиток у них відхилень вторинного, третинного порядку, а саме – емоційно-вольової та особистісної сфери, психічних процесів, на що вказує положення Л.Виготського про структуру аномального розвитку. Це дає змогу підвищити ефективність становлення у них пізнавальних процесів та пізнавальної діяльності, які можливо сформувати у процесі розвитку та корекції їх ігрової діяльності, як провідного виду діяльності дошкільного віку, яка покладаються в основу навчальної діяльності. Саме тому положення А. Катаєвої, Е. Стребелевої, А. Венгер, Г. Вигодської, Є. Леонгард про впровадження корекційно-розвивального навчання в різних типах дошкільних закладах є актуальним при підготовці розумово відсталих дітей до навчання у спеціальних школах, інтегрованих та інклюзивних класах при загальноосвітніх шкільних установах.

Даючи аналіз концепції Л. Виготського про актуальний та потенційний рівні інтелектуального розвитку дитини ми бачимо, що у процесі проведення діагностичного вивчення ми звертаємо увагу на динамічний характер зони актуального і найближчого розвитку дитини. Основними параметрами цього процесу виступає, на думку ряду дослідників (Л. Венгер, Е. Кравцова, О. Леонтєв, М. Лісіна, У. Ульяновка, М. Шеремет та інш.) характер співпраці дитини з дорослим при засвоєнні нових знань та способів дій у різних видах діяльності(провідної для даного віку та її похідних), що дозволяє встановити зону найближчого розвитку дитини, зокрема з'ясувати можливий у подальшому рівень наукованості дошкільника.

На думку А. Запорожець, Д. Єльконіна, У. Ульяновкої прояв відповідного рівня наукованості у дитини виступає в якості основного диференціально-діагностичного критерію при розрізненні інтелектуальних недоліків у розвитку дитини, а також при відмежуванні та диференціації подібних станів (розумова відсталість, первинна мовленнєва патологія, педагогічна занедбаність, затримка психічного розвитку церебро-органічного генезису).

У цілому психолого-педагогічні умови спрямованості навчально-виховної та корекційної роботи при підготовці розумово відсталих дітей до навчання у школі у сучасній дошкільній корекційній педагогіці розроблені ще недостатньо, не системно, неповно, не узагальнено, а саме накопичений за відповідний період науково-теоретичний та практичний матеріал потребує аналізу, узагальнення систематизації з метою вироблення психолого-педагогічної концепції навчально-виховної та корекційної роботи з розумово відсталими дошкільниками, з'ясуванні її основних положень та напрямків. Вирішення теоретичних завдань необхідно для подальшого розвитку наукових основ дошкільної корекційної педагогіки, поглибленої розробки методик, методичних порад щодо навчання,

виховання та корекції розумово відсталих дошкільників у плані їх підготовки до навчання у школі, перебудови практики роботи спеціального дитячого садочка, інтегрованих та інклюзивних груп при загальних дошкільних закладах та реабілітаційних центрах, у світі вимог нового педагогічного мислення, а також для забезпечення високої якості професійної підготовки корекційних педагогів дошкільних закладів.

У процесі дошкільного виховання, зокрема підготовки розумово відсталих дітей до навчання у школі провідним у всіх видах діяльності виступає розумовий розвиток, який покладається в основу усіх напрямків виховання (змістовність знань, їх емоційність та практичне втілення), при формуванні усіх видів діяльності не лише старших дошкільників, але й молодших, це повинно проходити концентрично і доповнюючи кожний рік, зокрема від: предметно-практичної, ігрової, образотворчої, самообслуговуючої та суспільнокорисної діяльності, а також при розвитку розумових здібностей під час навчальних занять (ознайомлення з довкіллям, розвиток математичних уявлень, розвиток мовлення тощо). Звернемо і увагу на те, що саме порушення інтелектуальної діяльності потребує особливої організації психолого-педагогічної роботи з розумово відсталими дітьми щодо переходу їх на новий вид діяльності. Саме тому ми пропонуємо увесь навчально-виховний та корекційний процес у спеціальному дошкільному закладі спрямовувати уже з молодших груп на підготовку розумово відсталих дітей до навчальної діяльності, проходячи повноцінно, не пропускаючи, за допомогою дорослого, усі види діяльності дошкільника.

Ми розглядаємо психолого-педагогічні основи підготовки розумово відсталих дітей до навчання у школі саме тому, що при аналізі теоретичних положень, практичного досвіду, програмованого забезпечення ми не бачимо базового основного показника та системи цієї роботи, розвиток не окремих видів діяльності чи особистісних якостей у процесі різних напрямків виховання, а цілісний розвиток, соціалізацію, адаптацію особистості цих дітей.

Так, головним щодо підготовки розумово відсталих дітей до навчання у школі є чітко розроблена програма, яка повинна врахувати індивідуальні, вікові, психфізіологічні особливості кожної дитини, ця система повинна бути рухомою, змінною та індивідуально спрямованою. З цього приводу О. Хохліна зазначає на тому, що система та закономірності впровадження напрямків даного процесу є психологічною основою дослідження педагогічних основ, а саме спеціальної організації педагогічного процесу (сутності, змісту, педагогічних методик, організаційних у школі). Але слід не забувати і про те, що підготовка дошкільників з розумовою відсталістю до навчання у школі залежить від правильної організації даного процесу з нормально розвиненими

однолітками, тому що основу організації виховної діяльності з даною категорією дітей складають відповідні закони психофізичного розвитку у нормі.

Вивчення психологічного змісту предмета підготовки дітей з розумовою відсталістю до школи потребує, насамперед, з'ясування теоретичних та практичних основ сутності, змісту, структурних компонентів та напрямків даного виду роботи і, передусім, порівняння їх із дослідженнями щодо підготовки нормально розвинених дошкільників до навчальної діяльності.

З цього приводу детальний аналіз загальної психолого-педагогічної літератури показав, що питанню підготовки до школи нормально розвинених дошкільників приділялось багато уваги, зокрема, розглядалися наступні напрямки цієї проблеми, а саме:

1. Загальні питання розвитку психічних процесів та різних видів діяльності у дошкільному віці та їх вплив на підготовку дітей до навчання у школі, зокрема:

- основні положення загальної дошкільної психології (Конфуцій, Сократ, Роберт Оуен, І. Златоуст, Д. Ростовський; Л. Венгер, Т. Дуткевич, Д. Єльконін, А. Запорожець, В. Мухіна, Н. Подд'яков);

- розвиток психічних процесів у дошкільників, становлення пізнавальних процесів, розвиток у них особистісних характеристик: сприймання (Б. Ананьєв, А. Запорожець, З. Калмиков, Н. Менчинська); мислення (В. Аванесова, Л. Виготський, А. Запорожець, А. Ільченко, А. Люблінська, С. Новоселова, Е. Пархаліна, Н. Подд'яков, Е. Речицька, Н. Сакуліна, А. Усова); пам'яті (З. Істоміна, Г. Урунтаєва); уваги (П. Гальперін); уяви (О. Дьяченко); мовлення, а саме: спілкування, комунікативних контактів (І. Песталоцці, А. Андрєєва, А. Бодальов, З. Богуславская А. Богуш, Т. Вохняніна, Л. Головчич, В. Дубровіна, Л. Журова, О. Запорожець, Е. Кравцова, М. Лісіна, А. Леушина, К. Лещенко, А. Люблінська, А. Рузська, Е. Смірнова, Ф. Сохіна, Т. Тарунтаєва, Є. Тіхеєва, Г. Урунтаєва, М. Лісіна, А. Рузская); особистості, особистісних характеристик, здібностей, якостей, творчості (М. Монтессорі, Й. Пестолоцці, Ж. Руссо, Ф. Фребель, Н. Аксьонова, Н. Анкудінова, Б. Архіпов, Л. Белякова, Л. Виготський, О. Запорожець, В. Котирло, А. Кошелева, Е. Кульчицька, Я. Неверович, С. Русова, Г. Урунтаєва); волі (Є. Аркін, В. Бондар, А. Ільченко, П. Каптерева, З. Мануйленко, В. Петрова); емоцій (Л. Абрамова, Е. Пархаліна, А. Рузська); мотивів різних видів діяльності (Л. Божович, Л. Виготський, Л. Головчич, Е. Вовчик-Блакитна Е. Пархаліна, Е. Речицька, Д. Єльконін); поведінки та характеру (А. Андрєєва, В. Бондар, І. Бронніков, Т. Вохняніна, В. Дубровіна, А. Ільченко, О. Леонт'єв, С. Кулачківська, С. Русова, Д. Єльконін, Р. Шакуров);

- розвиток, становлення та характеристика різних видів діяльності дошкільників (Сократ, М. Квінтіліан, Я. Коменський, П. Лесгафт, П. Блонський, Л. Шлегер, О. Усова), основи яких покладаються у розвиток навчальної діяльності, зокрема: провідної діяльності, як вікового новоутворення та основи періодизації психічного розвитку дитини (Л. Абрамова, Л. Божович, Л. Виготський, О. Леонт'єв, А. Запорожець, Д. Єльконін); предметно практичної діяльності, ігрової діяльності (О. Леонт'єв, А. Люблінська, Л. Семущина), а саме її видів (дидактична – З. Богуславська, сюжетно-рольова та творча – В. Мухіна, Д. Єльконін, О. Усова, рухова, театралізована гра – Р. Жуковська), продуктивних видів діяльності: образотворчої, конструювальної; трудової діяльності; мисленнєвої та навчальної діяльності (Б. Анан'єв, А. Запорожець, З. Калмикова, Н. Менчиська); передумов розвитку навчальної діяльності (О. Анищенко, В. Золотоверх, Л. Головчич, Е. Кравцова, А. Рузьська, Г. Урунтаєва, Д. Єльконін, Н. Янковська); позитивного ставлення до діяльності (І. Ушакова);

- організація діяльності дітей та виховання їх за допомогою різних її видів (Л. Арт'ємова, А. Андрєєва, Л. Виготський, Т. Вахняніна, І. Дубровіна, О. Запорожець, А. Леонт'єв, С. Рубінштейн, М. Поніманська, Г. Урунтаєва), серед них найбільше – спілкування з дорослими; предметно-практичної діяльності (А. Люблінська, Г. Урунтаєва), ігрової діяльності (В. Воронова, В. Золотоверх, Р. Жуковська, А. Матусік, Д. Меджеричський, Н. Михайленко, С. Новосолова, А. Сорокіна, Т. Поніманська), а саме її видів (дидактичної – Е. Смірнова, сюжетно-рольової – Н. Аксаріна, Р. Лехтман-Абрамович, Ф. Фрадкіна, Н. Пантіна, К. Зворигіна, С. Новосолова, рухової – М. Метлов, М. Шейко, М. Конторович, Л. Михайлова, А. Терещенко, К. Ушинський), продуктивних видів діяльності (Е. Пархаліна, Е. Речицька): образотворчої, конструювальної (А. Давидчук, Е. Ігнат'єва, Т. Комарова, К. Корзакова, В. Кузін, О. Лурія, З. Ліштван, А. Мелік-Пашаєв, З. Новлянська, В. Нечаєва, М. Поддякова, Н. Ростовцев, Н. Сакуліна, В. Сохіна, Б. Теплов, Є. Фльоріна); трудової діяльності (Д. Сергєєва); навчально-пізнавальної діяльності (Е. Пархаліна, С. Петров, Е. Речицька);

- психологічні (К. Гроосу, Ф. Шиллер, Г. Спенсер, С. Холл, З. Фройд, А. Адлер, К. Хорні, Ф. Бойтендайк, Д. Єльконін, Л. Виготський) та педагогічні (Р. Жуковська, Л. Беляєва, М. Богомолова, Г. Григоренко, Л. Славіна, О. Усова, Н. Аксаріна, Ф. Фрадкіна, Н. Михайленко, Н. Вінер, К. Ушинський) аспекти розвитку гри, її суть та значення;

- психолого-педагогічні умови розвитку ігрової діяльності діяльності, як провідного виду діяльності дошкільників, який покладається в основу навчальної діяльності (Л. Виготський, О. Запорожець, Д. Єльконін, Е. Кравцова, В. Недоспасова);

- дослідження генезису окремих компонентів навчальної діяльності і виявлення шляхів їх формування на спеціально організованих навчальних заняттях (А. Давидчук, Т. Доронова, Т. Комарова, Г. Люблінська);

- психолого-педагогічні умови розвитку навчальної діяльності, як послідовного, цілеспрямованого засвоєння знань, узагальнених та систематизованих основ наук, що передбачає нову структуру пізнавальної діяльності (Л. Абрамова, Л. Божович, О. Леонт'єв, А. Рузьська, Д. Єльконін), структура навчальної діяльності (В. Давидов, Д. Єльконін).

2. Основні теоретичні та практичні положення медико-фізіологічної та психолого-педагогічна характеристики різних напрямків підготовки дошкільників до навчання у школі:

- медико-фізіологічна готовність дошкільників до навчання у школі, зокрема дослідники звертали увагу на функціональну готовність дітей до навчання у школі (Н. Коцур);

- характеристика змісту поняття "психологічна зрілість", "шкільна зрілість" та "психологічна готовність" дітей до навчання у школі (С. Штребел, А. Керн, Я. Йирасек, Д. Еванс, Д. Озубел, U. Bronfenbrenner, R. Zazz, J. Bruner), його напрямків (Л. Божович, Л. Виготський, А. Герасімова, Л. Венгер, Н. Гуткіна, Т. Дуткевич, А. Запорожець, Е. Кравцова, Н. Кряжева, Е. Пархаліна, Н. Подд'яков, Е. Речицька, Н. Салміна, Д. Єльконін) та змістових характеристик (розумова чи пізнавальна готовність – Л. Венгер, Л. Голович, А. Запорожець, В. Ликова, Ж. Піаже; емоційно-вольова готовність – Векслер, Н. Озерецький, Е. Пархалін, Е. Речицька; мотиваційна готовність – Л. Божович, А. Леонт'єв, Е. Пархалін, Е. Речицька, Е. Фльоріна; особистісна та комунікативна готовність – Л. Виготський, П. Анохін, А. Венгер, Л. Венгер, Н. Гуткіна, А. Запорожець, Е. Кравцова, А. Леонт'єв, Е. Речицька, Е. Пархаліна, О. Тіхоміров), розробка розвиваючих програм (А. Андрєєва, Т. Вахняніна, І. Дубровіна);

- аналіз психологічних особистісних новоутворень у період кризи молодшого (В. Дубровіна, А. Андрєєва, Т. Вохняніна) та старшого дошкільного (Л. Божович, Т. Гурськова, М. Елагіна, Г. Костюк, Е. Кравцова, О. Савченко, Г. Урунтаєва, Н. Чівікова, С. Шевченко, Д. Єльконін) віку, які впливають на подальший розвиток навчальної діяльності;

- характеристика періодизації психічного розвитку дитини, основа якої психічні новоутворення (Л. Виготський, Д. Єльконін, А. Венгер, Е. Сапогова), які є передумовами розвитку навчальної діяльності;

- характеристика педагогічної готовності, її сутності, змісту та педагогічного забезпечення даного процесу при підготовці дошкільників до навчання у школі (Л. Венгер, А. Домашенко, Ф. Фребель) та при адаптації першокласників до навчальної діяльності (І. Ермакова, О. Даниленко).

3. Теоретико - практичні аспекти педагогічної підготовки дошкільників до навчання у школі (П. Блонський, А. Гольдберг, Г. Костюк, М. Киричук, Я.Коменський, О. Суровцева, Л. Чулицька, О. Савченко, М. Поніманська, С. Шацький, М. Ярмаченко), визначення змісту та педагогічного забезпечення навчання – форм, методів, засобів, прийомів, враховуючи вікові можливості дошкільників (О. Запорожець, Д. Єльконін, В. Давидов, Г. Леушина, Г. Люблінська, Л. Венгер, М. Поддякова, Н. Аксаріна, Н. Щелованова, Г.Ляміна, О. Фонарьов, Л. Павлова, К. Зворигіна); характеристика напрямків цілеспрямованого виховання та навчання (Л. Блудова, Є. Водовозова, Н. Дернович, О. Усова), їх зміст та сутність у даному процесі, зокрема:

- ознайомлення з довідками та розвиток мовлення (Конфуцій, Сократ, Роберт Оуєн, Л. Журова, Є. Тіхєєва, Ф. Фребель), розвиток математичних та просторових уявлень (К. Назаренко, Т. Тарунтаєва, К. Щербакова), умінь та навичок (Е. Корзакова);

- виховання дошкільників, а саме: "вільне виховання" – Е. Кей, Г.Шаррельман, М. Монтессорі, В. Бондар, А. Ільченко; національне виховання – Г. Волкова, К. Ушинський; сенсорне виховання – О.Запорожець, О. Декролі, Ж. Руссо, Н. Сакуліна, Н. Ветлугіна, Г. Леушина, Л. Венгер, В. Аванесова, З. Богуславська, Є. Тіхєєва, розумове виховання – Ю.Фаусек, К. Ушинський, Л. Шлегер, Л. Виготський, Л. Венгер, П. Гальперін, О. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонтєв, М. Поддякова, О. Усова, Л. Парамонова, С. Ніколаєва, І. Фрейдкіна; фізичне – О. Аракелян, Е. Вільчаковська, М. Голощокіна, Н. Денісенко, М. Ефіменко, О. Запорожець, Ю. Змановський, Л. Карманова, М. Кістяковська, С. Лайзане, Г. Леушина, Г. Лєскова, В. Логінова, С. Ніколаєва, Т. Осокіна, Л. Парамонова, М.Поддяков, М. Поніманська, Ю. Рауцкіс, Т. Тарунтаєва, Н. Терехова, І. Фрейдкіна, Г. Шалигіна, В. Ядешко; моральне виховання - В. Аванесова, Л. Артемова, Р. Буре, Л. Виготський, Г. Лаврентєва, А. Люблінська, О.Леонтєв, В. Нечаєва, Н. Сакуліна, Г. Урунтаєва, О. Усова; екологічне виховання – Плутарх, Р. Оуєн, З. Плохій, П. Саморукова, Н. Яришева; естетичне виховання – Л. Виготський, Н. Ветлугіна, О. Запорожець, Т.Комарова, І. Дзержинська, Т. Казакова, Т. Комарова, Я. Коменський, Л. Комісарова, С. Русова, К. Тарасова, Б. Теплова, К. Ушинський, Є.Фльоріна, Л. Шульга; розвиток особистісних характеристик – О.Запорожець, С. Русова; вплив самообслуговуючої діяльності, чергування та трудового виховання на розвиток особистісно-моральних та особистісно-вольових якостей, які є основою для швидкої соціалізації дошкільників у колективі класу та адаптації їх до навчальної діяльності – З. Борисов, Р. Буре, Г. Годіна, Г. Гуре, К. Климова, С. Козлова, Ф. Левін-Ширіна, В. Логінова, Г.Люблінська,

Т. Маркова, Я. Неверович, В. Нечаєва, В. Павленчик, Л. Пеньєвська, Л. Порембська, Т. Рєпіна;

- історичні положення дошкільного виховання, при характеристиці яких дослідники показали необхідність усіх напрямків виховання при підготовці дошкільників до нового виду діяльності (Конфуцій Сократ, Арістотель, Я. Коменський, Й. Пестолоцці, С. Русова, К. Ушинський, О.Сухомлинський, С. Егоров, С. Ликов, Л. Волобуєва);

- психологічні аспекти виховання і навчання дошкільників (С. Ладивір, О. Проскурін);

- аналіз програмно-методичних матеріалів для дошкільних закладів (Ю. Аркін, Є. Фльоріна, Ю. Фаусек, Н. Сакуліна, О. Усова);

- використання індивідуального та диференційованого підходу до навчально-виховної роботи у дошкільному закладі, який допомагає розвинути у дошкільників навички подальшої навчальної діяльності (Т. Кондратенко, В. Котирло, С. Ладивір);

- програмне забезпечення навчально-виховного процесу у дошкільних закладах, методичні рекомендації з різних напрямків підготовки дошкільників, які покладаються в основу розвитку у них передумов навчальної діяльності (М. Биліно, І. Боровська, Е. Калініна, Ю. Кіслякова, О. Клезовіч, І. Ковалець, Т. Лещинська, Т. Лісовська).

Отже, теоретичний аналіз загальної психолого-педагогічної літератури з питань підготовки до школи показав, що основні положення цих досліджень можливо використати при організації психологічної діагностичної та виховної діяльності з розумово відсталими дошкільниками за умови їх адаптації, диференціації та індивідуалізації до психофізіологічних особливостей даної категорії дітей.

Список використаних джерел

1. Выготський Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. Проблемы общей психологии / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. – 504 с.
2. Выготський Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. Проблемы развития психики / под. ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – Т.3. – 368 с.
3. Выготський Л. С. Собрание сочинений в 6-ти т. Основы дефектологии / под. ред. Т. А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – Т.5. – 368 с.
4. Дмитриев А. А. О некоторых проблемах интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями // Дефектология. – 2005. – №4. – С. 4-8.

5. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія (курс лекцій): Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський: ФПО Сисин О. В., 2007. – 320 с.
6. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе // Научно-исследовательский институт дошкольного воспитания, академия педагогических наук СССР. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
7. Люблінська Г. О. Дитяча психологія: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 1974. – 356 с.
8. Поніманська Т.І. Основи дошкільної педагогіки: Навчальний посібник. – К.: Абрис, 1998. – 448 с.

The article presented the basic theoretical principles developed for the preparation of normal and mentally retarded children to school.

Keywords: preparation for school, preschool, mentally retarded children.

Отримано 15.04.2011 р.

УДК 376-056.36

О.В. Гаврилов

ДО ПИТАННЯ РОЗРОБКИ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ ТА ТЯЖКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У статті розглядаються питання розробки індивідуальної програми для організації роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю; дається характеристика основних етапів цієї роботи; наводиться приклад використання такої програми під час роботи з дітьми з помірною розумовою відсталістю в одному з спеціальних дитячих будинків для дітей-інвалідів.

Ключові слова: діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, індивідуальна програма розвитку, мультидисциплінарна команда.

В статье рассматриваются вопросы разработки индивидуальной программы для организации работы с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью; даётся характеристика основных этапов этой

работы; наводится пример использования такой программы во время работы с детьми с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью в одном из специальных детских домов для детей-инвалидов.

Ключевые слова: дети с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью, индивидуальная программа развития, мультидисциплинарная команда.

Корінні зміни, що відбуваються на сучасному етапі розвитку загальної і спеціальної освіти, пов'язані з реорганізацією діяльності загальноосвітніх закладів різних типів і видів, зокрема впровадженням альтернативних форм допомоги дітям з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, активним пошуком інноваційних підходів, розробкою педагогічних технологій стимулюють наукові пошуки в даному напрямку. Впровадження альтернативних форм соціально-педагогічної допомоги дітям з помірною та тяжкою розумовою відсталістю вимагає з боку фахівців-дефектологів індивідуального підходу до процесу навчання та виховання цих дітей, організації їхнього психолого-педагогічного вивчення, проведення корекційно-розвивальних занять, розробку індивідуальних едукативних програм.

Найбільшу складність при організації роботи з вказаною категорією вихованців представляє розробка індивідуальної програми їхнього навчання і виховання, яка стане основою організації роботи як фахівців, так і батьків.

Індивідуальна едукативна програма – це документ, який складається з урахуванням виявлених проблем дитини та родини і містить в собі чіткий перелік заходів, які мають бути виконані командою фахівців у продовж фіксованого періоду часу. Індивідуальна едукативна програма розробляється командою фахівців, яка створюється у спеціальному закладі на основі первинного оцінювання, обговорення з батьками (опікунами) дитини і затверджується на спільному засіданні.

Індивідуальна едукативна програма розробляється на півроку або на інший термін (один-два місяці або рік) залежно від віку, умов розвитку дитини, гостроти соціальних та психологічних проблем родини, а також ресурсів та обмежень закладу або програми раннього втручання. Оптимальний термін, на який рекомендується розробляти дану програму – один рік. Оскільки діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю мають перебувати під контролем повсякчас, то це має бути календарний рік – наприклад від вересня до вересня. При цьому таку програму доцільно розбити на етапи виконання, які можуть протягом року уточнюватись і доповнюватись.

Програма складається з розділів, відповідних параметрам, які оцінюються під час обстеження. Вона формується з урахуванням

індивідуальних показників розвитку дитини окремо по кожному параметру. Кожний розділ програми включає теоретичні положення (при необхідності), рекомендації по організації занять, ігор. Частина програми може бути складена для спеціалістів, частина для роботи в домашніх умовах батьками.

Індивідуальна програма навчання і виховання дітей із помірною та тяжкою розумовою відсталістю є комплексом взаємопов'язаних напрямів роботи з дитиною та її батьками. Головна мета індивідуальної програми навчання і виховання дітей із помірною та тяжкою розумовою відсталістю – розробка змісту корекційної роботи, спрямованої на їхній всебічний розвиток, корекцію психофізичних порушень, формування життєво важливих навичок, які мають забезпечити соціальну компетентність.

Програма включає в себе ряд етапів.

Перший етап – визначення проблеми. На даному етапі необхідно лише чітко означити проблеми розвитку дитини з помірною або тяжкою розумовою відсталістю. Для запобігання неточностей на даному етапі необхідно уникати будь-яких її інтерпретацій. При цьому спеціалісти мають чітко вказувати на ситуації, в яких виникають ті чи інші проблеми, час, коли вони виникають, наявність інших людей, умов соціального і загального середовища тощо. Необхідно лише описувати прояви проблем розвитку і ні в якому разі не давати свої здогадки про причини їхнього виникнення і протікання. Суб'єктивна інформація може негативно вплинути на об'єктивізм при оцінці цих порушень відповідними фахівцями і спровокувати неправильні висновки, що вплинуть на всю програму системного підходу до навчання і виховання такої дитини.

Також на цьому етапі доцільно підготувати для ознайомлення батьків організаційні та педагогічні умови проведення роботи з дитиною. При цьому потрібно відзначити необхідність дотримання режиму дня дитини, чітко знати час і місце проведення занять та підбір дидактичного матеріалу для них. Дотримання режиму дня є однією з основних умов своєчасного і правильного фізичного і нервово-психічного розвитку дитини, її адекватної поведінки. З урахуванням вікових й індивідуальних особливостей психофізичного розвитку в програмі вказується час проведення занять. Це, як правило, ранкові години (через 30-40 хв. після сніданку), а також година після денного сну і полудня (через 30 хв.). Індивідуальне заняття з дитиною з помірною та тяжкою розумовою відсталістю може тривати від 10 до 20 хв. на перших етапах цілеспрямовано організованого корекційно-розвивального впливу та до 30-35 хв. на наступних етапах. Незважаючи на те, що кожне заняття з такими дітьми носить корекційно-розвивальний характер і спрямовується на кінцеву мету всієї цілеспрямованої роботи – їхню оптимальну соціальну адаптацію вони мають бути згруповані у відповідності до провідної мети:

навчальної, виховної, корекційної, розвивальної, реабілітаційної. Кожне з таких занять доцільно проводити 1-2 рази на день, 2-3 рази на тиждень або у випадку необхідності кожен день. При підготовці занять враховується місце їхнього проведення і відповідне забезпечення необхідним обладнанням та дидактичним матеріалом. Ігровий і дидактичний матеріал має відповідати віковим особливостям і рівню психофізичного розвитку дитини, завданням корекційно-розвивального навчання.

З такими дітьми також доцільно проводити групові заняття. Група має налічувати не більше шести вихованців. Бажано укомплектувати такі групи дітьми з подібними порушеннями (але ми відзначаємо, що в сучасних умовах досягти цього досить складно). Групові заняття можуть тривати 20-25 хв. на початкових етапах навчання і до 35-40 хвилин після відповідної адаптації дитини до навчально-виховного процесу. Цей етап роботи можна ще назвати як організаційний.

Другий етап – збір інформації. Він поділяється на два розділи: перший – проведення психолого-медико-педагогічного обстеження дитини, другий – визначення проблемних поведінкових проявів, які виникають найчастіше і їхнього впливу на весь розвиток дитини з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

Перш ніж планувати індивідуальну роботу, слід уточнити діагноз, тобто визначити структуру і ступінь вираження порушення в розвитку дитини. Під час проведення обстеження необхідно діагностувати актуальний рівень основних ліній розвитку і потенційні можливості дитини до навчання. Важливо знати не тільки глибину та структуру дефекту, але й психосоматичний стан дитини, її працездатність, щоб правильно дозувати об'єм індивідуального навантаження та забезпечити адекватний охоронний режим (чергування занять з відпочинком, проведення санітарно-гігієнічних заходів, попередження емоційних перевантажень тощо). Важливим показником підготовки до навчання є сформованість рухової діяльності (загальна координація рухів, вміння керувати своїм тілом, розвиток дрібної моторики рук).

На цьому етапі необхідно також визначити побутовий та соціальний досвід дитини (навички самообслуговування, елементи уявлення про себе, оточуючих; вміння вступати в спілкування з однолітками, дорослими; розуміння ситуацій та адекватність поведінки та ін.).

Під час спостережень за ігровою та предметно-практичною діяльністю необхідно проаналізувати ті передумови навчання, які є базою пізнавальної діяльності дітей (уваги, сприймання, уяви). Особливу увагу при цьому необхідно приділити стану мовлення (розуміння зверненого мовлення; пасивний та активний словниковий запас; звуковимова; наявність фразового мовлення).

Необхідно виявити сформованість емоційної сфери і здатності до саморегулювання, що є важливим показником психологічної готовності дитини до шкільного навчання. І насамперед, треба знати рівень психолого-педагогічної корекції, яку отримувала дитина до приходу в школу.

Також на цьому етапі збираються анамнестичні відомості про сім'ю, розвиток дитини. Уточнюються умови виховання в ранньому віці, мікроклімат в сім'ї, розуміння батьками проблем розвитку дитини.

Другий розділ даного етапу присвячується збору інформації про найбільш проблемні поведінкові прояви дитини, про обставини виникнення нетипової поведінки. Цьому допоможуть спеціальні записи на картках, де занотовуються всі нетипові прояви зразу ж після їхнього виникнення і вказується час, місце, тривалість, частота проявів, активність дитини та інші ситуаційні дані. Для цього на картках формується система запитань типу **ХТО?** (Хто присутній, коли відбувається негативний прояв? Скільки осіб?, Чи є там діти? Хто має прийти? тощо); **КОЛИ?** (Коли з'являється проблемна поведінка? Які процедури виконує дитина? Чи носить характер системності? В який період доби частіше всього виникає? тощо); **ДЕ?** (Де виникає така поведінка? Чи знайомі це місця? Як часто вона тут проявляється? тощо). Даний етап дослідження ми можемо назвати як діагностичний.

На третьому етапі – планово-прогностичному – передбачено складання індивідуальної програми навчання і виховання кожної дитини у тісній співпраці з іншими фахівцями та визначенням актуальної й ближньої зони розвитку. Планово-прогностичний етап передбачає визначення умов навчання і виховання дітей із помірною та тяжкою розумовою відсталістю. При цьому на спільному засіданні мультидисциплінарної команди визначається медичний аспект проведення корекційних заходів. Тут зазначається, що використання медикаментозної терапії має сприяти проведенню цілісної навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи з дітьми. На цьому етапі визначаються й інші заходи медичного характеру, які можна використати під час спільного виконання плану дій: масаж, медична реабілітація тощо. На цьому ж етапі відбувається визначення і затвердження програми психологічних та педагогічних заходів. Під час спільного засідання команди визначається зміст індивідуальної програми навчання і виховання кожної дитини, який передбачає спільну діяльність фахівців різного профілю та найбільш актуальні на даний час для корекційного впливу напрямки діяльності з урахуванням зони ближнього розвитку.

Четвертий етап – корекційно-розвивальний – включає організацію і проведення системи занять відповідно до індивідуального плану за визначеними напрямками.

В основі роботи полягає онтогенетичний підхід, в якому дотримуються

принципи поетапного формування всіх видів дитячої діяльності, враховуються особливості і темп індивідуального дозрівання дитини і можуть охоплюватися різні напрямки.

Зміст індивідуальної програми навчання і виховання дітей із помірною та тяжкою розумовою відсталістю передбачає орієнтацію роботи команди фахівців від суто навчальної до соціально-тренувальної. Реалізація змісту індивідуальної програми навчання і виховання дітей із помірною та тяжкою розумовою відсталістю відбувається у конкретних напрямках, кількість їх залежить від можливостей дитини.

У п'ятий – інформаційно-консультативний етап – включаються консультації для батьків, вихователів, інших фахівців центру. Батьків консультують стосовно результатів діагностики, результативності занять, організації занять удома по індивідуальних зошитах, тематичні консультування. При цьому батькам рекомендується завести щоденник спостережень, який має заповнюватись практично кожен день. В цей щоденник доцільно занотовувати всі свої враження від роботи з дитиною, її успіхи, невдачі, позитивні і негативні поведінкові прояви. Також доцільно цей щоденник показувати фахівцям, які працюють з дитиною. В цьому випадку батьки можуть отримати кваліфіковано консультації стосовно тих чи інших моментів життєдіяльності дитини, напрямків роботи з нею. В цей щоденник можна записувати і запитання, які батьки хотіли б задати педагогам і відповіді на них. У ньому конспектуються заняття педагога з дитиною, визначаються завдання додому, а також питання до педагога.

Для підвищення педагогічної компетенції батьків рекомендується проведення фахівцями відповідної кваліфікації тематичних лекцій, бесід, круглих столів, де б відбувалось більш детально ознайомлення з проблемами, які спостерігаються у їхніх дітей і показу напрямків надання їм відповідної допомоги. На цих заняттях можна запропонувати і перелік методичної літератури, яка б могла сприяти адекватній організації роботи з дитиною.

Запропонованій алгоритм побудови індивідуальної програми корекційно-розвивального навчання і виховання дитини не включає опис конкретних прийомів роботи з дітьми, оскільки в корекційно-педагогічній практиці завжди заняття підбираються з урахуванням вікових й індивідуальних особливостей кожної дитини та особистісного досвіду конкретного фахівця.

Наведемо приклад використання розробленої індивідуальної програми навчання дитини з помірною розумовою відсталістю в одному з спеціальних дитячих будинків для дітей-інвалідів.

Клієнт X1, дівчинка, 7 років.

Дівчинка прийшла в спеціальний заклад з повної сім'ї з діагнозом: розумова відсталість помірного ступеня, синдром Дауна.

Соціальний розвиток. При першому знайомстві дівчинка з легкістю пішла на контакт з дорослим, посміхалася. Виявляла інтерес до запропонованих іграшок, намагалася виконувати з ними самостійні дії, які мали нецілеспрямований і нестійкий характер, виконувала найпростіші дії за інструкцією. Сумісна діяльність з дорослим продуктивна: вона була більш тривалою, успішною та цілеспрямованою. Дівчинка виконувала нескладні завдання за наслідуванням. Дії за зразком викликають у дівчинки труднощі. При виникненні труднощів дитина раділа допомозі дорослого, але результат під час виконання завдання досягався при сумісній дії з педагогом. Дівчинка постійно очікує похвали за виконану роботу, незважаючи на її закінчення або не закінчення, при несхваленні роботи – ображається, засмучується.

Фізичний розвиток. У дівчинки відзначаються труднощі у координації рухів: вони характеризуються слабкістю статичних та локомоторних функцій, уповільненням, порушеннями дрібної моторики.

Пізнавальний розвиток. Психолого-педагогічне обстеження виявило елементарну поінформованість дівчинки про себе, свою сім'ю, місце проживання, побутові предмети. Найбільшу складність викликає внесення нового у вже засвоєні прийоми та способи роботи, що не дозволяє самостійно встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Вона на практичному рівні може співвідносити предмети, однакові за формою, розміром, кольором. Знає назви основних кольорів. При визначенні лівої та правої сторони припускається помилок. Просторові поняття та відношення майже не доступні. З просторових прийменників розуміє тільки "в" та "на". Встановлено, що у дівчинки переважає зоровий тип пам'яті і можливість використання при відтворенні у якості допомоги наочність.

У процесі спостереження за нею у перші два тижні при проведенні діагностично-навчальних занять виявлена слабкість вольових зусиль у ситуаціях, які для неї є малозначущими. При цьому відзначається підвищена самооцінка. Спілкування із однолітками було вибіркоvim. Дівчинка вимагає підвищеної уваги до себе як з боку інших дітей, так і з боку дорослих. Дитина дуже образлива і не вибачає дітям ніяких дій, які їй не подобаються, відносно себе. Порушення поведінки в дитини не відмічається.

Розуміння мовлення на побутовому рівні. Мовлення дівчинки сформоване на рівні простої, аграматичної фрази. Розвиток імпресивного мовлення випереджає активне мовлення як по кількості слів, так і по функції. Використовуючи узагальнені слова "овочі, фрукти, птахи, домашні та дикі тварини", оперує ними при назві предмета. Порушена номінативна функція мовлення: не може назвати предмет, що можна

зробити з предметом показує діями, але пояснити не може. Не розуміє значення дієслів (взяти, додати, витратити, докупити та ін.), що використовуються під час вивчення математики не в звичайному, побутовому значенні, а в значенні математичних термінів. Порушена вимова багатьох звуків.

Аналіз отриманих даних виявив переважно недостатність вольових компонентів довільної діяльності дитини, а також незрілість особистісної сфери дівчинки, що стало підставою при складанні індивідуальної програми корекційної роботи з нею робити акцент на наступні основні напрями:

- формування соціальних навичок поведінки,
- формування адекватної самооцінки (особливо під час взаємодії з дітьми) й подолання негативних рис характеру (образливості, злопам'ятності),
- виховання вольових зусиль в учбовій діяльності та навчання дії за зразком, спираючись на дії, наслідування та сумісні способи дії,
- корекція рухової сфери.

Рекомендовано навчання в реабілітаційному центрі. Всім дорослим необхідно дотримуватися єдиних вимог щодо виховання і навчання дитини, працювати на покращення її здоров'я і дотримуватись чіткого виконання режиму дня. Заняття рекомендується проводити тривалістю: на початковому етапі – від 10 до 15 хвилин, далі поступово збільшувати час до 20-25 хвилин. Ввечері доцільно почитати книжку, зробити погулянку. Неприпустимо проводити перед сном активні, рухливі, збуджуючі ігри.

II частина — Педагогічна робота.

Соціальній розвиток:

1. Формування уявлення про себе.

Формувати емоційну реакцію на ласкаве звернення до нього знайомого дорослого. Учити дивитися на себе в дзеркало, указувати на себе рукою (вказівним жестом) і говорити: “Я – Світлана!”, показувати на собі частини тіла, повторювати за дорослим дії: ляскати долонями, тупати, ходити, стрибати та ін. Спонукати спільними діями до взаємодії повторенням вправ, можна використовувати дзеркало – дорослий в позиції за спиною дитини; мімікою, жестама, діями і словом акцентувати увагу дитини на собі. Ігри і вправи: “Хто під капелюхом?”, “Дай руку”, “Долоньки”.

2. Формування уявлень про оточуючих людей.

Формувати у дівчинки способи взаємодії з дорослими і однолітками; виховувати емоційне відношення і способи вираження своїх почуттів до близьких дорослих, “відчуттів” іграшок – ведмедика холодно, жарко, гаряче; лялька задоволена, незадоволена, радіє, плаче, хоче купатися, більше не хоче купатися та ін. Спонукати вітатися при зустрічі, потискувати руку, посилати

“рукою поцілунок”, обіймати, цілувати близьких дорослих та ін. Ігри і вправи: “Хороша мама”, “Пожалій братика” та ін.

3. Навики самообслуговування. Виховання вольових зусиль у побутовій діяльності, наслідування та сумісні способи дії: привчати класти речі на місце (учити вішати одяг і ставити взуття в свою шафку).

Фізичний розвиток:

1. При виконанні фізичних вправ формувати у дитини правильне дихання (наприклад, вдих носом – руки вгору; видих через рот – руки вниз).

2. Розвиток рухів: учити підніматися по шведській стінці; учити переступати через мотузку, обруч, струмочок, поріг та ін.; учити перепозати під лавою, під воротами, через обруч; учити бити ногою м'яч (грати у футбол); учити стрибати на двох ногах: ноги разом, руки на поясі, стрибки на місці; учить стрибати з висоти.

3. Розвивати рухи рук та вдосконалювати дрібну моторику рук: учити ловити м'ячі різного розміру і ваги; навчати кидати м'яч у ціль (гра "Кинь у коло" та ін.); учити кидати великий м'яч двома руками, із-за голови вперед.

Пізнавальний розвиток:

Сенсорний розвиток.

1. Вчити за словесною інструкцією виділяти предмети за кольором, формою, величиною: "Маленька помічниця". "Розмалюй огірок", світлофор, які листочки восени", "Мозаїка", "Знайди такий самий", "Знайди однакові предмети".

2. Формувати наочно-дійове мислення; вчити вирішувати прості завдання методом проб, для досягнення мети робити кілька спроб: ігри "Дістань рибку" та ін. Уміння бачити різні ознаки предметів, групувати предмети за спільною ознакою, вміння робити елементарні висновки " З чого зроблено?" " Меблі" , "Що зайве?"

3. Формування діяльності. Учити цілеспрямованим наочно-ігровим діям і окремим діям з урахуванням властивостей предметів: розрізняти і виділяти предмет з безлічі подібних формою, величиною, кольором; підбирати до предмета пари; складати піраміди, мотрійки та ін.; сприймати предмет як ціле і виділяти в предметі окремі частини за наслідуванням і мовній інструкції педагога.

4. Спонукаати діяти по наслідуванню діям дорослого: захоплювати предмети руками, ховати в коробочку, проштовхувати в отвір та ін.; використовувати спроби приміряти (накладенням), зорове співвідношення; збирати розрізні картинки (з 2-3 частин). Ігри і вправи: "Дошка Сегена", "Почтовий ящик"; мотрійки, піраміди та ін.; ігри "Знайди ведмедика", "Що в коробці?", "Повтори дію", "Знайди пару" та ін.

5. Робота над мовленням. Проведення активної артикуляційної гімнастики. Розвиток розуміння зверненого мовлення: учити виконувати дії

за словесною інструкцією: "Покажи, де лялька?". Формування фонематичного слуху. Показати малюнок де є зазначений звук. Повторити склади "Ба-па-ба, са-ша-са".

Робота з батьками.

При проведенні занять з дитиною батьки повинні враховувати наступне: інструкції до завдань повинні бути короткими і зрозумілими; всі дії повинні супроводжуватися поясненням, використовувати ігрову форму заняття; бажано в ході заняття використовувати різні види діяльності.

Проведений аналіз результатів спостереження за дитиною в перші два тижні навчання та отриманих даних у ході індивідуального вивчення виявив не сформованість довільних психічних процесів та відсутність інтересу до співпраці з дорослим як основи всього навчально-виховного процесу; корекційною роботою до приходу в установу хлопчик не був охоплений.

Кожним з учасників мультидисциплінарної команди була складена індивідуальна програма, узгоджена між ними та батьками дитини. Основні напрямлення програми були: соціалізація дитини, розвиток вміння співпрацювати з дорослими та дітьми.

Отже, індивідуальна програма навчання і виховання дітей із помірною та тяжкою розумовою відсталістю являє собою складний комплексний особистісно орієнтований процес, спрямований на соціальну адаптацію, нормалізацію комунікативної діяльності, нарощування соціального потенціалу, підвищення можливостей для особистісної реалізації. Специфікою індивідуальної програми навчання і виховання дітей із помірною та тяжкою розумовою відсталістю є: комплексний характер та доцільне поєднання медичного, соціального, психологічного й педагогічного впливу, що сприяє ефективній допомозі дітям.

The questions of making the individual program for organization of work with the children with moderate and hard backwardness are overlooked; the characteristics of the main stages of this work is given; the example of using such program while working with the children with moderate backwardness in one of the special children's houses for the invalid children is given in the article.

Keywords: children with moderate and hard backwardness, the individual program of the development, multidisciplinary team.

Отримано 15. 04.2011 р.

УДК 376.42

Ю.В. Галецька

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ФОРМА РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОМІРНОЮ ТА ВАЖКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

В статті здійснюється опис ігрових технологій як форми роботи з дітьми з помірною та важкою розумовою відсталістю. Висвітлюються питання, що стосуються особливостей роботи педагогів з даною категорією дітей.

Ключові слова: діти з помірною та важкою розумовою відсталістю, ігрова діяльність, ігрові технології.

В статье описаны игровые технологии как форма работы с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Рассматриваются вопросы, касающиеся особенностей работы педагогов с данной категорией детей.

Ключевые слова: дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, игровая деятельность, игровые технологии.

Гра – основний вид діяльності дитини дошкільного віку. Через гру вона пізнає оточуючий світ, в грі розвиваються її психічні процеси, особистість. Гра сприяє розвитку пам'яті, уваги, формуванню дитини, як члена колективу. Діти з помірною та важкою розумовою відсталістю дошкільного віку граються дуже примітивно, їхня гра складається з одноманітних рухів. Інтерес, вміння займатися іграшкою у них відсутні, часто вони їх гризуть, смокчуть, ламають. Без навчання користуванню іграшками дитина довгий час може лише перекладати одні і ті ж іграшки з місця на місце. Малюк з даним діагнозом може годинами гратися один і важко зникає до колективної гри.

На початковому етапі організації поведінки дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю найбільш доступними і корисними є хороводні та рухливі ігри, які супроводжуються простим пісенним текстом. Хороводні ігри вимагають однакового виконання дій всіма учасниками, що відповідає одній із суттєвих психологічних особливостей дітей з даним діагнозом – вираженню схильностей до наслідування. Розташування дітей по колу дозволяє вихователю спостерігати за поведінкою кожної дитини. Велике значення має також те, що слова пісні підказують дітям їх поведінку в грі,

вказують на чергування і послідовність дій, які таким чином легше запам'ятовуються [1].

Рухливі ігри сприяють виробленню в дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю координованих та цілеспрямованих рухів. Крім цього, рухливі ігри дають дітям можливість швидше встановити контакт один з одним, а це активізує інертних дітей. Ігрові дії і слова пісні стимулюють і власне мовлення дитини, що особливо важливо, так як майже в усіх дітей наявні різноманітні мовленнєві порушення. В таких іграх дитина отримує можливість виконувати вправи, які поступово ускладнюються, і які легко включаються в ігрову ситуацію. Враховуючи вказані особливості ігрової діяльності дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю опишемо деякі ігрові технології, які можна використовувати в процесі організації навчально-виховної роботи з даною категорією дітей, а саме: "Будинок вільної дитини" М. Монтесорі, "Школа для життя, через життя" О. Декролі та "Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей" М. Єфименка.

Центральне місце у педагогічній технології Марії Монтесорі належить дидактичному матеріалу, який сприяє вправленню фізичних і психологічних функцій дитини, обумовлює максимальну самостійність, слугує унікальним засобом розвитку уваги, волі, навчання письму та елементарної математики. Головну цінність дидактичного матеріалу М. Монтесорі вбачала в тому, що він дозволяє упорядкувати попередній досвід дитини. Призначення матеріалу полягає не в тому, щоб ознайомити дитину із предметами та їх ознаками (якостями), а у наданні їй можливості самостійно працювати, міркувати, помилятися і виправляти помилки, зосереджувати увагу на зробленому, порівнювати. Привабливість матеріалу розвиває інтерес до речей і дій з ними, дитина прагне до самостійної діяльності, але все таки потребує допомоги педагога та керівництва з його боку. Допомога розвитку дитини здійснюється через диференційовану систему матеріалів, що відносяться до таких навчальних розділів:

- 1) вправи у повсякденному житті та навичках соціальної поведінки;
- 2) вправи на розвиток сенсорики;
- 3) вправи на розвиток мовлення, навичок письма та читання, математичних уявлень;
- 4) розділ, присвячений знайомству з навколишнім світом і людською культурою [3].

Така різноманітність матеріалів викликає необхідність визначення послідовності їх презентації. Першими є вправи у повсякденному житті, оскільки вони мають прості й чіткі цілі. Дитина вже бачила, як виконували ці операції раніше дорослі вдома. Її наслідування має інтелектуальний характер, оскільки засноване на попередніх спостереженнях і знаннях. Ці вправи

повинні впливати з найближчого оточення дитини та її культури, тому неможливо скласти якийсь постійний перелік матеріалів, необхідних для цих вправ. Хоча такі вправи орієнтовані на формування різних навичок і умінь (помити стіл, допомогти зашнурувати черевик товаришеві, зрізати і поставити вазу квіти), це не є самоціллю. Ці вправи готують дитину до виконання більш складних завдань, Впливають на успішність емоційного, соціального та розумового розвитку. М. Монтесорі вправи у повсякденному житті поділяє на такі види:

- підготовчі вправи (або елементарні маніпуляції) на контроль і координацію рухів. Це – підготовка робочого місця, а також вправи, в ході яких діти вчаться переносити з одного місця на інше стільчики, розгортати й згортати килимки, переставляти й переносити різні предмети, матеріал для роботи, нічого не зачіпаючи і обминаючи інших дітей, пересипати сипкі речовини, переливати воду;

- піклування про самого себе: миття рук, чищення взуття, застібання й розстібання гудзиків, "блискавок", кнопок та інші види догляду за собою;

- догляд за оточуючим середовищем: витирання пилу, чищення килима, миття посуду, догляд за рослинами і тваринами, робота у саду та на городі, прання й прасування білизни;

- вправи у соціальній поведінці (уроки ввічливості). Засвоєння дітьми норм соціальної поведінки, форм ввічливості відбувається в процесі спеціально організованих групових вправ і природним шляхом – за умови, що оточуючі дитину дорослі уважні один до одного і дітей, гарно виховані: вміють вітатися, висловити повагу, запросити увійти, ввічливо перервати в разі необхідності розмову інших, попросити про послугу, надати їй тощо;

- особливі вправи для розвитку координації рухів: ходіння по лінії і вправи в тиші [4].

Таким чином, ці вправи створюють широкі можливості для оволодіння дітьми різними видами повсякденної діяльності; якщо необхідно завдання розчленовуються на більш прості дії, а потім показується складна дія як послідовність більш елементарних кроків.

О. Декролі розглядає виховання як процес розвитку дитини, який враховує її індивідуальні потреби, можливості, мотиви та інтереси. Дослідник, виходячи з цього принципу, розробив систему навчання та виховання, яка має назву "Школа для життя, через життя", основою якої є дитина та її потреби. До основних потреб дитини О. Декролі відносить потребу в їжі, самозбереженні, самозахисті, спілкуванні, спільній діяльності, відпочинку. Кожна з перерахованих потреб, згідно закону асоційованих зв'язків, виступає генератором уваги і думок дитини, своєрідним "центром інтересу". Відомо, що потреби породжують окремі групи інтересів. Наприклад, потреба у

самозахисті викликає інтереси, пов'язані з тваринами, рослинами, водою, вогнем, сонцем, мінералами, сім'єю, суспільством.

Аналогічно створюється комплекс інтересів на основі кожної з вищезазначених потреб. Таким чином будується цілісна система, яку О. Декролі назвав "програмою асоційованих ідей". Програма складається з таких розділів:

- 1) Дитина та її потреби;
- 2) Дитина та середовище (дитина і природне середовище: дитина і рослини; дитина і тварини; дитина і соціальне середовище: дитина і сім'я; дитина і навчальний заклад: педагоги, товариші; дитина і суспільство (рідний край, Батьківщина, людство) [2].

Особливо значущим в цій програмі є соціальний момент, а саме – спільна праця, як логічний результат елементарних потреб (потреба в їжі, боротьба з негодою, захист від небезпеки і ворогів). Це дає можливості для морального виховання, зокрема, для розвитку суспільних прагнень. За допомогою наочності та особистого досвіду у дітей формуються поняття, які закріплюються в пам'яті шляхом вправ і засвоюються в єдності з навичками й уміннями. Отже, в ході комплексного вивчення теми дитина розвивається через безпосереднє оволодіння соціальним досвідом, що є дуже цінним моментом у ігровій технології бельгійського вченого.

Гру Декролі розглядає як творчу діяльність дитини, як засіб збудження її рухової активності та духовного розвитку. На відміну від М. Монтессорі, О. Декролі використовував у дидактичних іграх не геометричні тіла, а предмети навколишнього світу, що дозволило застосувати гру як один із способів класифікації, повторення і закріплення одержаних вражень, знань, умінь та наблизити її до життєвого досвіду дітей. Бельгійський педагог поділяє ігри на такі види: сенсорні (зорові, моторно-зорові, моторні і моторно-слухові ігри); ігри з арифметики та орієнтування у часі; ігри, що готують до читання; граматичні ігри, пов'язані з розвитком мовлення[4].

Перша група дидактичних ігор спрямована на розвиток сенсорних сприймань, уваги і рухових здібностей. О. Декролі розробив детальну методику проведення таких ігор. Наприклад, як проводяться ігри на розрізнення кольору і форми. Візьмемо гру "Глечики". На двох картонних картках (28см x 22см), поділених на 19 клітинок, намальовані кольорові глечики. В одних клітинках ці глечики з прямими стінками, в інших – з опуклими. Завдання: дитина повинна накрити картками з такими ж малюнками відповідні клітинки. Таким чином дитина вчиться розрізняти кольори і форми, у неї розвивається увага. Таку ж мету переслідують ігри "Чого не дістає?", "Розподіл на групи" та ін.

Значний інтерес становлять розроблені О. Декролі ігри на розподіл предметів, на складання картинок з кольорових кубиків, на складання

картинок за допомогою окремих фігурок. Більш складними є ігри на визначення напрямку (гра "Гімнасти"), часу (гра "Котра година?"), а також арифметичні ігри. На думку Декролі, в грі дитина робить порівняння, співставлення, і гра для неї є саме тією діяльністю, яка спонукає робити висновки. Отже, значення ігор полягає в тому, що вони є засобом сенсорного розвитку дитини.

Технологія М. Єфименка має назву "Театр фізичного розвитку та оздоровлення" і може бути адаптована до дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю. Автор називає її "тотальним ігровим методом", що означає всезагальний, всеохоплюючий, в якому повною мірою виражається його педагогічне кредо – "грати щодня, грати постійно, грати завжди!" [4, с. 174].

М. Єфименко виділяє основні рухові режими в системі фізичного виховання дітей: плавальний; лежачий; повзальний; сидячий; стоячий; ходьбовий; лазальний; біговий; стрибковий, назви яких говорять про те, яким основним рухам буде надано перевагу на даному занятті. Починаючи працювати за технологією М. Єфименка, слід насамперед адаптувати ту ігрову тему, на основі якої буде відбуватися ігрова взаємодія педагога і дітей. Сам автор технології пропонує проводити всі заняття або навіть кілька занять поспіль у вигляді однієї великої тематичної гри.

У технології М.Єфименка значна роль належить мовному спілкуванню, оскільки мова є головним знаряддям праці педагога. Роль мовного спілкування між педагогом і дітьми, між дітьми та іграшками-персонажами, дітей між собою в процесі фізичного виховання важко переоцінити. Мовленням повинні бути просякнуті кожна рухова дія, кожна рухова ситуація. Автор технології вважає в цьому плані доцільним розробку корисного для педагогіки напрямку поєднання рухової та мовленнєвої діяльності у фізичному вихованні дітей.

Використання ігрових технологій створює умови для опори в корекційно-виховній роботі на емоційну сферу дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю, яка відносно більш збережена у порівнянні з інтелектуальною сферою. Позитивні емоції, які можуть бути викликані в грі, представляють собою не лише основу для встановлення контакту з цими дітьми, але й один з важливих засобів у використанні їх компенсаторних можливостей.

Список використаних джерел

1. Бирюкова М.В. Роль игры в воспитании детей-имбецилов дошкольного возраста // Дефектология. – 1971. – № 3. – С. 68-72.

2. Декроли О. Возбуждение интеллектуальной и двигательной активности посредством воспитательных игр // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия. – М.: Педагогика, 1986. – С. 419-427.
3. Дичківська І.М., Поніманська Т.І. Вправи у соціальній поведінці дітей за системою М. Монтессорі. – Рівне: Зелент, 1999. – 224 с.
4. Дичківська І.М. Основи педагогічної інноватики: Навчальний посібник. – Рівне: Зелент, 2001. – 250 с.

This article deals with the description of the playing technologies as a form of the work with children with the moderate and hard mental backwardness. Here you can see definition of the peculiarities of the work teachers with these children.

Keywords: children with the moderate and hard mental backwardness, playing activity, playing technologies.

Отримано 15.04. 2011 р.

УДК 376-056.36

А.М. Гаман

ПРОГРАМА ПРАВОВОЇ ОСВІЧЕНОСТІ ДІТЕЙ, ЯКІ ПОТРЕБУЮТЬ КОРЕКЦІЇ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

У статті представлено програму формування правової освіченості дітей, які потребують корекції розумового розвитку.

Ключові слова: корекційна робота, діти з вадами психофізичного розвитку, особистісний розвиток, правовиховна робота, правова культура, педагогічна діяльність.

В статье предоставлено программу формирования правовой образованности детей, которые требуют коррекции умственного развития.

Ключевые слова: коррекционная работа, дети с дефектами психофизического развития, личностное развитие, правовоспитательная работа, правовая культура, педагогическая деятельность.

Правова освіченість – найважливіший напрям у педагогічному забезпеченні правової соціалізації та правової культури осіб з особливими освітніми потребами.

Діти з інтелектуальною недостатністю є однією з найбільш вразливих груп, по відношенню до яких найчастіше порушуються права.

Орієнтовна програма правового виховання враховує важливий принцип індивідуального та диференційованого підходу до вибору змісту навчання, вимог і рівнів його засвоєння учнями, що ґрунтується на глибоких і всебічних знаннях про особливості інтелектуального та фізичного розвитку, загального стану здоров'я та працездатності кожного учня.

Програма правової освіченості для дітей, які потребують корекції розумового розвитку побудована на нерозривній єдності нових для учнів юридичних знань та соціального досвіду школярів, практичних дій щодо вирішення конкретних життєвих проблем. Це дозволяє розумово відсталим учням вийти за межі урочної діяльності й включитися в життя, використовуючи набуті знання; націлена на виховання учнів у дусі демократичних і національних цінностей, що визначають громадянську самосвідомість та правомірну поведінку особистості. Програма також містить корекційно-розвиваючий напрямок для забезпечення можливості подолання вторинних вад та виховання особистості розумово відсталої дитини.

Метою програми є забезпечення соціально необхідного мінімуму елементарних правових знань та умов для формування елементів правової культури, правових орієнтирів та правомірної поведінки учнів з особливими освітніми потребами.

Основними завданнями цієї програми є:

- створення умов для формування позитивних якостей розумово відсталих дітей в процесі різноманітних видів трудової, навчальної, позашкільної й корекційної діяльності;
- забезпечення соціально-психологічної діяльності, педагогічно зорієнтовану на протидію втягування дітей і молоді в негативні ситуації;
- забезпечення адекватної соціальної реабілітації розумово відсталих осіб, які вчинили протиправні дії ;
- утвердження принципів загальнолюдської моралі, справедливості, патріотизму, працелюбності, інших добродійностей;
- стимулювання учнів до здорового способу життя і позитивної соціальної орієнтації.

Програма складається з таких розділів: "Пізнай себе", "Я – особистість", "Захисти себе сам", "Гармонія душі і тіла", "Закон – один для всіх".

РОЗДІЛ І "ПІЗНАЙ СЕБЕ"

Пам'ятка учневі: пам'ятай: світ людини – неповторний світ. Твій маленький світ – частина великого всесвіту. Задумайся над майбутнім життям: професійним самовизначенням, вибором способу життя, пошуку його, змісту, взаєминами з оточуючими, родиною, друзями...

Вихователь: має оволодіти ефективними методичними прийомами вивчення вікових індивідуальних та психофізичних особливостей розумово відсталих вихованців. Ознайомити із загальною структурою діяльності; розкрити проблеми входження людини світ матеріальної та духовної культури; залучати до загальнолюдських цінностей; приділяти увагу проблемі самовиховання, самозахисту, допомогти знайти шляхи їх здійснення.

Основні поняття: особистість, людина, індивідуальність. Характер. Виявлення характеру через вчинки. Мистецтво стати і бути людиною. Сучасний світ та проблеми людини. Вміння захистити свої права.

Види діяльності:

1-4 класи: години спілкування: "Я, сім'я і школа", "Обов'язки школяра"; бесіди: "Про честь і слухняність", "Ти і твої товариші", "В чому виявляється ввічливість"; сюжетно-рольова гра "Веселі правила гарного тону"; ігри-заняття "Шкільні правила етикету", "Ввічливо-неввічливо"; свято "Чарівні слова"; проблемні ситуації "Як в цьому випадку вчиниш ти?".

5-7 класи: година спілкування "Краса справжня і штучна"; усний журнал "Кодекс моральних цінностей"; інформаційні повідомлення "Право і обов'язок", "Толерантна людина"; "Самоадвокатура";

8-9 класи : година спілкування "Моє майбутнє"; диспут "У чому сенс життя?"; усний журнал "Загальнолюдські цінності" "Наполеглива праця – шлях достатку та успіху", "Вмій захистити себе та постояти за інших", інформаційні повідомлення ; анкетування; тестування; круглі столи, практичне вирішення проблемних ситуацій.

У записник учня: "Найпрекрасніші і, в той же час, найщасливіші люди ті, хто прожив своє життя, піклуючись про щастя інших" (В. Сухомлинський); "Людина, яка думає тільки про себе і шукає в цьому свою вигоду, не може бути щасливою (Сенека); "Без будь-якої мети і прагнення до неї – не живе ні одна людина. Втративши мету і надію, людина здатна перетворитися на: чудовисько..." (Ф. Достоєвський); "Сенс нашого життя - безперервний рух"; "У кого немає цілі, той не знаходить радості ні в якому занятті" (Г. Лессінг); "Ціль життя є серцевина людської гідності і людського щастя" (К. Ушинський); "Горе людям, які не знають

сенсу життя свого" (Б. Паскаль).

РОЗДІЛ II "Я – ОСОБИСТІТЬ"

Пам'ятка учневі: пам'ятай: "Благодійна душа буде насичена, і хто напоїть інших, той сам наповнений буде" (Біблія). Поважай себе, тоді інші поважатимуть тебе.

Вихователь має: виховувати особистість учня у контексті народної духовності, формувати правову та національну свідомість; сприяти утвердженню принципів людської моралі, правди, доброти, справедливості, милосердя, працелюбності та інших добродійностей, умінню відстояти свої права; виховувати активну, самостійну особистість, свідомого громадянина України;

Основні поняття: особистість. Чого я хочу? Що я можу? Що я повинен? Орієнтування на загальнолюдські цінності. Самоадвокатура.

Види діяльності:

1-4 класи: відверта розмова "Чому треба поважати старших"; уроки "Милосердя"; ігри-заняття "Ти і Ви", "Як звертатись до старших"; години спілкування "Мое і спільне", Конкурс "Намалюй себе".

5-7 класи: години спілкування "Що таке "Я"?", "Азбука здоров'я", "Допоможи собі", "Мої плюси і мінуси"; усні журнали "Дзеркало", "Рівний – рівному"; твір-мініатюра. "Я власними очима"; конкурс "Намалюй себе";

8-9 класи: психологічні практикуми "Вікові, фізіологічні та психологічні особливості. Це треба знати", "Без кого і без чого я не можу існувати?"; твір-роздум "Мое місце в житті"; години спілкування "Знайди себе", "У чому щастя людини?"; "Мое майбутнє", "Що таке стиль, життя?".

Вчимося висловлювати власну точку зору; корекція розмови; Як себе поводити сучасній молодій людині; самозахист.

У записник учня: "Нехай станеться зі мною не те, чого мені хочеться, а те, що корисно для мене" (Менадр); "Людина – коваль свого щастя" (Ю.Цезар) "Люди – господарі своєї долі" (У. Шекспір). " Життя – це означає праця. Праця і є життя людини" (Вольтер). " Світ огидний лише для огидної людини, світ порожній лише для пустої людини"(Л. Фейербах); "Людина живе на світі не лише заради особистого щастя. Вона повинна зрозуміти великий закон людяності"(У. Гладстон); "Людина, яка насмілилась витратити годину часу, ще не пізнала ціни життя" (Ч.Дарвін);

РОЗДІЛ III "ЗАХИСТИ СЕБЕ САМ"

Пам'ятка учневі: Ніколи не забувай, що ти живеш серед людей. Не завдавай жалю, образи, неспокою, тяжких переживань іншій людині. Людина народжується для того, щоб залишити після себе слід вічний. Людина – господар своїх бажань. "Найбільша перемога – це перемога над собою"

(А. Леонов). Примушуй себе робити те, чого не хочеться, але треба. Справжня людина вміє наказувати собі і бути слухняною своїй суворій волі. "Краща у світі мета – стати хорошою людиною!" (Цицерон).

Вихователь: пріоритетним напрямом виховання є утвердження принципів загальнолюдської моралі, справедливості, патріотизму, працелюбності, інших добродійностей, самозахисту. Формування усвідомленого, дієвого ставлення учнів з вадами інтелекту до засвоєння загальнолюдських моральних цінностей, поважне ставлення до старших, хворих, знедолених, ставлення до іншої людини як найвищої цінності.

"Виховання є передання найкращих моральних заповітів і знання попередніх поколінь, для того, щоб із дитини виробилася людина у найкращому значенні слова, найкраще фізично й інтелектуально пристосована до умов життя" (С. Русова).

Основні поняття: Самоконтроль за власною поведінкою. Самозахист прав. Самовиховання. "Повага до людей є повагою до самого себе" (Д. Голсуорсі). Самоповага, самооцінка, самоадвокатура. Культура здоров'я і здоровий спосіб життя. Мораль, патріотизм, працелюбство, добродійність, справедливість.

Види діяльності:

1-4 класи: ранок "Ми тепер учні", "Учнівські права та обов'язки"; бесіда "Що таке "добре", що таке "погано"?"; години спілкування "Умій учитись, щоб уміти трудитись", "Умій відстояти свої права", "Виконуй правила для учнів", "Самолюб нікому не люб"; колективна творча справа "Подумай про інших".

5-7 класи: година спілкування "Створи себе сам"; відверта розмова "Який я є?"; психологічні практикуми "Знайди себе", "Віра в себе", "Захист прав особистості"; зустрічі з психологом.

8-9 класи: круглий стіл "Моє майбутнє"; вечір "Доброта душі людської"; година спілкування "У чому щастя людини?"; рольова гра "Шукаю свою професію"; анкета "Чому я такий?"; тест "Я і здоровий спосіб життя"; зустрічі з психологом; тренінги; мозковий штурм "Проблеми підлітків сьогодні". Зустрічі з представниками органів ВС, служб у справах дітей.

У записник учня: "Тільки те, до чого дійшов сам, – висікається в голові, серці, душі" (*Народна мудрість*) "Посійте вчинок – здобудете звичку, посійте звичку – здобудете характер, посійте характер – і ви здобудете долю" (*У. Теккерей*); "Велика воля – це не тільки вміння щось побажати і досягти, але й вміння заставити себе відмовитись від чогось, коли це потрібно" (*А. С. Макаренко*).

РОЗДІЛ ІV "ГАРМОНІЯ ДУШІ І ТІЛА"

Пам'ятка учневі: "Чистота тіла досягається миттям, чистота душі – лише правдивістю" (*народна мудрість*). "Гігієна духу має на увазі і гігієну тіла" (*О. Реріх*).

Вихователь: повинен вміти проектувати модель особистості, розвиток її організму, сприяти усвідомленню учнями, що фізичне удосконалення тісно пов'язане з духовним і моральним. Розвивати у дітей інтерес до здорового способу життя. Виховувати почуття гідності, гуманізму, кращі риси особистості: людяність, милосердя, співчуття, взаємоповагу, взаєморозуміння.

Основні поняття: Біблійне вчення та древня мудрість про фізичне удосконалення людини. Ідеальне. Гармонія душі і тіла. Життєві цілі та сенс життя. Захист прав людини.

Види діяльності:

1-4 класи: бесіди "Турбота про здоров'я людини", "Кожен знає, що режим у житті всім потрібний"; рухливі ігри, спортивні змагання: "Веселі старты", "Козацькі забави"; мандрівки в природу; зустрічі з лікарями, працівниками служб у справах дітей, сім'ї, молоді та спорту.

5-7 класи: години спілкування: "Гармонія душі і тіла", "Жити поруч"; диспути: "Якою повинна бути мета життя?", "Життя повинне бути красивим – ви погоджуєтесь чи ні?"; валеологічний альманах "Ти і твоє здоров'я"; поради лікарів, психологів, міліціонерів; інформаційне повідомлення "Дружба і кохання в нашому житті"; вправи-дискусії "Як вберегтися від...", "Як захистити своє право на...".

8-9 класи: година спілкування "Гармонія душі і тіла"; круглий стіл "Гігієна духу і гігієна тіла", "Захист прав людини"; день відкритих дверей "Здоров'я людини та шкідливі звички"; інформаційні повідомлення: "Коли ви ризикуєте?"; "Етапи набуття навичок впевненості"; вправа "Безпека – небезпека"; поради лікарів, психолога.

Опорні поняття: гармонія, людяність, милосердя, співчуття, взаємоповага, взаєморозуміння, сенс життя, ідеал, самозахист.

У записник учня: "Найсильніший той, хто має владу над собою" (*Сенека*); "Ціль життя в тому і полягає: жити так, щоб і після смерті не померати" (*Джаліль*); "Горе людям, які не знають сенсу життя свого" (*Паскаль*); "Ціль життя є серцевина людської гідності і людського щастя" (*К. Ушинський*); "Наше тіло є ніби міцним скріпленням, що поєднує і фізичні складові людського організму, і духовні" (*О. Реріх*).

РОЗДІЛ V "ЗАКОН ОДИН ДЛЯ ВСІХ"

Пам'ятка учневі: пам'ятай, "Закон захищає і оберігає передусім тебе,

твою сім'ю, твоє щастя, майбутнє твоїх дітей" (В. Сухомлинський); "Наша повага до загальних правил моральності і є власне почуття обов'язку" (А. Сміт).

Вихователь: повинен ознайомити учнів з Конвенцією про права дитини, виховувати в них повагу до основних обов'язків людини і громадянина; поглибити та зміцнити правові знання учнів; розширити правознавчий світогляд; виховувати інтерес до правових знань; популяризувати правові закони; формувати правову культуру школярів, моральні почуття, які б регулювали їхню поведінку: почуття законності обраної мети, правомірності, самоадвокатури, шляхів і засобів їх реалізації, справедливості, відповідальності тощо.

Основні поняття: правопорушення, злочин. Особливості кримінальної відповідальності стосовно неповнолітніх. Злочин і покарання. Права дітей у Конституції України, Конвенції про права дитини, інших документах. Поговоримо про Закон. Для чого потрібні закони? Права і обов'язки громадян України. Захист власних прав.

Види діяльності:

1-4 класи: години спілкування "Поговоримо про Закон", "Закон один для всіх"; конкурс "Права дитини в малюнках"; година права "Знаємо свої права, виконуємо свої обов'язки".

5-7 класи: години спілкування "Осуджувати вчинок, а людину зрозуміти", "Свобода, обов'язок, право", "Правові відносини учня й школи", "Право й мораль українців"; бесіди "Культура поведінки – основа життя в суспільстві", "Ти знаєш, що ти – людина?", "Культура поведінки в громадських місцях", "Твої обов'язки в сім'ї, як сина, брата, внука", "Пізнаємо світ права. Поняття "малолітній", "неповнолітній"; рольові ігри "Діти та їх права", "Заочний суд над вчинком"; диспути: "Злочин і покарання, чи має місце прощення?", "Зобов'язаний бути громадянином", "Дорожи дружбою", "Кого можна назвати культурною людиною?"; тематичний вечір "Ти громадянин України"; зустрічі з працівниками правоохоронних органів; тренінги "Правова суть християнських заповідей", "Дисципліна – шлях до порядку", "Шкідливі звички – першопричина злочинів", "Твої права в громадському транспорті у випадку ДТП"; пізнавальна година "Особливості відповідальності неповнолітніх", вікторина "Правова подорож твоїм навчальним закладом", інформаційне повідомлення "Конвенція ООН про права дитини – головний міжнародний документ щодо захисту дітей"; вправа "Права дитини у малюнках", консультації "Правові відносини: учитель, учні", вирішення проблемних ситуацій: "Куди, слід звернутися, якщо...", правові абетки "За що можуть

притягнути підлітка до кримінальної відповідальності?", усний журнал "Світова книга прав дитини"

8 - 9 класи: юридичні аукціони "Як вчинити, якщо..."; години спілкування: "Закон і право", "Знай свої права", "Конвенція ООН про права дитини", "Шануй життя", "Безвихідних ситуацій не буває", "Права ВІЛінфікованих в Україні", "Чому трапляються фатальні вечірки?", "Молодь і наркотики: серйозний погляд ; тематичні вечори: "Злочин і покарання", "Поговоримо про Закон"; усні журнали "Відповідальне батьківство", "Моє право на житло та працевлаштування", часи правового всеобучу "Право на власність у сім'ї". "Конфлікт:учитель – учні. Чи має місце порушення моїх прав?", виховні години "Наслідки відсутності почуття обов'язку, безкарності", "Де закінчуються дитячі пустощі та починається злочин?", пізнавальні години "Захист прав бездоглядних дітей", "Майнові права вихованців шкіл – інтернатів", "Види правопорушень"; зустрічі з працівниками правоохоронних органів, лікарями; тренінги "Знаємо і реалізуємо свої права", "Чи порушується моє право?" , конкурси малюнків, творів на тему "Моє право на працю", міні-диспути "Моє право на власну думку" (на помилку, на самоствердження, на зміну поглядів, на прийняття власних рішень) .

У записник учня :

Обов'язки дітей

Систематично та глибоко оволодівати знаннями та навиками; дотримуватись вимог законодавства України, моральних та етичних норм; виконувати вимоги Статуту школи; берегти природу, пам'ятки історії та культури.

Права дітей:

Право на життя ;право на охорону здоров'я; на здобуття освіти шляхом вибору різних форм навчання; право брати участь у різних олімпіадах, конкурсах; право брати участь у громадському самоврядуванні школи, у діяльності об'єднань громадян.

Зрозуміло, що дитина з особливостями психофізичного розвитку потребує певного захисту, допомоги в реалізації своїх прав.

Для працівників допоміжних шкіл дитина з вадами інтелекту повинна бути, насамперед, людиною, а педагог –її другом, порадником, захисником, діяти в її інтересах.

Особливості організації навчально-виховного та корекційно – розвиткового процесу при виконанні програми передбачає вихід за межі уроку шляхом реалізації діяльності в індивідуально-груповій формі, екскурсій, участі в шкільному самоврядуванні, самооцінці школи на рівні ,

доступному розумово відсталим школярам.

Програма не містить великого обсягу матеріалу, залишаючи педагогам час для використання різноманітних методів і підходів для роботи з розумово відсталими дітьми.

Зміст програми є доступним для розумово відсталих школярів розрахований на засвоєння його в певних можливостях кожною дитиною, у відповідності до віку та психофізіологічних особливостей дітей з інтелектуальними вадами. Зрозуміло, що правові знання вихованців не можуть бути систематичними і залишаються на рівні елементарних правових уявлень та основних понять. Основним завданням педагогічного колективу надати цим знанням і вмінням практичної спрямованості, побачити їх відбиток у позитивних проявах правомірної поведінки учнів.

Список використаних джерел

1. Андрусишин Б.І., Синьов В.М. Соціально-правовий захист дітей з вадами розумового розвитку. Навчальний посібник. – К.: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2007. – 124 с.
2. Головка Н.І. Правова педагогіка: Навчальний посібник. – К.: МАУП, 2007. – 224 с.
3. Сідельник Л., Кравченко Р., Гончар Л. Як захистити дитину з розумовою відсталістю у ході надання освітніх та соціальних послуг. Навчально-методичний посібник для корекційних педагогів та соціальних працівників. – К.: Знання, 2006. – 64 с.
4. Соціальні та психологічні потреби дітей, які виховуються в інтернатних закладах: знання, ставлення, поведінка, практика діяльності. Результати дослідження серед фахівців соціальної сфери та дітей-вихованців інтернатних закладів. – К.: Компанія Лік, 2006. – 63 с.

In the article presents the application of legal literacy of children with deviation in intellectual sphere.

Keywords: children with deviation in intellectual sphere, law education, low culture, pedagogical activity.

Отримано 15. 04.2011 р.

УДК 376 – 056.36:51

О.М. Гуменюк

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕЛЕМЕНТІВ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

У статті коротко висвітлені особливості розвитку математичних здібностей розумово відсталих школярів.

Ключові слова: математичні здібності, розумово відстала дитина, пізнавальна діяльність, спеціальні умови навчання.

В статье кратко освещены особенности развития математических способностей умственно отсталых школьников.

Ключевые слова: математические способности, умственно отсталый ребенок, познавательная деятельность, специальные условия обучения.

Методика навчання математиці в корекційній школі почала формуватись в нашій країні в 30-ті роки ХХ століття. Основоположники корекційної школи А.Н. Грабаров, Є.В. Герье, Н.В. Чехов вважали, що математика повинна дати розумово відсталій дитині не лише практичні прийоми лічби, але й уміння творчо мислити. Вони стверджували, що навчання математиці повинно бути індивідуалізованим відповідно до різних здібностей дітей, обґрунтовували необхідність використання конкретного матеріалу, який повинен бути добре знайомим і цікавим учням. В перші роки становлення корекційної школи використовувався методичний досвід навчання лічби прогресивних зарубіжних спеціалістів О.Декролі, Ж. Демора, М.Монтесорі, Е. Сегена та ін. [1].

Але щоб навчання математиці в допоміжній школі не було самоціллю, а стало засобом розвитку і виховання, необхідно різко посилити питому вагу творчості, зокрема в ігровій формі. Навіщо учень вивчає математику? Для того, щоб розвинути математичне мислення, а не для того, щоб визубрити формули і теореми, від знання яких він не стане ні розумнішим, ні духовно багатшим, ні щасливішим.

Життя висунуло суспільний запит на виховання творчої особистості, здатної, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити. Але психологи констатують, що випускники допоміжної школи, які приходять на виробництво, ще не здатні самостійно розв'язувати проблеми, можуть мислити діалектично, системно, їм бракує творчої уяви, ініціативи, винахідливості. Такий стан справ вимагає якісно нового підходу до

підготовки молоді до життя – орієнтацію навчально-виховного процесу на розвиток творчих здібностей особистості.

Дбаючи про розвиток творчих здібностей до вивчення математики у школярів допоміжної школи, залучаючи їх до творчої праці, ми створюємо необхідні умови для розвитку всіх без винятку психічних процесів учнів. Тому в цьому і проявляється актуальність даної теми [2].

Математичні здібності – це здатність утворювати на математичному матеріалі узагальнені, згорнуті, гнучкі й обернені асоціації та їх системи. Наявність математичних здібностей в одних учнів і недостатня розвинутість їх в інших вимагає від учителя постійного пошуку, шляхів формування і розвитку таких здібностей у школярів, а особливо це стосується допоміжної школи. Перш ніж розпочати розв'язування арифметичної задачі, учні повинні зрозуміти проблему і усвідомити, що це проблема. Розумово відсталі діти майже не дають собі відповіді в тому, що проблема існує, не відрізняючись від загадки. Учням потрібно усвідомити: задачі, які вони розв'язують на уроці – це не загадки, які потрібно відгадати. Розв'язати задачу – це означає пояснити, які дії потрібно виконати над даними в ній числами, щоб після цього отримати число, яке потрібно визначити. Записати розв'язок – показати за допомогою цифр і знаків дій, що треба зробити, щоб знайти невідоме число і відповісти на запитання задачі [4].

Велику роль відіграють задачі, які учні складають самі. Складання задач часто вимагає роздумів, які під час розв'язку готових задач не потрібні. Тому складання задач сприяє розвитку творчого мислення учнів. Досвід працівників допоміжних шкіл показав, що спочатку краще всього цю роботу проводити з використанням предметної наочності. Вона допомагає створити в учнів уявлення про життєву ситуацію, описану в задачі, сприяє правильному вибору дій.

Особливості пізнавальної діяльності учнів допоміжної школи, викликані органічним ураженням головного мозку, накладають певні труднощі на вироблення умінь розв'язувати задачі, але не знімають рішення цієї проблеми. Для того, щоб учні зі стійкими інтелектуальними вадами досягли позитивного результату з даного питання, їм необхідно:

- 1) засвоїти задачу в цілому;
- 2) зробити хоча б прості умовисновки;
- 3) встановити у процесі міркувань, направлених на пошуки шляхів правильного розв'язування задач, логічні зв'язки і залежності між даними і шуканим;
- 4) розпізнавати вид задачі;
- 5) провести певні мисленнєві операції і логічні зв'язки між даними і запитанням, вибрати відповідну арифметичну дію;

б) правильно провести обчислення і знайти відповідь на запитання задачі [1].

Щоб вивчення математики викликало в учня задоволення, треба, щоб він заглибився у суть ідеї цієї науки, відчув внутрішній зв'язок усіх ланок міркувань, які дають можливість зрозуміти і саме доведення, і його логіку.

Якщо учень хоча б раз досяг ясності в розумінні суті, проник у внутрішній зв'язок понять і логічних висновків, то йому буде важко задовільнитися потім заучуванням без розуміння. І тоді він здійснить відкриття: процес власної думки вимагає значно менших зусиль і витрат часу, ніж вивчення напам'ять.

Щоб привчити учнів самостійно мислити, викликати в них віру у власні сили і розум, також виховати впевненість у своїх можливостях, необхідно примусити їх пройти через певні труднощі, а не подавати все в готовому вигляді.

Спостереження за роботою на уроках під час розв'язування математичних задач показали, що старшокласники часто лише поверхово аналізують умови задачі, а потім шляхом здогадки, використовуючи нерідко метод спроб і помилок, намагаються знайти потрібну відповідь. А це і не дивно, адже, як відомо, діти - олігофрени на відміну від своїх нормальних однолітків, пасивно ставляться до навчальних занять, які вимагають мислительної діяльності, проявляють розсіяність, неухважність, відсутність зосередженості на предметі живого реагування. Відмічено, що інтереси розумово відсталих дітей неглибокі і нестійкі (Л.В. Занков), за своєю будовою більш дифузні, менш диференційовані та усвідомлені, ніж у їхніх однолітків з нормальним інтелектом (М.Г. Блюміна).

Н.Г. Морозова вказує, що пізнавальні інтереси з найбільшими труднощами формуються при виконанні складної для дітей діяльності. Рано розпочата спеціальна робота посилює інтерес дітей до важких, але необхідних сфер занять. Активізація минулого досвіду, опора на нього є тим психологічно виправданим прийомом, який об'єднує життєві спостереження та уявлення дітей, поступово готуючи формування пізнавальних інтересів [3].

Спеціальні дослідження В.А. Крутецького показали, що для творчого оволодіння математикою як навчальним предметом необхідна здатність до формалізованого сприйняття математичного матеріалу (схоплення формальної структури задачі), здатність до швидкого й широкого узагальнення математичних об'єктів, відношень, дій, здатність мислити згорнутими структурами (згортання процесу математичного розмірковування), гнучкість процесів мислення, здатність до швидкої перебудови напряму мислительного процесу, математична пам'ять (узагальнена пам'ять на математичні відношення, методи вирішення задач, принципи підходу до них) [4].

Саме ці здатності, необхідні для успішного оволодіння математичними знаннями, в учнів допоміжної школи розвинуті надзвичайно слабо. Відомо,

що математика є одним з найбільш складних предметів для цієї категорії учнів. З одного боку, це пояснюється абстрактністю математичних понять, а з іншого, особливостями засвоєння математичних знань учнями.

Але щоб школяр міг проявити хоч незначні елементи творчості на уроках математики, то математичні знання повинні знайти широке застосування і на уроках з інших дисциплін. Наприклад, на уроках ручної праці учні вирізають з паперу, ліплять з пластиліну дидактичний матеріал для уроків математики, одночасно закріплюючи навички лічби. Вони обводять і вирізають геометричні фігури (квадрати, прямокутники, трикутники, кола), вчать розрізняти й називати їх. У виготовленні саморобок з паперу, глини, пластиліну вони вчать бачити, вирізняти й називати основні геометричні фігури й тіла, складати сюжетні композиції з геометричних фігур, орнаменти. Також отримані на уроках математики знання, необхідно використовувати, закріплювати під час оволодіння учнями трудовою професією в учбових майстернях, на пришкольній дослідній ділянці, а також на промислових і сільськогосподарських підприємствах, де учні проходять виробничу практику, тобто зайняті корисною працею. І навпаки – знання, отримані на інших навчальних предметах, а також життєвий і трудовий досвід школярів ефективно використовувати на уроках математики, тим самим підвищуючи інтерес до вивчення цієї науки і показуючи життєву необхідність математичних знань.

Позакласна робота з математики також не менш важлива для пробудження в учнів інтересу до математики. Тому математичні вікторини, змагання, ігри, прес-конференції, вечори сприяють підвищенню математичної культури, розширюють і поглиблюють здобуті на уроках знання, показують застосування їх на практиці, розвивають мислення, математичні здібності, допомагають ввійти у світ наукових і технічних ідей [3].

Проте, слід зазначити, що хоча проблема розвитку творчих здібностей досить важлива, але на даний час вона не отримала достатнього висвітлення у спеціальній методичній літературі. Отже, можна стверджувати: наявність інтересу до математики, певних здібностей сприяє поліпшенню якості знань розумово відсталих учнів. У цілому учителями-практиками експериментально доведено, що спеціально підібрані, ретельно продумані педагогічні заходи з формування математичних здібностей в учнів допоміжної школи виправдані та корекційно значущі.

Список використаних джерел

1. Богдановская Н. Д. Особенности выполнения арифметических действий учащимися младших классов вспомогательной школы // Дефектология. – 1980. – №6. – С. 58-61.

2. Галак С.Є. Індивідуальна робота з розвитку творчих здібностей дітей // Шкільний світ. – 2000. – черв. (№12). – С. 7-8.
3. Книга для учителя вспомогательной школы / под ред. Г. М. Дульнева. – М.: Учпедгиз, 1959. – 364с.
4. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968. – 432 с.

The article briefly highlights the peculiarities of the mathematical abilities of mentally retarded students.

Keywords: mathematical ability, mentally retarded child, cognitive activity, special conditions of training.

Отримано 15.04. 2011 р.

УДК 376 – 056.36: 75

С.М. Гуменюк

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядаються спеціальні корекційні засоби та методи спрямовані на підвищення творчих можливостей розумово відсталих дітей, а саме образотворча діяльність, як одна з найдоступніших для учнів з інтелектуальними порушеннями форм творчості.

Ключові слова: образотворче мистецтво, творчі здібності, творча діяльність.

В статье рассматриваются специальные коррекционные средства и методы направленные на повышение творческих возможностей умственно отсталых детей, а именно изобразительная деятельность, как одна из самых доступных для учеников с интеллектуальными нарушениями форм творчества.

Ключевые слова: изобразительное искусство, творческие способности, творческая деятельность.

Творча діяльність – це здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях; це спрямованість на відкриття нового, здатність великого усвідомлення свого досвіду. Розвиток творчості залежить не лише від інтелектуального рівня, а й від особистісних якостей, потреб індивіда виховного впливу на нього [1].

У розумово відсталих дітей творчість є недорозвиненою, тому що відсутні або наявні в недостатній мірі умови для її розвитку, а саме: фізичні, соціально-економічні, психологічні; відсутній ранній початок розвитку творчих здібностей, заздалегідь створене середовище стимуляції творчої діяльності, максимальне напруження творчих сил; відсутність свободи у виборі діяльності, у чергуванні справ у тривалості занять однією якоюсь справою, у виборі способів праці; відсутність допомоги дорослих; наявність комплексу переживань, негативних оцінок, негативного ставлення з боку оточуючих до учнів, упередженість вихователів, вчителів, та наявної в них установки обмеженості щодо творчих можливостей розумово відсталих, психічна пасивність дітей-олігофренів, низька розумова працездатність [4].

Актуальними залишаються питання про особливості сприймання розумово відсталими дітьми творів живопису, їх розуміння, методики проведення уроків з образотворчого мистецтва з метою формування і корекції художнього сприймання школярів, розвитку їх творчих здібностей та загального рівня розвитку.

Тематика творчості знаходить своє виявлення у численних наукових працях та статтях. Зокрема, відомі такі дослідники творчих здібностей як Л. С. Виготський, О. Р. Лурія, Б. Н. Нікітін, М. С. Певзнер, В. А. Романець, С. Л. Рубінштейн, Н. М. Стадненко, М. І. Чистякова, З. Фрейд, К. Юнг, В. Штерн, Ж. І. Шиф та інші.

Особливе місце у розвитку творчості розумово відсталих дітей, посідають навчальні предмети естетичного циклу – музика, образотворче мистецтво. Художній образ є особливим узагальненням дійсності в індивідуалізованій, конкретно-чуттєвій та естетично виразній формі як єдність того, що відчуваємо і розуміємо.

Значний естетичний потенціал мають уроки образотворчого (візуального) мистецтва. Це зумовлено як самою природою сприймання образотворчого мистецтва, так і тим, що образотворча діяльність – одна з найдоступніших для учнів з інтелектуальними порушеннями форм творчості.

Види образотворчої діяльності є різні. Особливе місце серед них належить малюванню, в якому виявляється особистість дитини і яке істотно впливає на формування цієї особистості. Феномен дитячого малюнка полягає у його цінності для дитини, її батьків, фахівців. Для неї,

малюнок є формою й засобом комунікації з іншими людьми й однолітками, її самовираженням, самоствердженням, а також своєрідною картиною світу; для батьків – це шлях до порозуміння та гармонізації родинних стосунків; для педагогів і психологів матриця внутрішнього світу, розвитку всіх сфер особистості дитини [4]. Завдяки вивченню дитячого малюнка дорослий відкриває шлях до діалогу з дитиною, розвивального спілкування з нею. Малюнок презентує дитину в соціумі як компетентну й успішно соціалізовану, позитивно (негативно) налаштовану особистість.

Образотворче мистецтво покликане своїми засобами розвивати особистість дитини, створювати сприятливу атмосферу. Дитина поринає у світ мистецтва, через малюнки вона самовиражається, розкриває свій внутрішній світ [3]. Діти з вадами розумового розвитку не менш талановиті ніж решта дітей, лише вони вимагають трохи більше уваги, детального пояснення.

Корекція рівня розвитку психічних процесів і творчих здібностей дітей з порушеннями інтелекту може бути в індивідуальній і в груповій формі. Вона включає в себе: аналіз готових творів мистецтва та мотивацію до самостійної творчої діяльності. Малювання широко використовується для корекції розвитку так як через малюнок проектується емоційна сфера, настрої дитини.

Копитін А.І. визначає три принципових відмінності корекційного малювання від звичайних уроків малювання [3]:

- перша пов'язана з метою і задачами корекційного малювання – це самовираження в малюнку і моделювання конфліктної ситуації;
- друга відмінність стосується продуктів образотворчої діяльності: в корекційному малюванні якість малюнка не виступає важливим критерієм його оцінки (малюнок володіє власною цінністю, пов'язаною з послідовністю відображення етапів особистих проблем дитини);
- третя відмінність полягає у відмінності функцій звичайного і терапевтичного малювання. На учбових заняттях ці функції зводяться до передачі дитині нових способів і засобів зображення. В корекційному малюванні – педагог допомагає дітям усвідомити і вирішити проблемну ситуацію, зовні її виразити в малюнку чи ліпленні і визначити вихід з неї.

Загальна концепція занять з образотворчого мистецтва повинна включати в себе ряд уроків, що об'єднані однією темою, наприклад казкою, що є добре знайомою дітям. Дана тематика проходить через ряд занять. Дітям пропонується виконати завдання в різних техніках, що дає змогу учням працювати з різними матеріалами: малювання олівцями, фарбами, робота з пластиліном, тощо.

Пластилін – дає змогу побачити об'ємний предмет, відчути його форму власними руками виліпивши її, що сприяє кращому засвоєнню,

усвідомленню зображуваного. В подальшому дітям буде легше відобразити раніше зліплений предмет на площині.

Аплікація – дозволяє працювати з папером, діти вчаться планувати роботу, обмірковують послідовність її виконання. Заняття аплікацією покращують сприймання форми, фактури, кольору, розвивають уяву, увагу, моторику.

Виконання дітьми одного завдання в різних техніках полегшує зображення предмету на папері, так як учні малюють вже знайому форму. На таких заняттях розвивається пам'ять, увага, асоціативне та образне мислення, сприйняття простору, кольору, форми, що підвищує загальний рівень розвитку дитини та її творчих здібностей.

Учням пропонується групова робота, яка покращує уже набуті вміння та навички, дає змогу працювати разом, спілкуватися, набути досвіду в розподіленні обов'язків, завдань [5].

На розвиток творчих здібностей даної категорії дітей істотно впливають картини, художні ілюстрації, зразки декоративно-прикладного мистецтва, архітектури, скульптури. Робота з художніми ілюстраціями та репродукціями має проводитися на кожному уроці. Відбір ілюстративного матеріалу, з яким ознайомлюються діти, має відповідати низці критеріїв: доступність художнього образу розумінню учнів; художня цінність твору, стрункість композиційної структури та чітко обумовлений зв'язок елементів виразності; реальна корекційно-виховна цінність твору, можливість оволодіння школярами його змістовими (зміст) та конструктивними (форма) чинниками; наявність у творі образотворчого мистецтва можливостей для порівняння його з іншими художніми творами чи життєвим досвідом школяра.

Ефективними прийомами, спрямованими на послідовний розвиток емоційної чуйності, пізнавальної активності, творчої самостійності учнів у роботі з творами образотворчого мистецтва, можуть бути [2]:

- порівняння репродукцій однієї тематики;
- зіставлення зразків різних видів мистецтва (живопис, музика, література), що збігаються із загальним емоційним настроєм;
- словесне малювання картини (один учень розповідає про одну з двох запропонованих картин, інші мають здогадатися, про яку картину йдеться);
- озвучування картини (придумування монологу/діалогу героїв);
- добір слів-синонімів, що визначають настрої персонажів;
- додумування ситуації (Як вчинить головний герой? Що відбуватиметься з персонажами надалі?);
- добір узагальнюючої назви до картини;
- "удавана присутність".

Захопливе ознайомлення розумово відсталих учнів з образотворчим мистецтвом розширює їхній світогляд, учить бачити й розуміти прекрасне.

Загалом атмосфера уроків мистецтва має бути захопливою, динамічною, цікавою, сприяти новим відкриттям як в емоційному, так і в пізнавальному планах. Відвідування уроків має викликати постійний пізнавальний інтерес до занять, радість від спілкування з мистецтвом і активне свідоме бажання оволодіти елементарними художніми знаннями й уміннями.

Образотворче мистецтво відіграє важливу роль у встановленні особистості дитини, в розвитку її творчих здібностей. Заняття з малювання корисні дітям з розумовими відхиленнями. Зокрема, важливість застосування образотворчого мистецтва в корекційно-виховному процесі допоміжної школи з метою забезпечення розвитку інтелектуальної діяльності та емоційної сфери розумово відсталих учнів, формування їхніх моральних позицій, розширення соціального та естетичного досвіду неодноразово підкреслювали вітчизняні та зарубіжні автори.

Використовуючи спеціальні корекційні засоби та методи спрямовані на знімання емоційної напруги, скутості, комплексу неповноцінності, які підвищують творчі можливості, можна розвинути творчі здібності в розумово відсталих дітей, які раніше здавались зовсім неспроможними до творчості.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997. – 96 с.
2. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе: Пособие для учителей / под ред. Т.А. Власовой, В.Г. Петровой. – М.: Просвещение, 1981. – 384 с.
3. Копытин, А.И. Теория и практика арт-терапии / А.И. Копытин. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.
4. Романець В.А. Психологія творчості: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
5. Стадненко Н.М. Нариси з психології розумово відсталої дитини. – К.: Освіта, 1967. – 116 с.

In the article the special korekciyni facilities and methods are examined directed on the increase of creative possibilities mentally backward children, namely graphic activity, as one of most accessible for students with intellectual violations of forms of creation.

Keywords: fine art, creative capabilities, creative activity.

Отримано 15.04. 2011 р.

УДК 376- 056. 36

Я. М. Діденко

ХАРАКТЕРИСТИКА ГРИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ ЯК ПРОВІДНОГО ВИДУ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В статті розглядається проблема гри розумово відсталих дошкільників як визначального та провідного виду діяльності даного віку.

Ключові слова: розумово відсталий дошкільник, сюжетно-рольова гра, корекційно-виховний вплив, вихователь.

В статье рассматривается проблема игры умственно отсталых дошкольников как определяющего и ведущего вида деятельности данного возраста.

Ключевые слова: умственно отсталый дошкольник, сюжетно-ролевая игра, коррекционно-воспитательное воздействие, воспитатель.

Ігрова діяльність – доступний, розвиваючий та провідний вид діяльності у дошкільному віці, тому що вона найбільш доступна для розуміння та розвитку дитини. Саме в грі вона знайомиться з оточуючою дійсністю, набуває знань та умінь у неї формуються навички колективної поведінки, засвоюється естетичні норми, розширюється і збагачується словник, розвиваються усі функції мовлення. Психологи (Д.Б. Ельконін, Л.І. Божович), вважають, що діяльність дитини дуже багатогранна. Найважливіше значення відводиться сюжетно-рольовим іграм. Саме цей вид гри втілює в собі найбільші значимі риси діяльності дитини. Вона є передумовою розвитку різних видів діяльності – трудової, образотворчої, побутової, навчальної та ін. Отже, аналіз літературних джерел [1; 2; 3] вказує на те, що основним видом діяльності у дошкільному віці виступає ігрова діяльність. Хоча у розумово відсталих дітей вона самостійно не набуває провідного значення, але у процесі корекційно-виховного впливу, цей вид діяльності допомагає розвинути розумово відсталу дитину і поступово набуває розвиваючого статусу у даної категорії дітей.

Л.С. Виготський зазначав на тому, що у грі відбувається формування усіх психічних процесів дитини – сприймання, мислення, пам'яті,

мовлення, без достатнього розвитку яких не можливе виховання особистості. Найбільш дійовим засобом виховання дитини, формування її особистісних якостей, творчих здібностей є творча сюжетно-рольова гра, яка показує наслідування, а не копіювання життя, перше випробування своїх можливостей. Виникнення і розвиток змісту творчих ігор знаходиться у прямій залежності від засвоєння дітьми конкретних знань про явища оточуючого суспільного життя і праці дорослих, формування у них позитивного емоційного ставлення до діяльності людей і від рівня сформованості відносин між дітьми.

Гра дошкільників насичена найрізноманітнішими емоціями, здивуванням, хвилюванням, захопленням, що дає можливість використовувати даний вид діяльності для профілактики і корекції психічного стану дитини.

Виховуючи можливості гри найбільш повно реалізується при вмілому педагогічному керівництві, що забезпечує необхідний рівень розвитку ігрової діяльності. По відношенню до гри дошкільників, вихователь повинен зайняти активну позицію – спрямувати свої сили на розширення суспільних інтересів дітей, їх моральні уявленнь, самостійності, ініціативи, творчості. При такому керівництві виникає розвиток змісту ігрової діяльності, а також позитивно зміниться моральна поведінка кожної дитини з урахуванням загальної ігрової мети.

Серед безліч причин, що гальмують самостійне, послідовне ставлення гри у розумово відсталих дітей, слід виділити, перш за все, головну – недорозвиток діяльності кори головного мозку, що призводить до запізнення в строках оволодіння статичними функціями та мовленням.

Без спеціального навчання гра у розумово відсталих дошкільників з порушенням інтелекту не може зайняти ведуче місце провідне значення, а отже, здійснити вплив на її психічний розвиток.

Аналіз теоретичних положень [1; 3; 4] щодо даної проблеми та програми дошкільних закладів дає нам змогу стверджувати, що в процесі корекційно-виховного впливу суттєвим змінам піддається ігрова діяльність розумово відсталих дошкільників, набуваючи провідного значення. Для проведення корекційно-виховного впливу попереднім є процес спостереження за індивідуальною та груповою грою таких дітей

У процесі спостереження ми звертаємо увагу на виявлення рівня сформованості ігрової діяльності у розумово відсталих дошкільників за наступними ознаками:

- виникнення задума гри, його різноманітність;
- ступінь самостійності дитини під час гри;

- адекватність та різноманітність використання іграшок у ході гри;
- чіткість та точність ігрових дій;
- використання предметів-замінників;
- ступінь самостійності дітей у використанні способів вирішення ігрових задач;
- особливості приймання ролі дитиною;
- різноманітність її рольових дій;
- наявність та особливості прояву у дитини рольової бесіди;
- характер гри педагог добре фіксує усі ігрові дії дитини і робить висновки про характер гри, а саме, чи є дії маніпуляцією, процесуальною дією або сюжетною грою, чи присутня взаємодія між дітьми та її довго тривалість.

У грі дитина щиро переживає свої почуття, переживання. У зв'язку з розвитком ігрового задуму дитячі почуття стають більш усвідомленими, складними. Гра є і засобом формування почуттів. І. Сеченов дав фізіологічне обґрунтування значення гри для формування почуттів дитини та довів, що ігрові переживання залишають глибокий слід в її свідомості.

Для виконання задуму діти користуються різними способами: словом, власними діями, предметами-замінниками, зведенням споруд тощо. З цього приводу, Д.Б. Ельконін, у структурі рольової гри виділяє наступні компоненти:

- ролі, що беруть на себе діти у процесі гри;
- ігрові дії, за допомогою яких діти реалізують обрані ролі;
- ігрове використання предметів, при якому реальні предмети замінюються ігровими;
- реальні стосунки між дітьми, що виражаються в різноманітних репліках, зауваженнях, за допомогою яких регулюється весь хід гри.

Роль дитини виконується за допомогою ігрових дій з предметами і партнерами з гри. Ігрові дії суттєво відрізняються: вони є більш узагальненими і скороченими, що дає можливість за короткий час програвати великі часові відрізки. Це сприяє тому, що на перший план висуваються взаємини між людьми і зміст їхньої діяльності.

Н. Михайленко, досліджуючи розвиток у формуванні рольової поведінки дітей, виділяє два основних моменти: перший характеризується процесом засвоєння знань стосовно тієї чи іншої діючої особи – її атрибутики, характеру дій, жестів тощо; другий момент пов'язаний з усвідомленим розрізненням дитиною себе і персонажу, роль якого вона виконує. Сюжетно-рольова гра має велике значення у цьому процесі через двоїстий характер поведінки дитини у ній: це одночасно і її власна

поведінка, і наче діяльність іншої особи. У результаті постійного зіставлення у дитини з'являється можливість виділяти себе серед інших, що є характерним для розвинутих різних форм рольової гри.

Завдяки багаторазовому повтору гри розумово відсталі діти досягають значних успіхів, починають усвідомлювати зміст гри, її правила, призначення іграшок, при повторі гри значно підвищується їх активність.

Найкраще дітьми засвоюється та гра, яка найбільш наближена до їх повсякденного життя. Розумово відсталі діти не зацікавлено і коротко граються практично в усі ігри, але під керівництвом вихователя вони активізуються. Вихователь постійно стимулює, підказує зміст гри. Без керівництва гра в дітей затухає і вони переключають увагу на зовсім іншу діяльність. Найкраще діти граються в добре їм знайомі ігри, які пов'язані з повсякденними життєвими ситуаціями, які спостерігають навколо себе.

При простій розповіді послідовності гри розумово відсталі діти погано сприймають зміст гри, швидко забувають про те, що їм розповідалось відтворюють лише окремі деталі, а деякі діти взагалі не можуть відтворювати зміст гри. При розповіді з одночасним показом ілюстрації до певної казки в розумово відсталих дошкільників значно зростає інтерес, вони ніби уявляють себе у ролі різноманітних персонажів гри, більше зосереджують свою увагу на грі, краще запам'ятовують сюжет. При одночасному застосуванні усіх методів: розповіді, показу, підказуванні, прикладу та участі безпосередньо самого вихователя у грі розумово відсталі діти включаються у процес гри.

Дошкільникам особливо подобається гра, яка проходить під керівництвом вихователя, вони майже усі активно намагаються брати участь в грі, бути лідерами.

Зазначимо на тому, що сюжетно-рольова гра потребує участі декількох дітей, тому вона являється першим і основним видом спільної діяльності дітей дошкільного віку і здійснює великий вплив на розвиток їх взаємовідношень, на засвоєння ними моральних норм, на розвиток особистості дитини у цілому. Особливо велике значення мають при цьому ті відношення, які виникають у дітей у грі при розподілі ролей, у ході узгодження подальших дій, їх оцінки, обговорення правил поведінки і т. д.

У сюжетно-рольових іграх розумово відсталих дошкільників ролі фактично існують, вони не називаються характером дій, не визначають дію. У грі діти вступають у типові для реального життя взаємин. Логіка дій легко порушується без протесту з боку дітей.

У процесі гри у поведінці розумово відсталих дітей дошкільного віку, існують прояви агресивності, імпульсивності, або навпаки байдужості, в

силу їх психологічних і специфічних особливостей, що негативним чином впливають на розвиток ігрової діяльності, інтерес до іграшок і до гри більшою мірою в них не сформований.

Рівень розвитку ігрової діяльності дитини в більшості визначає характер і зміст інших видів діяльності. Поза спрямованим навчанням ігрова діяльність розумово відсталих дошкільників не досягає такого рівня розвитку, за якого вона могла б здійснювати розвиваючий вплив на їх психічний вигляд. Для того, щоб перевтілити гру розумово відсталих дітей у справді провідну діяльність, педагогам треба вирішувати ряд корекційно-спрямованих завдань, а саме:

- викликати інтерес і стійке позитивне ставлення до ігор і іграшок, формувати у дітей власні ігрові дії, які надалі увійдуть в складну структуру ігрової діяльності.
- формувати у дітей уміння використовувати в грі не тільки іграшки, а й предмети-замінники;
- розвивати у дітей властивість створювати уявну ігрову ситуацію, уміння брати на себе роль і діяти згідно з роллю;
- виховувати у дітей ставлення партнерства у процесі колективних ігор;
- навчити дітей відображати в іграх набутий життєвий досвід.

Без спеціального корекційного навчання сюжетно-рольовій грі розумово відсталі діти неможливо сформувати у них ігрові дії, а значить, гра не стане провідним видом діяльності, з допомогою якої можна пізнавати оточуючий світ, корегувати недоліки, готуватися до навчання у школі.

Отже, вихователі і батьки повинні зрозуміти, що, використовуючи гру як форму організації дітей, потрібно добитися того, щоб це життя було цікавим, змістовним, взаємопов'язаним для усього дитячого колективу і для окремої дитини, щоб у ньому були ситуації, які б пробуджували дітей до більш високих форм суспільної поведінки і почуттів.

Цінність гри допомагає не лише у тому, що вона розширює можливості пізнання дитиною дійсності, а й підготовлює підростаюче покоління до життя у соціумі.

Вивчення проблеми гри як провідного виду діяльності у дошкільників дає нам змогу стверджувати положення про те, що завдяки грі особистість дитини вдосконалюється, зокрема у неї:

- 1) розвивається мотиваційна сфера – виникає ієрархія мотивів, де соціальні мотиви набувають більш важливе значення для дитини, чим особистісні;

2) переборюється пізнавальний і емоційний егоцентризм - дитина, приймає роль будь-якого персонажа, героя, враховуючи особливості її поведінки, її позицію, а саме їй необхідно згоджувати свої дії з діями персонажа – партнера по грі, це допомагає орієнтуватися у взаємовідносинах між людьми, сприяє розвитку самопізнання і самооцінки в дошкільника;

3) розвивається довільність поведінки, тобто розігруючи роль, дитина намагається приблизити її до еталону; відтворюючи типові ситуації взаємовідносин людей в соціальному середовищі, дошкільник підчиняє свої власні бажання, імпульси і діє у відповідності зі соціальними зразками, а саме, це допомагає дитині враховувати норми і правила поведінки;

4) розвивається розумова діяльність - формуються уявлення, розвиваються здібності та творчі якості, можливості дитини.

Отже, сформованість ігрової діяльності створює необхідні психологічні умови і сприятливий ґрунт для різнобічного розвитку дитини. Навчання сюжетно-рольової гри включає в себе три напрямлення, рухової та дидактичної. Заняття по першому напрямленні проводиться вчителем-дефектологом і вихователем, по двох інших – в основному вихователем.

Список використаних джерел

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 215 с.
2. Гаврилушкина О. Л., Соколова Н. Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. – М.: Просвещение, 1985. – 134 с.
3. Каше Г. А. Исправление недостатков речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 1971. – 192 с.
4. Вопросы воспитания и обучения аномальных детей дошкольного возраста / под ред. А. П. Носковой. – М.: Просвещение, 1980. – 256 с.

In the article the problem of mentally retarded preschoolers game as the defining and leading the activity of this age.

Keywords: mentally retarded preschooler, role-role shra, correctional and educational influence, educator

Отримано 15.04. 2011 р.

УДК 376.1:616.28-008.14

О.І. Дмитрієва

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ У СУРДОПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті представлено дослідження проблеми правового виховання учнів з порушеннями слуху в сурдопедагогічній літературі.

Ключові слова: діти з порушенням слуху, процес, виховання, правова свідомість, педагог, сурдопедагогічна література.

В статье представлено исследование проблемы правового воспитания учеников с нарушениями слуха в сурдопедагогической литературе.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха, процесс, воспитание, правовое сознание, педагог, сурдопедагогическая литература.

Кардинальні зміни, що переживає сучасне суспільство в усіх сферах життя, породжують, на жаль, такі негативні явища, як втрата моральних ідеалів, світоглядна обмеженість, бездуховність, що супроводжуються зловживаннями, злочинністю, грубими правопорушеннями, загостреною криміногенною ситуацією. Сучасне підростаюче покоління живе у світі, складному за своїм змістом і тенденціями соціалізації. Це пов'язано, по-перше, з економічними та екологічними кризами, які вразили наше суспільство, що викликає у дітей почуття безнадійності та роздратування (при відсутності почуття власної особистої відповідальності); по-друге, з темпом і ритмом технічних перетворень, які ставлять до молоді нові вимоги; по-третє, з насиченим характером інформації, що глибоко впливає на дитину, яка ще не виробила чіткої життєвої позиції (варто відзначити у зв'язку з цим серйозний дефіцит позитивної інформації у засобах масової інформації, в кіно- і телефільмах). У школярів розвивається почуття протесту, часто неусвідомленого, відбувається втрата загальносоціальної зацікавленості, що призводить до егоїзму. Молодь страждає від нестабільної економічної, соціальної і моральної обстановки в країні, втративши сьогодні необхідну орієнтацію в цінностях та ідеалах, – старі зруйновані, нові ще не створені. Молоді люди не лише не знають, у що вірити, але й вважають, що більшість дорослих зазвичай говорять неправду, що зараз кожен живе для себе, старається якимось викрутитися, обманути іншого. Стає очевидною об'єктивна потреба цілеспрямованої діяльності всіх соціальних інститутів держави в галузі правового виховання і формуванні правосвідомості учнівської молоді.

Особливе значення вищезазначена діяльність має для виховання дітей з

особливими потребами, в тому числі, дітей, які мають порушення слуху, адже виховний процес нечуючих має певні особливості, що визначаються роллю слуху у формуванні соціальних навичок. За словами Л.С. Виготського, глухонімота порушує соціальні зв'язки особистості. Проблеми соціалізації нечуючих пов'язані із фіксацією на власному дефекті, тому у освітньому процесі необхідно враховувати своєрідність формування інтересів старшокласників з порушеннями слуху, особливості соціального типу їх розвитку, соціалізації, входження в культуру мікросоціуму, самовизначення у ній (В.В. Засенко, І.П. Колесник, П.А. Крисанов, В.А. Паленний).

В контексті дослідження процесу формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху, нас цікавить висвітлення проблеми правового виховання у спеціальних школах-інтернатах для дітей даної категорії.

Підкреслюючи спадкоємність систем виховання і навчання дітей з порушеннями слуху минулого і теперішнього, видатний сурдопедагог О.І. Дячков підкреслював, що "вдосконалюючи сучасну теорію виховання, освіти і навчання дітей з недоліками слуху, необхідно керуватися тим, що вона не ігнорує педагогічну спадщину минулого, а критично відбирає і творчо використовує все цінне, позитивне, прогресивне з педагогічних систем минулого" [4, с. 34].

На П з'їзді з соціально-правової охорони неповнолітніх (СПОН, 1924) з програмною доповіддю про принципи виховання аномальних дітей виступив Л.С. Виготський. Зробивши глибокий аналіз дефекту, його корекції і компенсації, він узагальнив науковий підхід до цілей, задач і змісту соціального виховання і навчання, в основу якого були закладені єдині з масовою школою принципи соціального виховання учнів. "Соціальне виховання дефективної дитини, підкреслював Л.С. Виготський, – єдиний науково-стійкий та ідейно вірний шлях" [2, с. 14].

На з'їзді заслуховувалось питання про виховну роботу у школі глухих по самоуправлінню (Ткаченко В.М. і Комлякова В., м. Ленінград). Організація самоуправління в школах глухих в 20-ті роки позитивно вплинула на соціальне виховання учнів, яке здійснювалось в різних напрямках: виховання колективізму, почуття відповідальності, патріотизму, політичної освіти і трудового виховання.

Основним змістом позакласної роботи з правового виховання школярів з порушеннями слуху були організація суспільно-корисної праці, гурткова і клубна робота. З 1924 року в деяких школах для глухих організовувались перші дитячі громадські організації. Створення їх сприяло вихованню у глухих дітей почуття людської гідності, ініціативи. "Усвідомлення того, – відзначав відповідальний працівник Наркомосвіти РРФСР П.П. Почапин, – що вони, глухонімі ... охоплені цим рухом, входять до нього як нормальні, як рівна сила, котра підтягує їх до загального рівня, дуже добродійно впливає на

розвиток глухонімих... їх творчої ініціативи, розвиває у них необхідність взаємодопомоги, колективної праці" [7].

Наприкінці 20-х – на початку 30-х років вітчизняні сурдопедагогі збагатилися цінними педагогічними ідеями педагога-новатора А.С. Макаренка. Значному підвищенню ефективності роботи спеціальної школи для глухих дітей в позаурочний час сприяло створення в школах дитячих громадських організацій, розширення форм їх діяльності.

У повоєнний період з'являються роботи вчених-сурдопедагогів, що висвітлюють деякі питання спеціального виховання глухих учнів. Узагальнюючи досвід виховної роботи в школах глухих, вони розкрили недоліки в її організації і проведенні, "одноманітність у змісті і формах роботи", малоефективну роботу учнівських організацій [5, с. 54; 3, с. 14-15]. І.І. Данюшевський відзначав, що ступінь суспільної свідомості учнів далеко недостатній, у багатьох випадках має місце нестерпима спрощеність в роз'ясненні суспільних подій.

Він наголошував на тому, що обмежені можливості мовного спілкування глухих учнів не повинні перешкоджати їх ідейному і суспільному вихованню. Якщо для чуючих є доступним отримувати інформацію з суспільного життя не тільки в школі, але й поза школою шляхом спілкування з оточуючими, то школа глухонімих є фактично єдиним джерелом соціального виховання, ще більш актуальним, ніж для масової школи [3, с. 37]. Завдання виховання глухих дітей на думку І.І. Данюшевського, полягає в тому, щоб "виховувати у наших дітях почуття гордості за свою Батьківщину, за свій народ, запалити в них гаряче почуття любові до Батьківщини. Таке виховання сприяє відживанню ізольованості глухонімих від зовнішнього світу і вихованню в них почуття спільності з усією країною і народом [3, с. 58]. Основними умовами ефективності виховання глухих учнів визначались: а) участь у суспільній праці, в побудові нового життя; б) дотримання принципів диференційованого і індивідуального підходу. "Без знання кожної глухонімої дитини неможливим є здійснення ефективного виховного впливу на неї" [5, с. 56].

Вперше звернув увагу сурдопедагогів на необхідність дати чітке визначення меті і завданням виховання глухих дітей відомий радянський сурдопедагог О.І. Дячков. Він зазначав, що "... без внесення принципової ясності в розуміння мети і задачі виховання глухонімих дітей, дослідження процесу розвитку системи виховання і навчання не може бути науково обґрунтованим" [4, с. 168]. "Цілеспрямованість" виховного процесу, як підкреслював О.І. Дячков, вимагає від сурдопедагога уміння ще "до початку організації процесу виховання ... уявити собі новий стан глухонімої дитини, тобто якою вона повинна бути по закінченні спеціальної школи" [4, с. 169]. На думку вченого мета соціального виховання глухих дітей "містить в собі всесторонній розвиток особистості на основі компенсаторних можливостей, повне подолання наслідків глухонімоти для здорового розумового і фізичного

розвитку; оволодіння науковими і теоретичними знаннями на основі формування мови слів як засобу мислення і пізнання; вивчення основ виробництва і прищеплення дитині трудових навиків у вибраній спеціальності; формування моральних якостей і навиків культурної поведінки в колективі. Ця мета передбачає підготовку з дітей глухонімих активних діячів нашого суспільного розвитку"[4, с.177].

Значним внеском у розвиток теорії і практики виховання школярів з порушеннями слуху стали дослідження видатного сурдопедагога С.О.Зикова. На його думку, висхідним положенням у виховній роботі в умовах школи-інтернату для глухих дітей є виховання за допомогою педагогічно організованої діяльності дітей. Одним з важливих завдань виховання у школі-інтернаті для глухих є "утворення організованого, повнокровно живучого, пов'язаного з життям оточуючих, колективу"[1, с. 23].

Говорячи про правове виховання глухих учнів, С.О. Зиков підкреслював, що "найміцніші правильні переконання формуються у школярів в процесі практичної діяльності..." [1, с. 115].

Особливості учнів з порушеннями слуху, обумовлені наявністю сенсорного дефекту, породжують своєрідну низку невідповідностей, які, на думку О.І. Дячкова, покликані зняти спеціально організовані виховання і навчання в умовах спеціальної школи-інтернату. Перш за все, це "невідповідність між фізичним і розумовим розвитком глухої дитини, розвитком і вихованням її, між оволодінням основами наукових знань і розвитком мови слів, суспільно-корисною діяльністю і засобами спілкування в соціальному середовищі, загальною освітою і політехнічним навчанням, між процесом навчання і виховання особистості глухої дитини, освітою і трудовою підготовкою" [4, с. 176-177].

Значне вивчення процесу соціалізації особистості глухого школяра здійснено І.П.Колесником. Воно має особливе значення для нашого дослідження, адже у роботі вченого "Соціалізація особистості глухого школяра"(1994) представлено соціалізацію глухих школярів як педагогічну проблему, розкрито її суть, завдання і функції; запропоновано "примірну програму вивчення особистості глухого школяра, методика дослідження соціальної вихованості та визначення її рівнів за трьома категоріями: практично-результативній, мотиваційній і інтелектуальній в порівнянні з нормою"[6, с. 48]. Дослідження вченого підтвердили, що "соціальна адаптація(адаптивна діяльність) заключає в собі сукупність одночасно протікаючих видів діяльності. З однієї сторони – це зумовлено орієнтовними потребами пізнання змін в предметній діяльності, встановлення для цього необхідних емоційних контактів і відношень і оцінка на цій основі особистого і суспільного значення змін, які сталися. З другої – здійснювана в єдності з оцінюваною діяльністю і на її основі корекція поведінки особистості і її предметної діяльності по перетворенню навколишнього середовища"[6, с. 18].

Важливим для нашого дослідження є акцентування автора на врахуванні вікових особливостей глухих старшокласників у виховній роботі, дослідження стану їх соціальної вихованості, визначення комплексного підходу до соціального виховання і спеціального навчання, як основного шляху соціалізації глухих школярів.

Отже, до проблеми правового виховання учнів з порушеннями слуху неодноразово звертались видатні сурдопедагоги. Особливої актуальності дане питання набуває в наш час, коли підвищення рівня правосвідомості людини і громадянина, формування поваги до закону і визначення механізму захисту їх прав, значення діяльності в цій галузі піднято до рівня основних напрямів державної політики.

Хоча у вищезазначених дослідженнях розглядались питання виховання школярів з порушеннями слуху і зокрема, правового виховання, проте вивчення процесу формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху, усіх взаємопов'язаних його складових, відповідне педагогічне забезпечення з використанням передусім можливостей позакласної виховної роботи у спеціальній школі для дітей з порушеннями слуху ще не було спеціальним предметом досліджень корекційної педагогіки.

Список використаних джерел

1. Воспитательная работа в интернате школы для глухих детей / под ред. С.А.Зыкова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 234 с.
2. Выготский Л.С. К психологии и педагогике детской дефективности. // Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей. – М.: Промкнига, 1924. – 112 с.
3. Данюшевский И.И. Учебно-воспитательная работа в детских домах и спецшколах. – М.: Педагогика, 1954. – 126 с.
4. Дьячков А.И. Воспитание и обучение глухонемых детей. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 336 с.
5. Книга для учителя школы глухонемых / Ред. Д.И. Азбукин, С.А. Зыков, Ф.Ф. Рау. – М: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1949. – 475 с.
6. Колесник І.П. Соціалізація особистості глухого школяра. – К.: Знання, 1994. – 234с.
7. Почапин П.Н. О детском и юношеском коммунистическом движении в школах глухонемых и слепых. – М.: Промкнига, 1923. – 186 с.

In this article is represented the studying of the problem of legal education of pupils with dull hearing in surdopedagogical literature.

Keywords: children with dull hearing, process, education, legal consciousness, a teacher, surdopedagogical literature.

Отримано 15. 04.2011 р.

УДК 376-056.36

Т.О. Докучина

УРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ ЯК УМОВА СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЇ УСПІХУ

У статті здійснено теоретичний аналіз особливостей психічного та особистісного розвитку розумово відсталих дітей, що впливають на мотивацію їхніх досягнень та визначають особливості створення ситуації успіху.

Ключові слова: успіх, ситуація успіху, психологічні особливості, самооцінка, рівень домагань, розумово відсталі учні.

В статті здійснено теоретичний аналіз особливостей психічного і особистісного розвитку умовно відсталих дітей, які впливають на мотивацію їхніх досягнень і визначають особливості створення ситуації успіху.

Ключевые слова: успех, ситуация успеха, психологические особенности, самооценка, уровень домогательств, умовно отстающие ученики.

Новітня система освіти розглядає учня як суб'єкта навчальної діяльності, на відміну від класичної освіти, де він виступав об'єктом. Учень виступає повноцінним учасником навчального процесу, і навчання відбувається не за принципом авторитаризму вчителя, а при активній взаємодії педагога та учнів, що власне і є основою педагогічного процесу.

В основі новітньої системи освіти лежить особистісно-орієнтований підхід, що спрямований на формування цілісної, всебічно розвиненої особистості учня. Для повної реалізації цього підходу слід переосмислити цілі, зміст освіти та впровадити нові форми, методи роботи у навчально-виховний процес. Крім того необхідно створювати новітні технології, що враховували б індивідуальні особливості учнів з метою формування їх успішності. Адже саме перші успіхи, які дитина переживає під час навчання створюють у подальшому перспективу досягнення успіху у житті. З цією метою доцільно розглянути особливості створення ситуації успіху у навчально-виховному процесі.

Проблему успіху досліджували у різних аспектах: філософському, психологічному, педагогічному, соціальному тощо. Зокрема, її вивчали А.С. Белкін, І.Д. Бех, У. Глассер, Л.Г. Варгазова, І.Г. Єременко, С.С. Занюк, Ю.М. Ільїна, В.Ф. Калошин, А.Р. Лопатін, О.О. Максимова, Е.Ш. Натанзон, Н.В. Ніколюк, Л.П. Пасечнікова, О.М. Пехота, Н.Л. Руда, Л.В. Ткачук та інші.

Проте незважаючи на значний доробок вчених, проблема створення ситуації успіху у навчально-виховній роботі, зокрема у роботі з розумово відсталими дітьми, є недостатньо дослідженою, і потребує детального вивчення. Для створення ситуації успіху у роботі з цією категорією дітей, необхідно враховувати особливості їхнього психофізичного розвитку. Тому метою нашої статті є аналіз особливостей психічного та особистісного розвитку розумово відсталих учнів, що впливають на мотивацію їхніх досягнень та визначають особливості створення ситуації успіху.

Детальним вивченням успіху займався А.С. Белкін, який вважає, що з психологічної точки зору успіх – це переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого особистість прямувала в своїй діяльності, або збігся з її очікуваннями, сподіваннями (рівнем домагань), або перевершив їх” [1, с. 31]. Відповідно цього визначення успіх являє собою емоційну реакцію на результат діяльності, якого прагнула досягнути людина.

Інше визначення надає А.С. Белкін з точки зору педагогіки, де “успіх – це цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому. Це результат продуманої та підготовленої стратегії і тактики вчителя, сім’ї” [1, с. 31]. Таке визначення успіху з точки зору педагогіки свідчить про те, що власне його створення залежить від діяльності педагогів та сім’ї. Саме вони повинні організовувати педагогічний процес таким чином, щоб створити в ньому умови та можливості досягнення успіху учнями.

Забезпечення успіху у роботі з розумово відсталими дітьми є важливою умовою підвищення ефективності навчання. І.Г. Єременко наголошував, що для стимулювання учнів до навчальної діяльності необхідно перш за все надати можливість учням відчувати радість від досягнення ними успіху [3, с. 128]. Створення успіху у навчально-виховному процесі з розумово відсталими дітьми забезпечить розвиток позитивної мотивації навчання, а також сприятиме формуванню у них позитивного ставлення та інтересу до навчальної діяльності та формуватиме цілісну особистість учнів. Тому завдання вчителя створювати відповідні умови, які б сприяли досягненню успіху розумово відсталими учнями.

Навчально-виховний процес у спеціальній школі має свої особливості. Передусім це його корекційна спрямованість, обумовлена інтелектуальною

недостатністю учнів, тобто наявністю дефекту, який значною мірою впливає на індивідуальні та психічні особливості учнів. Тому для формування в них позитивної мотивації навчання та прагнення досягти у ньому успіху слід враховувати не лише пізнавальні можливості учнів, але й особливості особистості дітей, мотиви їхньої діяльності та поведінки.

М.П. Матвеева, В.М. Синьов, О.П. Хохліна та ін. зазначають, що мотиваційно-потребова сфера розумово відсталих учнів є недостатньо сформованою та характеризується незрілістю, епізодичністю мотивів, відсутністю їх ієрархії та переважанням утилітарних потреб. Спонукальна сила мотивів є досить низькою, тому найменша перешкода призводить до відмови від бажаного [6, с. 258]. Все це негативно впливає на особистісний розвиток учнів.

Крім того незрілість мотиваційної сфери негативно позначається на навчальній діяльності учнів. Так, В.І. Бондар вказує на недостатню сформованість мотивації навчання розумово відсталих дітей. Це перш за все впливає на ставлення учнів до навчання та на їхній успішності [2, 88-89]. Тобто недостатня сформованість соціальних та пізнавальних мотивів, мотивації навчання водночас з інтелектуальною недостатністю негативно впливають на розвиток особистості учнів. Для того, щоб сформувати в учнів бажання вчитись, розвинути пізнавальні мотиви та інтереси, необхідно враховувати їхні індивідуальні психологічні особливості, а саме розвиток емоційно-вольової сфери, “Я-концепції”, самооцінки та рівня домагань.

Розвиток емоційно-вольової сфери учнів набуває вагомого значення при формуванні у них мотивації навчання. Досягнення певного результату потребує відповідних вольових зусиль. С.Я. Рубінштейн зазначає, що у розумово відсталих учнів слабкість волі проявляється при відсутності у них потреби діяти, і навпаки наявність якоїсь потреби перешкоджає досягненню потрібних цілей. Це вказує на необхідність формування в учнів мотивів діяльності, що сприятиме розвитку їхніх вольових якостей. Крім того для виконання певної діяльності важливим є її емоційна привабливість та позитивні переживання. Наявність цього є також необхідною і у роботі з учнями спеціальної школи. Так, Л.С. Виготський зазначав, що у розумово відсталих учнів прослідковується тісний взаємозв'язок між афектом та інтелектом, що обов'язково слід враховувати у корекційній роботі [5, с.161-168]. Це підкреслює необхідність врахування особливостей розвитку емоційно-вольової сфери розумово відсталих учнів при створенні ситуації успіху.

Для того, щоб стимулювати учнів до досягнення успіху та сформувати у них позитивну мотивацію навчання слід враховувати також особливості “Я-концепції” учнів з вадами інтелекту. М.П. Матвеева зазначає, що

психічний недорозвиток та несприятливі соціальні умови створюють негативну основу для формування “Я-концепції” розумово відсталих дітей, яка характеризується недорозвиненістю [6, с. 262]. Недостатня сформованість “Я-концепції” негативно впливає на розвиток самооцінки і рівня домагань учнів, що відіграють важливу роль у формуванні позитивного ставлення до навчальної діяльності, мотивації досягнення у ній успіху.

Н.М. Коломинський зазначає, що у молодших школярів спеціальної школи виявляється неадекватна самооцінка, учні не в змозі критично оцінювати себе, свої можливості. Неадекватна завищена чи занижена самооцінка розумово відсталих дітей формується найчастіше як результат негативного ставлення до них з боку оточуючих. Відповідно неадекватна самооцінка є негативним підґрунтям для формування рівня домагань учні, переоцінки чи недооцінки своїх можливостей. Причинами цього крім соціальних впливів на учнів є також і їхні інтелектуальні можливості. Все це впливає на успіхи учнів у навчальній діяльності. Розумово відсталі учні з вищими інтелектуальними можливостями мають більш адекватну самооцінку та відповідно кращу успішність, а учні з нижчими інтелектуальними можливостями та як результат завищеною чи заниженою самооцінкою та рівнем домагань мають гірші успіхи у навчальній діяльності [4, с. 44-47]. Тому для підвищення успішності учнів спеціальної школи у них слід формувати адекватну самооцінку та рівень домагань. Це сприятиме ефективнішому навчанню розумово відсталих учнів та досягненню ними максимально можливих успіхів.

Очевидно, що для організації ефективного навчання розумово відсталих учнів, створення ситуації успіху необхідно враховувати психічні особливості учнів. Вчитель має розуміти, що для кожного окремого учня необхідно створювати його власну ситуацію успіху, організовувати її таким чином, щоб учень справді міг отримати від цього задоволення, позитивні емоції.

Крім того, як зазначає В.І. Бондар, І.Г. Єременко та ін., ефективність навчально-виховного процесу та використання тих чи інших педагогічних впливів залежить від уміння вчителя створити умови, які б дали можливість учням відчувати радість досягнення ними успіху, тим самим сформувавши б відповідні мотиви навчання за допомогою різних методів стимулювання. [2, с. 88; 3, с. 128]. Це свідчить про те, що вчитель має володіти високим рівнем педагогічної майстерності, знаннями та вміннями для того, щоб правильно створити ситуацію успіху з урахуванням усіх необхідних умов та компонентів. Саме від уміння вчителя забезпечити успіх учням під час навчання залежить наскільки ефективним воно буде.

Отже, у роботі з розумово відсталими дітьми необхідно використовувати різні прийоми створення ситуації успіху для стимулювання їхньої навчальної діяльності, формування позитивної мотивації навчання та успішної особистості дітей. Переживання успіху сприятиме виникненню в учнів позитивного ставлення до навчання, прагнення досягати успіхів у житті. Проте для того, щоб створити ситуацію успіху для розумово відсталих дітей слід враховувати особливості їхнього індивідуального та психічного розвитку, оскільки саме вони впливають на мотивацію навчання учнів та визначають особливості створення ситуації успіху у навчально-виховному процесі.

Перспективними напрямками дослідження проблеми є визначення особливостей розвитку мотивації досягнення успіху у розумово відсталих учнів молодших класів, а також розробка методики створення ситуації успіху у навчально-виховній роботі з учнями спеціальної школи.

Список використаних джерел

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
2. Бондар В.І. Дослідження мотивів навчальної діяльності учнів допоміжної школи // Питання дефектології. – Вип.2. – 1966. – С. 87-95.
3. Еременко И.Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы. – К.: Радянська школа, 1972. – 130 с.
4. Коломинский Н.Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы. – К.: Радянська школа, 1978. – 88 с.
5. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
6. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. – К.: Знання, 2008. – 359 с.

In the article carried out the theoretical analysis of the psychological and personal features of development of mentally retarded children, affecting the motivation to achieve and define the situation of success.

Keywords: success, situation of success, psychological features, self-esteem, the level of demands, mentally retarded pupils.

Отримано 15.04.2011 р.

УДК 376-056.34

Л.А. Кирилюк

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ НОРМАЛЬНИХ І РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті показані теоретичні аспекти розвитку сенсорних еталонів у розумово відсталих дошкільників. Зокрема, звертається увага на характеристику сенсорного розвитку дошкільників з розумовою відсталістю.

Ключові слова: сенсорний розвиток, сенсорні еталони, сенсорне виховання, розумово відсталі дошкільники.

В статье показаны теоретические аспекты развития сенсорных эталонов у умственно отсталых дошкольников. В частности, обращается внимание на характеристику сенсорного развития дошкольников с умственной отсталостью.

Ключевые слова: сенсорное развитие, сенсорные эталоны, сенсорное воспитание, умственно отсталые дошкольники.

Одним з основних питань, які потребують підвищеної уваги до роботи з дітьми дошкільного віку, є саме сенсорний розвиток дитини. Як стверджували Я. Коменський, М. Монтессорі, Ф. Фребель і інші дослідники, саме дошкільний вік є найбільш сприятливим для вдосконалення діяльності органів чуття, отримання уявлень про зовнішній світ [1].

Проблема сенсорного розвитку дошкільників знаходиться в центрі уваги багатьох учених, як психологів (Л. Венгер, А. Запорожець, В. Зінченко, Є. Ігнат'єв, В. Мухіна), так і педагогів (В. Аванесова, М. Поддяков, Н. Сакуліна, Є. Тихеева, А. Усова, Е. Фльоріна).

Основною метою процесу виховання є розвиток особистості, а це розвиток, у свою чергу, можливе лише в процесі виховання. Так, Л. Венгер та О. Запорожець визначили сенсорний розвиток як розвиток сприйняття дитини і формування уявлень про зовнішні властивості предметів і явищ: величину, форму, колір, положення в просторі, а також запах, смак, звук. Отже, сенсорний розвиток дитини є важливою частиною його розумового

розвитку. В основі сенсорного розвитку дитини покладені такі психічні процеси, як відчуття, сприйняття, уявлення.

Поняття сенсорного виховання у психолого-педагогічній літературі визначено як:

- Цілеспрямований розвиток і вдосконалення сенсорних процесів (відчуттів, сприйняття, уявлень);

- Складова частина розумового розвитку та фізичного виховання дитини, сукупність педагогічних заходів, спрямованих на розвиток діяльності його органів почуттів і сприйняття;

- Система педагогічних впливів, спрямованого на формування способів чуттєвого пізнання, вдосконалення відчуттів і сприймань;

- Цілеспрямований вплив на сенсорну сферу дитини з метою розвитку функціональних можливостей його органів почуттів, здійснюють за допомогою спеціально розроблених заходів, спрямованих на розвиток окремих властивостей відчуттів, сприймань і емоційної сфери дитини в процесі його активної діяльності з предметами.

Основним джерелом наших знань про навколишнє середовище і власне цілі є відчуття. Воно зв'язує людину із зовнішнім світом і є як основним джерелом пізнання, так і основною умовою його психічного розвитку. Є п'ять основних видів відчуттів: нюх, смак, дотик, слух і зір. Сприймаючи навколишнє середовище людина незмінно має справу не з окремими відчуттями, а з цілими образами.

Сприйняття визначається як - цілісне відображення предметів, ситуацій і подій, з'являється при безпосередньому впливі фізичних подразників на рецепторні поверхні органів почуттів, що забезпечує безпосередньо-чуттєве орієнтування в навколишньому середовищі; психічний процес відображення предметів і явищ дійсності, їх властивостей і частин, пов'язаний з усвідомленням цінності відбитий.

У психології існує визначення "сприйняття" як складного психо-фізіологічного процесу формування перцептивного образу.

Вивченню сприйняття присвячена велика кількість наукових робіт (Р. Арнхейм, І. Веньов, Л. Венгер, К. Гегенфуртнер, Д. Гібсон, Д. Джадд, О. Запорожець, П. Колерс, А. Лурія, Ч. Педхем і Д. Сондерс та інші). На їхню думку, сприйняття є складним процесом, що вимагає значної аналітико-синтетичної роботи. Тому сприйняття ще в меншій мірі, ніж відчуття, можна вважати пасивним відображенням дійсності, пасивної реєстрацією інформації, що надходить в організм. Цей складний активний характер сприйняття виявлений в цілому ряді ознак. По-перше, в процесі сприйняття завжди задіяні рухові компоненти, наприклад, у вигляді обмацування предмета, руху очей, які виділяють найбільш інформативні ділянки. Тому цей процес О. Лурія визначає як сприймаючу (перцептивну)

діяльність суб'єкта [3]. Також процес сприйняття тісно пов'язаний з поживленням слідів попереднього досвіду, із зіставленням інформації, що надходить до суб'єкта, з раніше сформованими уявленнями, адже уявлення визначено як збережений і відтворений у свідомості чуттєво-наочний образ раніше сприйнятих предметів чи явищ дійсності, тісно пов'язаний з мовою. А саме сприйняття це система дій, спрямованих на ознайомлення з предметом або ситуацією, тобто дій перцептивних.

У психолого-педагогічній літературі перцепція визначається як чуттєве сприйняття зовнішніх предметів, безпосереднє відображення об'єктивної дійсності органами чуття.

Перцептивні дії – основні структурні одиниці процесу сприйняття людини. Перцептивні дії пов'язані з свідомим виділенням тієї та іншої сторони чуттєво заданої ситуації, а також різного роду перетвореннями сенсорної інформації, в результаті чого виникає адекватний завданням діяльності і предметного світу образ. Вперше поняття перцептивних дій висунув О. Запорожець.

Перцептивна діяльність та її розвиток у дітей раннього і дошкільного віку вивчені в дослідженнях Є. Аркін (1957), В. Бражаса (1911), С. Судзукі та І. Ханеокі (1958), М. Фуко (1925), С. Якобсона (1947) (М. Волокітіна, 1940; Т. Гіневська, 1948; Е. Гордон, 1947; Т. Данюшевська, 1958; Т. Ендовіцька, 1947; С. Істоміна, 1957; О. Коган, 1954; А. Прессман, 1948; Ф. Розенфельд, 1948).

У результаті досліджень, що проводиться під загальним керівництвом А. Запорожця, дослідники виявили структуру перцептивних дій дитини та шляхи їх формування.

Виявлено, що в процесі сприйняття відбувається зіставлення властивості предмета, що підлягає обстеженню (його форми, величини, кольору), зі зразками основних різновидів цієї властивості, що засвоює дитина, – сенсорними еталонами. Поняття сенсорних еталонів як суспільно вироблених засобів здійснення перцептивних дій запропонував О. Запорожець на початку 60-х років.

Як відзначають Л. Венгер, А. Запорожець [5], при формуванні перцептивних дій еталони спочатку виступають у вигляді реальних об'єктів, та їх співвіднесення з властивостями предметів вимагає здійснення зовні рухових операцій. На наступному етапі еталон зберігає свою зовнішню форму, але операції співвіднесення переходять в план сприйняття. При цьому реальні переміщення еталона і об'єкта замінюються рухами погляду.

Л. Венгер зазначає, що розвиток сприйняття включає в себе два взаємопов'язаних аспекти: з одного боку – формування і вдосконалення уявлень про різновиди кожної властивості предметів, виконують функцію сенсорних еталонів, з іншого боку – формування і вдосконалення самих

перцептивних дій, що є необхідними для використання еталонів при аналізі властивостей реальних предметів [5].

Як зауважує А. Проскура, забезпечення засвоєння дітьми сенсорних еталонів означає формування в них уявлення про основні різновиди властивостей предметів (кольору, форми, величини і т.п.).

Особливий інтерес представляють дані про типи перцептивних дій, які перебувають у ранньому та дошкільному дитинстві. У зазначеному циклі досліджень виявлено три основні типи перцептивних дій, які розрізняються залежно від особливостей співвідношення між властивостями предметів, що підлягають обстеженню, і сенсорними еталонами, які застосовуються в процесі обстеження.

Перший тип – дії ідентифікації, що виконуються при обстеженні властивостей предметів, які повністю збігаються з наявними еталонами. В умовах, коли еталон представлений у вигляді матеріального об'єкта-зразка, ідентифікація є вибором за зразком. За даними Л. Венгера виконання практичних дій, оснований на встановлення ідентичності тих чи інших впливів, спостерігається вже на ранніх стадіях розвитку дитини, коли він повторно реагує певною поведінкою на одні й ті ж зовнішні обставини, але, як зазначає автор, перцептивної дії тут ще не має.

Другий тип перцептивної дії – дія прирівнювання до еталону: використання зразка-еталона для виявлення і характеристики властивостей предметів, що відхиляються від цього зразка, тобто тих, що близькі до нього, але не сходяться з ним [4].

Третій тип перцептивної дії отримав назву перцептивного моделювання [4]. Як зазначають Н. Венгер та В. Холмовська, ця дія є зіставленням властивості предмета, який досліджується, не з одним еталонем, а з їх групою, побудова його "еталонної моделі" [2]. Найбільш повно дії такого типу вивчалися з проблеми сприйняття форми предметів. Дія перцептивного моделювання надає дитині можливість сприймати складну форму не глобально, цілком, а як систему взаємопов'язаних певним чином елементів, робить сприйняття розчленованим, аналітичним. За походженням вона пов'язана з формуванням продуктивних видів діяльності дитини - малювання, аплікації, ліплення, конструювання. У продуктивних видах діяльності дитина створює реальні копії, моделі складних предметів і ситуацій, користуючись дискретними операціями (в малюванні, ліпленні) і дискретним матеріалом (в аплікації, конструюванні). Таке практичне моделювання і стає основою моделювання перцептивного. За даними дослідників, дія перцептивного моделювання має складний, системний характер: спочатку виділяються частини, ознаки об'єкта, які підлягають обстеженню і відповідають окремим сенсорним еталонам, а потім встановлюється їх взаємозв'язок. Система утворюється за рахунок поєднання раніше відокремлених один від одного простих перцептивних

дій описаних вище типів, виникає під впливом завдань продуктивних видів діяльності.

Найвні дослідження формування перцептивних дій моделюючого характеру стосуються дітей четвертого року життя і більше старших дітей. Однак продуктивними видами діяльності діти починають опановувати раніше – на третьому році життя. Це дозволяє таким дослідникам, як Л. Венгер, Н. Венгер, В. Холмовська, висунути припущення, що і формування найбільш елементарних видів перцептивного моделювання, пов'язаного з цими видами діяльності, починається ще до досягнення дитиною дошкільного віку. Після трьох років здійснюється вдосконалення перцептивного моделювання, що виражається в ускладненні доступних об'єктів, збільшенні розчленованості і точності їх аналізу [2].

Дослідники відзначають, що розвиток сприйняття дитини відбувається не спонтанно, а під впливом практики та навчання, в процесі яких дитина оволодіває соціальний сенсорний досвід, залучається до сенсорної культури, створеної людством. Дорослі формують у дитини способи ознайомлення з навколишнім середовищем, знайомлять її з виробленими людством системами музичних звуків, мовних фонем, геометричних форм, а також навчають позначати їх за допомогою мови. Як наслідок – дитина засвоює відомі сенсорні еталони, які використовує потім у своїй перцептивній діяльності, при здійсненні аналізу дійсності і відображення її в синтетичних сенсорних образах.

Відчуття – це відображення якостей предметів і явищ дійсності, безпосередньо діють на органи чуття людини. Відчуття виникають від впливу зовнішніх і внутрішніх подразників і діляться на інтероцептивних, екстероцептивні, проприоцептивні. Сприйняття – це відображення людиною предмета чи явища в цілому, коли вони безпосередньо впливають на органи чуття. Механізм процесу сприйняття значно складніше, ніж відчуття. Тому і розвивається цей пізнавальний процес у дитини зовсім інакше ніж чутливість і моторика.

Розвиток відчуттів виявляється в тому, що: загострюється абсолютна і розрізняльну чутливість, формуються тонкі і точні сенсомоторні асоціації, що забезпечують точність рухів і зоровий контроль над ними, мова, яка розвивається, перетворює роздратування у знання якостей предметів, надає цим знанням узагальненого характеру та забезпечує досконаліше орієнтування дитини в навколишньому середовищі, чутливість, удосконалюється, до якостей предметів і явищ та їх словесні позначення є основою і умовою розвитку у дітей спостережливості та естетичних почуттів. Для сприйняття потрібні не тільки готовність аналізаторів, але і певний досвід: знання про речі і вміння їх сприймати.

Розвиток сприйняття відбувається в процесі різноманітної діяльності (маніпуляції з предметами, ігрової, трудової і т.д.) кожний вид якої має свої підстави і забезпечує ефективну динаміку певних сенсорних процесів.

У дітей з розумовою відсталістю відчуття і сприйняття формується дуже повільно і характеризується недостатністю. Повноцінність відчуттів і сприйняття залежить від діяльності всіх ланок аналізатора – рецепторного, переводить фізичну енергію нервових імпульсів, провідною і центральною, яка здійснює обробку інформації. Рецептори у дітей з розумовою відсталістю можуть бути неушкодженими, проте через дифузне пошкодження кори головного мозку порушується центральна частина всіх аналізаторів, так і всі види відчуттів при розумовій відсталості характеризуються уповільненістю. У дітей-олігофренів розвиток сприйняття відбувається нерівномірно, засвоєні еталони часто виявляються нестійкими, розпливчастими, відсутня перенесення засвоєного способу дії з однієї ситуації в іншу. Досить складними є взаємовідносини між сприйняттям властивості, знанням її назви, можливістю діяти з урахуванням цієї властивості і можливістю здійснювати на її основі найпростіші узагальнення. Діти, які успішно виділяють властивості під час занять, не можуть підібрати парні предмети на прохання педагога, зовсім не виділяють їх в побуті, у самостійній діяльності.

Сприйняття, як і відчуття, поєднуються перш за все з тими аналізаторних системами, через який світ впливає на нервову систему людини. Хоча первинного ушкодження органів чуттів при розумовій відсталості і не має, сприйняття у них характеризується бідністю і неточністю. Усі властивості сприйняття є недорозвиненими. Швидкість сприйняття дошкільнят детально вивчена К. Версотською, де вказується на значне відставання в порівнянні з дітьми з нормальним інтелектом; М. Нудельман та І. Соловійов вказують на значну звуженість сприйняття. Напрями досліджень були виявлені: розвиток сприйняття і уявлень у розумово відсталих дошкільників у процесі розумового виховання (А. Катаєва, Е. Стребелева); характеристика формування елементарних уявлень у розумово відсталих дошкільнят, у процесі сенсорного виховання (В. Турчинська); розвиток еталонів сприйняття кольору у розумово відсталих дітей при підготовці їх до навчання у спеціальній школі (А. Білоус, А. Кучерук, Л. Чумак, О. Дзядок), розвиток сенсорики у розумово відсталих дошкільників у процесі оволодіння образотворчою діяльністю (А. Гаврілушкіна).

У розумово відсталих дітей чітко спостерігається уповільненість обробки сенсорної інформації, їх сприйняття характеризується: хаотичністю, безсистемністю, в процесі сприйняття дітей не відокремлюють істотні ознаки від другорядних, не встановлюють зв'язків між ними.

Слухове і зорове сприйняття дітей з розумовою відсталістю

характеризується недостатністю. Це в свою чергу негативно відбивається на розрізненні близьких за звучанням фонем, а вже недостатність фонематичного слуху є однією з причин труднощів формування образу слова, а також розуміння зверненого мовлення у розумово відсталих дітей. У дітей з розумовою відсталістю, із значним запізненням формується вміння відокремлювати колір як ознаку предмета, їм важко вдається засвоїти назви основних кольорів, плутають відтінки, не володіють назвами додаткових кольорів.

Ще більш складним для розумово відсталих дітей є виділення форми предмета. Вони досить складно розрізняють плоскі фігури, не помічають різниці між квадратом, прямокутником; не можуть співвіднести форму конкретного предмета з відповідним еталоном. Самий складний з видів перцептивної діяльності, формується в практичній діяльності завдяки злагодженій дії всіх аналізаторів - це сприйняття простору.

Слід відмітити, що сенсорний розвиток дітей з порушенням інтелекту значно відстає від нормальних дітей, і характеризується недостатнім формуванням сенсорних еталонів, тому такі діти потребують додаткових корекційних занять.

Список використаних джерел

1. Венгер Л. А. Восприятие и обучение / Л. А. Венгер. – М.: Просвещение, 1969. – 366 с.
2. Диагностика умственного развития дошкольников / под ред. Л. А. Венгера, В. В. Холмовской. – М. : Педагогика, 1978. – 248 с.
3. Лурия А. Р. Материалы к курсу лекций по общей психологии / Лурия Александр Романович. – М. : Издательство МГУ. – Выпуск 2. Ощущения и восприятие. – 1975. – 112 с.
4. Малікова Ю. В. Оволодіння дітьми старшого дошкільного віку перцептивними діями / Ю. В. Малікова // Наукові праці: науково-методичний журнал. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2006. – Т. 50. Вип. 37. – С. 161–165
5. Формирование восприятия у дошкольников / под ред. А. В. Запорожца, Л. А. Венгера. – М.: Просвещение, 1968. – 120 с.

In the article the theoretical aspects of development of sensory standards are shown for mentally backward under-fives. In particular, attention applies on description of sensory development of under-fives with a mental backwardness.

Keywords: sensory development, sensory standards, sensory education, mentally backward under-fives.

Отримано 15.04. 2011 р.

УДК 376.1: 37.03

Н.І. Коваль

ПРИНЦИПИ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ

Стаття присвячена проблемі громадянського виховання старшокласників допоміжної школи, зокрема, описано принципи громадянського виховання учнів з вадами інтелекту.

Ключові слова: громадянське виховання, принципи громадянського виховання, старшокласники з вадами інтелекту, допоміжна школа, навчально-виховний процес.

Стаття посвящена проблеме гражданского воспитания старшеклассников вспомогательной школы, в частности, описаны принципы гражданского воспитания учеников с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: гражданское воспитание, принципы гражданского воспитания, старшеклассники, учебно-воспитательный процесс, вспомогательная школа.

Корекційно-виховна робота у допоміжній школі передбачає розвиток емоційно-вольової та пізнавальної сфери учнів, необхідних для засвоєння знань, умінь і навичок та формування особистості в цілому. Досягнення цієї мети забезпечується створенням оптимальних умов для розвитку та самореалізації особистості учня шляхом поєднання змісту, методики, організаційних форм, що відповідають предметові й меті корекційно-виховного впливу.

Сучасний стандарт корекційної освіти передбачає використання виховного впливу на внутрішній світ дитини, її духовність з метою формування у неї думок, поглядів, ціннісних орієнтацій, формування належного рівня громадянської вихованості. Тому процес формування громадянськості потребує всебічного розвитку особистості, що залежить від ефективності системи громадянського виховання, спрямованої на розвиток морально-етичних якостей, розвиток духовності учнів, що є найголовнішою складовою громадянської свідомості.

Різні аспекти громадянського виховання старшокласників з вадами інтелекту розглядаються у працях А.С. Белкіна, В.І. Бондаря, О.М. Вержиховської, Л.С. Виготського, А.М. Висоцької, Г.М. Дульнєва, І.Г. Єременка, Н.Л. Коломинського, С.П. Миронової, В.М. Синьова, О.П. Хохліної та ін.

У цій статті ми охарактеризували принципи на яких ґрунтується виховання громадянськості в учнів старших класів допоміжної школи.

Завдання громадянського виховання у допоміжній школі полягають у формуванні в учнів якостей свідомого громадянина, якому притаманні високі моральні ідеали, любов до Батьківщини, повага до державних законів та актів. Привчаючись бачити світ через призму морально-етичних принципів, учень поступово підвищує вимогливість до самого себе, намагається відстоювати особисту позицію, відбувається збагачення світоглядно-культурного рівня учня, що забезпечує формування у нього громадянської свідомості.

Отже, ми виходили з того, що формування громадянської свідомості учнів забезпечується формуванням у них високого рівня громадянськості, необхідного для реалізації своїх прав та обов'язків, розуміння відповідальності перед суспільством і державою за свої вчинки.

Громадянськість визначається сформованістю когнітивного, емоційно-мотиваційного, операційно-організаційного компонентів. Виходячи з цього, **становлення громадянськості передбачає:**

- засвоєння знань про сутність громадянськості, необхідність виконання громадянського обов'язку;
- формування інтересу до суспільного життя країни, розуміння вагомості громадянської вихованості для всебічного розвитку особистості; усвідомлення потреби захищати власні права та інтереси;
- свідоме виконання громадянських обов'язків, вміння організовувати діяльність та працювати в колективі з дотриманням морально-етичних норм.

Досягнення високого рівня громадянського виховання найефективніше відбувається в умовах забезпечення органічного зв'язку, наступності цілеспрямованого навчального процесу і різноплановості позакласної роботи, у якій закріплюються на практиці отримані знання.

Ми спирались на загальні та спеціальні принципи виховання (А.С. Белкін, В.І. Бондар, В.В. Воронкова, Л.С. Виготський, А.М. Висоцька, Г.М. Дульнєв, І.Г. Єременко, Н.Л. Коломинський, А.С. Макаренко, С.П. Миронова, І.П. Подласий, В.М. Синьов та ін.) [1, с. 127-132]:

- принцип цілеспрямованого виховання;

- принцип зв'язку виховання з життям;
- принцип єдності свідомості та поведінки у вихованні;
- принцип виховання у праці;
- принцип виховання особистості у колективі;
- принцип поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю учнів;
- принцип поєднання поваги до особистості з розумною вимогливістю до неї;
- принцип опори на позитивні можливості дитини;
- принцип оптимістичної перспективності виховної роботи;
- принцип системності, послідовності та наступності у вихованні;
- принцип комплексного підходу у вихованні;
- принцип індивідуального підходу до учнів;
- принцип єдності педагогічних вимог школи, сім'ї.

Головними **цілями** нашого дослідження було:

- розширення та удосконалення знань, вмінь, навичок розумово відсталих старшокласників громадянського спрямування;
- формування інтересу учнів до вивчення понять громадянської тематики, виховання потреби виконувати громадянський обов'язок та дотримуватись громадянської дисциплінованості;
- забезпечення дотримання набутих знань, вмінь, навичок у різних видах практичної діяльності у житті; визнання та дотримання законів, стимулювання прагнення до активної громадянської діяльності.

Для досягнення цілей нашого дослідження було обрано наступні **шляхи**:

- введення у навчальний план факультативу „Ми – громадяни України”, який не лише розширює та поглиблює знання старшокласників допоміжної школи, що базуються на концептуальних основах громадянськості, а також передбачатиме пошук оптимальних засобів їх практичного втілення у навально-виховному процесі;
- виховання прагнення учнів до вивчення понять громадянського спрямування у процесі позакласної виховної роботи;
- формування у розумово відсталих учнів у позакласний час свідомого дотримання громадянської дисципліни, бажання брати участь у суспільному житті країни;
- забезпечення тісного взаємозв'язку психолого-педагогічного персоналу закладу (вчителів, вихователів, психологів, соціальних педагогів);

- посилення спільної роботи школи з батьками щодо формування усвідомлення взаємозв'язку між правами громадян та громадянською відповідальністю.

Важливими педагогічними умовами, що забезпечили ефективність розвитку громадянськості учнів на уроках та в позаурочній діяльності були:

- системність роботи з виховання громадянськості;
- урахування індивідуальних можливостей учнів;
- наявність програм з громадянського виховання;
- безперервність виховання громадянськості;
- забезпечення міжпредметних зв'язків;
- зв'язок з сім'ями учнів.

Для посилення корекційної функції системи громадянського виховання в допоміжній школі нами було поставлено наступні **завдання**:

- розробити та експериментально апробувати технологію формування громадянських знань та застосування їх на практиці учнями 7-9 класів допоміжної школи;
- розробити і апробувати шляхи взаємодії вчителів і вихователів допоміжної школи і батьків дітей з громадянського виховання;
- виявити кількісні і якісні зміни у знаннях, уміннях розумово відсталих учнів 7-9 класів, що брали участь в експерименті;
- розробити методичні рекомендації для вчителів і вихователів допоміжної школи, щодо підвищення ефективності громадянського виховання в позакласній роботі.

Основою ефективності процесу формування громадянської вихованості у розумово відсталих дітей є комплексне поєднання різних засобів виховання, колективних і індивідуальних форм організації діяльності з урахуванням психофізичних можливостей і особливостей даної категорії дітей.

Експериментальна програма ґрунтувалась на демократичних засадах, що є необхідною умовою для забезпечення ефективності громадянського виховання, оскільки діти виховуються на основі усвідомленості та добровільності. Підвищення ефективності громадянського виховання можливе також за рахунок застосування різних форм і методів діяльності у навчально – виховному процесі.

Для реалізації поставлених завдань нами було адаптовано загальнодидактичні принципи та підходи до навчально-виховного процесу до особливостей навчання та виховання розумово відсталих старшокласників.

Нами був застосований **принцип доступності**, відповідно якого матеріал добирався від простого елементарного до складного з відповідним рівнем абстрактності, тобто зміст громадянського виховання формувався з урахуванням реальних навчальних можливостей учнів спеціальної школи.

Було розроблено різні життєві ситуації, вирішення яких вимагало від учнів застосування наявних у них знань, та дозволило переконатися у необхідності набуття громадянських знань.

Для того, щоб розумово відсталим дітям легше було свідомо засвоїти поняття і терміни громадянського змісту з учнями опрацьовували лише ті факти, процеси та явища, що учні могли зрозуміти в контексті їх причинно-наслідкових зв'язків. Перед виконанням того чи іншого завдання, учнів ознайомлювали з правилами його виконання.

Недостатнє сприймання словесної інформації є однією з особливостей учнів допоміжної школи і вимагає від педагогів застосування наочності. **Принцип наочності** поєднує процес навчання з досвідом дітей і полегшує їх свідоме засвоєння. Педагоги виробляли і використовували символічну, схематичну, наочно-словесну та графічну наочність відповідно до теми уроку спрямовану на активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, узагальненню і систематизації їх знань.

Для закріплення знань, умінь і навичок громадянського спрямування була застосована активна, творча діяльність самих учнів. **Принцип активності** передбачав формування в учнів активної громадянської поведінки в різних формах її прояву, накопичення власного соціального досвіду.

У допоміжній школі навчально-виховний процес в цілому, і громадянське виховання неможливе без урахування індивідуальних особливостей підлітків і диференційованого підходу до них. Виходячи з цього нами було використано **принцип індивідуального і диференційованого підходу**, що передбачає глибоке і всебічне вивчення індивідуальних особливостей кожної дитини.

До **демократичних принципів** громадянського виховання ми віднесли такі як: гуманітарно-пропедевтичний, толерантності, гуманізму, єдності громадянського і морального виховання.

Гуманітарно-пропедевтичний принцип. Як відмічалось вище, в допоміжній школі в початкових і середніх класах громадянські знання учні отримують на уроках історії, читання, природознавства, географії, під час вивчення предмету "Я і Україна", "Основи правових знань". І в старших класах на заняттях з даних дисциплін учні отримують інформацію громадянського спрямування, однак вона є безсистемною і не має

практичної цінності. Лише окремі теми можуть бути орієнтовані на формування громадянсько-активної позиції старшокласників, цих знань недостатньо щоб перетворити в систему.

Принцип толерантності передбачає виховання у дітей з вадами інтелектуального розвитку поваги до різних думок, суджень, позицій оточуючих, а також непримиримості до порушників морально-етичних норм.

Оскільки розумово відстала дитина знаходиться в значній емоційній залежності від оточуючих, у неї недостатнє усвідомлення власного і суспільного життя, недостатній життєвий досвід, зниження пам'яті, мислення, недостатнє розуміння мови оточуючих тощо, призводять до того, що така дитина часто стає об'єктом насмішок, негуманного ставлення до неї. **Принцип гуманізму** у нашому дослідженні реалізовувався поетапно від авторитарного стилю управління діяльністю школярів до демократичного, ґрунтованого на суб'єкт – суб'єктній взаємодії учасників педагогічного процесу. Використовувались методи позитивного особистого прикладу педагогів у ставленні до дітей, створювалась атмосфера гуманних стосунків, що сприяла позитивному вирішенню конфліктних ситуацій.

До принципів громадянського виховання ми віднесли **принцип єдності громадянського і морального виховання**. Ми вважаємо, що повноцінна громадянська вихованість старшокласників допоміжної школи неможлива без формування у них системи морально-етичних цінностей.

У процесі експериментального дослідження нами здійснювалась спеціальна робота, зорієнтована на удосконалення міжособистісних стосунків учнів, передусім використовувалась роль позитивного особистого прикладу педагогів у ставленні до дітей, створювалась атмосфера гуманних взаємовідносин, кожна дитина мала право проявити себе в найбільш вигідних для неї ролях, позиціях, умовах, розвивалось почуття взаємної допомоги, відповідальності, колективізму, формувалось критичне ставлення до власних недоліків у поведінці.

Процес громадянського виховання передбачає реалізацію системного підходу до організації навчально-виховної діяльності школярів, що визначається характером взаємозв'язку всіх його структурних компонентів: мети, умов, змісту, форм і методів виховання, зокрема, забезпечення адекватності змісту та способів організації діяльності поставленим цілям і завданням.

Змістову основу формувального експерименту ми визначали, виходячи з позиції, що розумово відсталі діти можуть свідомо засвоїти тільки той навчальний матеріал, який їм зрозумілий, тому зміст

громадянського виховання підбирався з орієнтацією на актуальний досвід дитини з урахуванням зони їх найближчого розвитку. Визначений зміст громадянського виховання школярів був покладений в основу навчально-виховної діяльності, що здійснювалась у позакласній роботі.

При складанні програми ми виходили з того, що обсяг знань громадянського змісту повинен охоплювати той мінімум, що буде необхідний дітям після закінчення школи, для повноцінної соціальної адаптації та соціалізації.

Формування громадянськості у розумово відсталих учнів як складової педагогічного процесу має забезпечити перш за все отримання необхідних знань з громадянської тематики, та підвищення рівня емоційно-мотиваційного та операційно-організаційного компоненту громадянськості. Провідна роль у вирішенні цього завдання належить навчально-корекційній роботі, оскільки оволодіння певними знаннями і навичками є підґрунтям для формування стійкої мотивації виконання громадянського обов'язку, усвідомлення необхідності громадянської активності особистості.

Список використаних джерел

1. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний курс: Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2007. – 204 с.
2. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектол. ф-тов пед. ин-тов/ под ред. В.В. Воронковой – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
3. Оржехівська В. Громадянська освіта формує громадянина // Відродження. – 1998. – № 2. – С. 2-4.

The article is sanctified to the problem of civil education of senior pupils of auxiliary school, in particular, principles of civil education of students are described flawy intellect.

Keywords: civil education, principles of civil education, senior pupils flawy intellect, auxiliary school, educational-educator process.

Отримано 15. 04.2011 р.

УДК 376: 37. 015. 3

А.В. Козак

ХАРАКТЕРИСТИКА ІННОВАЦІЙНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ, ЩО ВПРОВАДЖУЮТЬСЯ У РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ПРОЦЕСІ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкриваються основні інноваційні психолого-педагогічні технології, дається їх характеристика, мета, зміст, завдання та особливості використання у реабілітаційній роботі.

Ключові слова: технологія, дитина, особистісно-орієнтований підхід.

В статье раскрываются основные инновационные психолого-педагогические технологии, дается их характеристика, цель, содержание, задачи и особенности использования в реабилитационной работе.

Ключевые слова: технология, ребенок, личностно-ориентированный подход.

Впровадження поняття психолого-педагогічних технологій стало використовуватися ще у минулому столітті. Технологію характеризують три ознаки: розподіл процесу на взаємопов'язані етапи; координоване та поетапне виконання дії, напрямків на досягнення бажаного результату, мети; однозначність виконання, включення у технологію процедур і операцій.

Інноваційні підходи до побудови навчально-виховного процесу вимагають докорінного переосмислення педагогічної парадигми, переорієнтування на принципово нові педагогічні ідеї, концепції, у центрі яких є особистість дитини з її потребами та інтересами, життєвими проблемами і драмами.

З урахуванням новітніх досягнень педагогічної науки вважається за доцільне організувати педагогічний вплив на основі середовищного підходу через створення умов для саморегуляції особистості вихованців, акумульованих у збагаченому освітньому середовищі, тобто є реальним розробити зміст і технології педагогічної діяльності в умовах освітньо-реабілітаційного закладу саме через змістовий і технологічний компоненти освітнього середовища [5].

Процеси, що відбуваються в освітньому середовищі, повинні відображати реальні процеси суспільних відносин, визначити загальну

схему прямування особистості по життєвому шляху.

Цінність збагаченого освітнього середовища саме і полягає насамперед у можливості моделювати умови, максимально наближені до реального майбутнього життя вихованців, стимулювати процес набуття ними особистісних ресурсів за рахунок проблемного насичення найближчого оточення.

Готуючи та впроваджуючи технологічне забезпечення особистісно-зорієнтованого навчання і виховання, насамперед пам'ятаємо, що найвищою цінністю суспільства є людина з активною життєвою позицією.

Піклування про всебічний розвиток здібностей учня та його духовних цінностей, удосконалення особистісних якостей, реабілітація його фізичного та психічного здоров'я, є не тільки головною метою, а й безперечною умовою для особистісно-зорієнтованої співпраці педагогів з дітьми.

Реабілітаційна робота неможлива без індивідуального підходу до дитини, який постає системою, цілісною єдністю як у медико-психологічному, так і в психологічно-соціальному аспектах. Завдання педагога – знайти нерозкриті ресурси дитини і допомогти використати їх з метою розвитку та самореалізації.

Важлива складова реабілітаційного процесу – самокорекція, яка здійснюється вихованцем завдяки ресурсів та застосування рефлексивних методів. У виховний процес вплітаються питання: як жити, як визначити свій індивідуальний спосіб життя, обрати оптимальний режим інтелектуальних і фізичних навантажень. Навчання і виховання підпорядковуються розвитку зусиль кожного, формуванню особистої відповідальності учня за свій успіх у житті [3].

Поряд з тим педагоги використовують у своїй роботі такі технологічні елементи:

I. Технологія колективного творчого виховання.

Освіта, навчання, виховання... Три головні частини педагогічного процесу. Сутність технології колективного творчого виховання – формування особистості в процесі роботи на користь інших людей; в організації певного способу життя колективу, де все ґрунтується на засадах моральності та соціальної творчості.

Технологія колективного творчого виховання дасть можливість удосконалювати пізнавально-світоглядну, емоційно-вольову та дієву сфери особистості учня й педагога. Ця технологія – особистісно-орієнтована, бо кожній дитині знайдеться справа для душі, яку вона може організувати, зробити краще, ніж інші. Особливість технології полягає у тому, що між вихователями та вихованцями складаються в

процесі діяльності суб'єкт-суб'єктні взаємини, в силу яких і вчитель і учень рівною мірою почуваються відповідальними за якісне виконання поставлених завдань [2].

Мета технології – забезпечувати соціального замовлення на людину нового, демократичного суспільства, якій притаманна активна життєва позиція.

До основи організації колективного творчого виховання покладено такі структурні компоненти технології:

- колективна організаторська діяльність.
- колективна творчість.
- колективна постановка мети.
- ситуації-взірці.
- емоційне насичення колективного життя.
- суспільне спрямування діяльності колективу.

Базовим компонентом технології є колективна організація діяльності, тобто такий спосіб її організації, за якою всі члени колективу залучаються до процесу планування, підготовки, виконання та аналізу спільних справ. Така методика роботи формує в учнів навички побудови ефективних міжособистісних відносин у колективі, вміння вирішувати завдання, враховуючи інтереси і кожного члена колективу, і справи в цілому.

II. Педагогічна технологія “Створення ситуації успіху” (за А.С. Белкіним)

Дати дітям радість праці, радість успіху у навчанні, пробудити в їхніх серцях почуття гордості, власної гідності – це перша заповідь виховання. У школах не повинно бути нещасливих дітей, душу яких гнітить думка, що вони ні на що не здібні. Успіх у навчанні – єдине джерело внутрішніх сил дитини, які породжують енергію для переборення труднощів, бажання вчитися.

В основі педагогічної технології “створення ситуації успіху” локалізується особистісно-орієнтований підхід до процесу навчання та виховання.

Ситуація успіху – це суб'єктивний психічний стан задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця справи, творця явища.

Ситуація успіху досягається тоді, коли сама дитина визначає цей результат як успіх. Кожному педагогу слід звернути увагу на цей постулат. Об'єктивна успішність діяльності дитини – це успіх зовнішній, тому що якість результату оцінюється свідками дійства. Усвідомлення ситуації успіху самим же учнем, розуміння її значимості виникає у

суб'єкта після задоволення своєї боязкості, невміння, психологічного ураження та інших видів труднощів.

Слід зазначити, що навіть інколи переживаючи ситуацію успіху, дитина може зазнати незгладимих емоційних вражень, різко змінити в позитивний бік стиль свого життя. Створена ситуація успіху стає точкою відліку для змін у взаєминах з оточуючими, для подальшого руху дитини вгору щаблями розвитку особистості. Заряд активного оптимізму, здобутий в юності, гартує характер, підвищує життєву стійкість, здатність до протидії.

Головна мета діяльності вчителя – створити ситуацію успіху для розвитку особистості дитини, дати можливість кожному вихованцю відчувати радість досягнення успіху, усвідомлення своїх здібностей, віри у власні сили.

Завдання педагога – допомогти особистості дитини зрости в успіху, дати відчувати радість від здолання труднощів, дати зрозуміти, що задарма в житті нічого не дається, скрізь необхідно прикласти зусилля. І успіх буде еквівалентним витраченим зусиллям. У житті відбувається постійне чергування успіхів і невдач. Однак існує і певний баланс між ними.

Педагогічну технологію “Створення ситуації успіху” можна з повною впевненістю зачислити до особистісно-орієнтованих технологій, тому що її точкою відліку є духовне удосконалення внутрішнього світу і дитини і вчителя [4].

Технологія “Створення ситуації успіху” звучить у таких висловлюваннях педагога:

- Це дуже важливо, і у тебе неодмінно вийде...
- Саме ти і міг би зробити таку справу... .
- І це зовсім не складно. Навіть якщо не вийде – нічого страшного.
- Починай же, ти це зробиш.
- Ось ця деталь (елемент, частина) вийшла дуже гарно!

Педагогічна технологія “Створення ситуації успіху” включає створення різноманітних видів радості, використання прийомів, за допомогою яких розпочинають роботу з різними категоріями учнів.

III. Особистісно-орієнтована освіта і технології.

Дитина для педагога – початкова точка відліку у різних життєвих ситуаціях. Одним із стратегічних завдань реформування освіти в Україні згідно державної національної програми “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) є формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я. Розв'язання цього завдання передбачає психолого-педагогічне обґрунтування змісту і методів навчально-виховного процесу, спрямованого саме на розвиток особистості учнів.

Особистісна орієнтація освіти передбачає такий спосіб засвоєння змісту освіти суб'єктом, під час якого відбувається своєрідне “зняття”

об'єктивного значення матеріалу та виявлення в ньому суб'єктивного сенсу особистісно-стверджувальних цінностей.

Особистісно-орієнтоване навчання – це таке навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самоцінність [1].

Описуючи та характеризуючи особистість дитини через її функції, важливі для організації педагогічного процесу, виділяють такі з них:

- функція вибірковості (здатність людини до вибору);
- функція рефлексії (особистість повинна оцінювати своє життя);
- функція буття, полягає в пошуках сенсу життя та творчості;
- формувальна функція (формування образу “Я”);
- функція відповідальності (“Я відповідаю за все”);
- функція автономності особистості (у міру розвитку вона дедалі більше стає вивільненою від інших факторів).

Особистісно-орієнтований підхід повинен створювати умови для повноцінного розвитку цих функцій, метою якого є процес психолого-педагогічної допомоги дитині в становленні її суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні. Особистісно-орієнтований підхід поєднує виховання та освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку дитини, підготовки її до життєтворчості тощо.

Як головні – можна виділити такі завдання: 1) розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожної дитини; 2) максимально виявити, ініціювати, використати, окультурити індивідуальний досвід дитини; 3) допомогти особистості пізнати себе, самовизначитись та самореалізуватись, а не формувати попередньо здатні якості; 4) сформувати в особистості культуру життєдіяльності, яка дає можливість продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначити лінії життя.

Формування культури життєдіяльності особистості є найвищою метою особистісно-орієнтованих систем та технологій.

IV. Технології формування творчої особистості.

Життя висунуло суспільний запит на виховання творчої особистості, здатної, на відміну від людини виконавця, самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення. У своїх думках, десь у собі вона відкриває новий, ще дивовижніший світ. А надалі потрібно знайти себе в суспільстві, себе в людстві, себе у Всесвіті.

Психологи розглядають творчість як вищий рівень логічного мислення, яка є поштовхом до діяльності, “результатом якої є створені матеріальні і духовні цінності” [6]. Проблема школи, її головне завдання – формувати цільові мотиви, що дають змогу прищеплювати навички, завдяки яким людина самостійно керуватиме своєю пізнавальною активністю.

Мета і завдання технології формування творчої особистості полягає у визнанні учня, як головною дійовою фігурою навчально-виховного процесу. Реалізація проблем творчого розвитку особистості потребують розробки педагогічних технологій, метою яких є не накопичення знань та вмінь, а постійне збагачення творчим досвідом і формування механізму самоорганізації кожного учня.

Технологія психологічних умов підготовки вихованців до творчої діяльності тісно переплітається з іншими технологіями і включає такі вимоги:

1. Діяльність учня не повинна регламентуватись, а її процес повинен бути організований так, щоб у ньому були елементи творчості, які передбачають комбінування, аналогізування, універсалізацію, випадкові видозміни;

2. Потрібно викликати інтереси, крізь які проходять усі зовнішні впливи, породжуючи внутрішні стимули, що й є збудниками активності особистості.

Поряд з цим інтереси виступають важливою умовою творчої діяльності. У дитини з'являється захопленість, потяг проникнути у сутність того, що пізнається. Воля, уважність, почуття індивіда, пошук зливаються воедино, а творча діяльність стає потребою особистості.

V. Технологія саморозвитку М. Монтесорі.

Істинна сутність розуміння, за технологією саморозвитку М. Монтесорі, полягає в тому, щоб упоряднювати і співставляти. Це відбувається через постійний вибір, порівняння, відмінність, з'єднання в пари, контрастність, градування і приведення в порядок. В маленькій дитині закладено не лише намагання до гри і веселощів, але й до справжньої, серйозної роботи. Дитина отримує своє маленьке, але чисте та істинне знання без всяких лишніх аксесуарів, що тільки затемнюють і втомлюють дитячу свідомість.

М. Монтесорі говорила, що виховання органів почуттів не в тому, щоб дитина знала колір, форму і різні якості предметів, а в тому, щоб вона витончувала свої почуття, управляючи ними увагу, порівняння і судження про предмети. Кінцевою метою таких прав являється не знання, а вірні, точні шляхи – навички розпізнавання. “Чуттєве сприйняття складає головну і чи не єдину основу розумового життя” [2].

Для кожної сфери почуттів є дидактичні матеріали різного ступеня складності, але всі вони взаємопов'язані між собою і складають цілісність. Дитина займається з одним матеріалом до тих пір, поки не насолодиться ним і не перейде на слідуючий ступінь складності. При цьому вона в рівній мірі тренує свою сенсоріку і моторіку.

Матеріал для роботи дитина завжди обирає сама собі і ускладнює завдання у роботі з ним. Вона вчиться планувати, підготовлювати, розподілювати, узгоджувати, виконувати домовленість. Постійне тренування

точності рухів, координації – ось чому служить в даному випадку спеціально створене “підготовче середовище”. Дана технологія дозволяє дітям підбирати вправи, частина яких зустрічається у їх буденному домашньому житті. Наприклад, зав’язувати бантик чи застібати ремінчик можна навчитися, спочатку використовуючи спеціальні рамки.

Поступово уміння переходить у навичку, що дає змогу сформувати особистісні характеристики у дитини, так як життєво важлива діяльність виконується нею самостійно. Із збільшенням незалежності росте і впевненість у собі. Крім індивідуальних занять з засвоєння практичних навичок, діти беруть участь і в сумісній діяльності: разом малюють, розмовляють, граються.

Узагальнюючи вище сказані положення, можливо зазначити на тому, що у процесі організації реабілітаційної роботи та педагогічного впливу необхідно використовувати різні психолого-педагогічні технології, які дозволяють не лише зацікавити дітей до відповідної діяльності, але й розвинути їх як особистості. Використання інноваційних психолого-педагогічних технологій у роботі з дітьми повинно враховувати загальні цілі навчальної, виховної, корекційної та реабілітаційної роботи, адаптуючи технологічні прийоми до особливостей пізнання та сприймання дітей спеціального закладу.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання. Науковий посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 203 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Миляйчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – Спб: Речь, 2003. – 400 с.
4. Освітні технології. Навчально-методичний посібник / укладач Пехота О.М. – К.: А.С.К., 2002. – 183 с.
5. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога / под ред. Л. М. Шыпицыной. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 528 с.

The article describes an innovative psycho-educational technology, given their characteristics, purpose, content, tasks and features used in rehabilitation work.

Keywords: technology, child, person-oriented approach revealed.

Отримано 15. 04.2011 р.

УДК 376-056/264

О.М. Купчак

МУЗИЧНИЙ ВПЛИВ НА ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

В статті описано вплив музики на підтримування та сприяння психічного та фізичного розвитку дитини з мовленнєвим порушенням.

Ключові слова: діти з порушенням мовлення, ритм, музично-ритмічні відчуття, слухове сприймання, рухові навички, темп, музична діяльність, музикотерапія.

В статті описано влияние музыки на поддержание и содействие психического и физического развития ребенка с речевым нарушением.

Ключевые слова: дети с нарушением речи, ритм, музыкально-ритмические ощущения, слуховое восприятие, двигательные навыки, темп, музыкальная деятельность, музыкотерапия.

Про вплив музики на дітей, та її значення в естетичному, розумовому, фізичному вихованню описували у своїх роботах М.Я. Басов, Н.Г. Александров, Н.А. Ветлугіна, А.В. Кенеман, Е.І. Зоткіна.

Зокрема М.Я. Басов вказував, що вивчення особистості дитини було би не повним якщо б воно не розповсюджувалось на спеціальну форму рухової діяльності, яка реалізується через музику. В.М. Бехтерев у своїх роботах підкреслював важливість музики в розвитку слуху дітей, виділяв її як засіб який активізує розумові здібності.

Доведено, що музика, завдяки своїм властивостям може впливати на внутрішній світ людини, допомагати хворим звільнитися від душевного дискомфорту, конфлікту, тривожності; корегувати емоційний стан; може відновлювати душевний спокій, тобто позитивно впливати на психічне здоров'я особистості [3, с. 67-69].

Музика впливає на організм людини різнобічно. За даними науковців медичного центру "Ленц" (м. Москва) та Дитячого Центру лікування в результаті численних досліджень виявлено, що під впливом музики, яка відповідає функціональному станові організму, такі психічні процеси, як пам'ять та орієнтація, покращуються на 45-50%, а увага - на 25-30%.

Музика активізує розумові здібності, а також працездатність та зосередженість, здатна розвивати та підвищувати інтелект людини. Звукові вібрації стимулюють кровообіг, емоційний тонус. Під дією ритму активізується дихання, збільшується вентиляція легенів. Дослідження підтверджують фізіологічну гіпотезу музикотерапії поєднання ритму музики з біоритмікою людини.

Як довели вчені-психологи, систематичні заняття музикою у віці від 5 до 15 років дозволяють значно підняти IQ, тобто інтелектуальний потенціал людини, краще розвинути пам'ять, аналітичні здібності, орієнтацію, не кажучи вже про позитивну корекцію нервової системи. В більшості передових європейських країнах, як і за океаном уроки музики, спів, гра на музичних інструментах належать до обов'язкового елементу виховання, оскільки музика має найбільш сильніший емоційний вплив на дитину. Крім того, під час слухання музики регулюються фізіологічні процеси в організмі, стимулюється м'язова активність, підвищується загальний тонус організму, покращується мовленнєва та рухова активність [5, с. 50].

Від динамічних коливань музичного звучання залежить різноманітні степені напруження або розслаблення рухів, різний об'єм, поступове або неочікуване прискорення або уповільнення. Музика підказує енергійний, швидкісний характер гімнастичних вправ, плавність жестів.

У дітей із мовленнєвою патологією рухова та мовленнєва система функціонує на основі патологічних умовних рефлексів. Сформовані патологічні стереотипи мовлення, рухової системи [3, с. 68]. Зокрема у дітей з тяжкими розладами мовлення характерні порушення рухового та артикуляційного праксису, недорозвиток рухових кінестезій та кінетичних схем рухів, соматопросторової орієнтації та зоровомоторної координації, невмінням планувати та організувати різні дії, які спираються на смислову сторону дії, що підтверджує наукові дані. Ступінь порушення рухової сфери проявляється різною мірою в залежності від наявної форми логопатії. Найвиразніше недорозвиток психомоторних здібностей виявився у дітей з дизартрією, сенсорною алалією – виконання діагностичних завдань за схемою логоритмічного обстеження Г. А. Волкової на низькому рівні.

Г.А. Волкова вказує що діти з мовленнєвими порушеннями не володіють загальною музикальністю. Але вони при виконанні музичних завдань можуть відтворювати голосом окремі звуки або не складні мелодії, а також визначати напрямок звуків від верхнього регістра до нижнього. Навіть після декількох повторень в змозі відтворити почуте у рухах [3, с. 67-69].

Л. Берштейн, В.А. Гринер, В.А. Гіляровський вказували, що у дітей з мовленнєвими порушеннями незасвоєні рухові кінестезії та кінестетичні схеми рухів. Саме в музиці особливо враховується елемент руху. Особливо це проявляється у ритмічному русі (швидко, повільно), методичний рух (вгору, вниз), а також відображення руху через музику – також супровід музики жестами, що передають образ у різному темпі. Музика формує лінію перетину між руховими та мовленнєвими уміннями, зокрема властивість кожного з них темпової та ритмічної організації, а також експресивної виразності.

Ритм та темп як членування музики, під час якого вони входять в сутність людини, глибоко фізичним тілом та вольовою діяльністю глибоко пов'язані з діяльністю людини. Гармонія, як одночасне звучання музичних тонів, що створюється з використанням інтервалів: акордів, пов'язані з емоційною, чуттєвою сферою людини. Мелодія, як лінія руху музики, звертається до сфери сприйняття людини, до розумової діяльності. Музика з її величезним емоційним впливом яка дозволяє підтримати та сприяти психічному та фізичному розвитку дитини.

Г.А. Волкова вказувала, що музика або заняття пов'язані з музикою позитивно впливають на психічний розвиток людини, тому завдяки музиці людина знаходить рішення раніше важкої для неї проблеми, активізує творчі здібності особистості [3, с. 67-69].

Одним із засобів використання музики є пасивна музикотерапія. Вона включає прослуховування музичних творів, які відповідають психоемоційному стану дитини на даний момент.

Слухання музики передбачає активну діяльність, при якій спочатку накопичується музичний досвід у вихованців, згодом він диференціюється і тільки після цього формується оцінююче ставлення до почутої музики. Цей вид діяльності пов'язаний з емоційним станом дитини. Дошкільнята із мовленнєвими порушеннями важко зосереджуються на музичному матеріалі, його сприйнятті. Труднощі виникають при аналізі почутого тому, що у них недорозвинутий музичний слух. У дітей цієї категорії краще виражена музично-слухова диференціація на розрізнення звуків за висотою, але виникають труднощі при визначенні сили (динаміки), тривалості (ритму). Недосконалість емоційно-вольової сфери призводить до неадекватних емоційних реакцій при сприйманні творів. Діти не вміють аналізувати музичні твори, порівнювати музичні образи з образами реальної дійсності [5, с. 78-79].

При прослуховуванні музики потрібно зацікавлювати дитину, створивши позитивну мотивацію, допомагаючи зрозуміти зміст музичного

твору через використання ілюстрацій, іграшок, бесід, музично-дидактичних ігор, цим самим створивши наочно-образне сприймання музики .

В роботі з дітьми мовленнєвими порушеннями можна використовувати інтегративну музикотерапію. Це синтез музичного та наочно-зорового сприймання, під час якого музичний твір супроводжується переглядом яскравих картинок природи, які демонструються дітям слайдами, відеозаписом чи картиною, при цьому пропонується вихованцям зануритися всередину ілюстрації, зробивши крок назустріч струмочку який дзюрчить або вийти на сонячну галявину , пропонується дітям зібрати великий букет польових квітів, доторкнутися до прохолодної води в струмочку, розслабитися лежачи на зеленій м'якій траві.

Найбільший ефект в ітегративній музикотерапії досягається завдяки використанню музики таких композиторів як: П.І. Чайковського, С.В. Рахманінова, І. Гайдна, В.-А. Моцарта, А. Лядова.

Активна музикотерапія передбачає навчання гри на ДМІ, яке має важливе значення в розвитку дитини. У віці немовляти дитина вперше пізнає світ через гру з брязкальцями. В сучасних умовах, коли немало важливе значення має художня культура у формуванні дитини з проблемами, знайомство з музичними інструментами, які відображають національні фольклорні традиції народу, набуває ще більшого значення.

Знайомство з дитячими музичними інструментами, насамперед, відбувається через використання музично-дидактичних ігор, розроблених відповідно віку дитини, окрім цього, діти навчаються музикувати на різних інструментах на індивідуальних заняттях. Таким чином, у дітей з вадами формуються всі компоненти музичного слуху (тембровий, динамічний, ритмічний, мелодичний).

Діти навчаються розрізняти музичні інструменти за звучанням, класифікують їх за групами (духові, ударні, клавішні, струнні та шумові), оволодівають прийомами звуковидобування. Навчання гри на ДМІ проходить кількома етапами. В роботі використовують методику відомого німецького композитора Карла Орфа. В основі цієї методики лежить формування відчуття ритму відплескуючи руками, притупуючи ногами. Поступово додаються до супроводу шумові музичні інструменти. Дітям дуже подобається грати на інструментах зроблених власними руками такими як: підвішені пляшки, тріскачки, коробки у вигляді маракасів, кришки каструлі, горіхові шкарлупки з'єднані шнурівкою, горнятка різні за розміром, лопати, граблі та багато іншого. Прийоми навчання гри на інструментах для кожного дошкільника підбираються індивідуально відповідно можливостей дитини. Цей засіб формує у засвоєння дітьми музично-ритмічних еталонів здійснюється шляхом їх рухового

моделювання – рухового „підлаштовування” до заданої ритмічної структури. В міру засвоєння еталону проходить інтеріоризація ритмічного уявлення – „згортання” рухових компонентів у свідомості дитини, заміна реальних рухів уявними і, нарешті, їх більш чи менш повна редукція.

У літературі вказується, що дітей різного віку були виявлені три рівні вирішення ритмічних завдань. Перший – рівень *аритмічних дій*; він характерний для дітей, не спроможних відтворити ні один із компонентів запропонованих їм ритмічних структур. Цей рівень найчастіше властивий дітям четвертого року життя, недостатньо розвинутим у музичному відношенні. На другому рівні вирішення музично-ритмічних завдань діти відтворюють два компоненти структури ритму – темп і метричну пульсацію. Цей варіант найчастіше зустрічається у дітей п'ятого року життя. Третій рівень характеризується відтворенням в загальних рисах всіх трьох компонентів – темпу, метра і ритмічного малюнка. Властивий дітям 6-7 років.

Отже, музика здатна допомагати дитині зрозуміти навколишню дійсність, тому необхідно змалку привчати дітей до роботи розуму і душі, збагачувати їхній досвід спілкування з музичними творами [3, с. 67-69].

Список використаних джерел

1. Бабушкина Р.Л., Кислякова О.М. Логопедическая ритмика. Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи. – СПб.: Речь, 2000. – 40с.
2. Веккер Л.М. Психические процессы. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1974. – 335 с.
3. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. – М.: Владос, 2003. – 272 с.
4. Гринер В.А., Самойленко Н.С. Логопедическая ритмика. – М.: Учпедгиз, 1941. – 80 с.
5. Дзержинская И.Л. Музыкальное воспитание младших дошкольников – М.: Педагогика, 1973. – 100 с.

This paper describes the influence of music on maintaining and promoting mental and physical development.

Keywords: children with speech disorders, rhythm, musical and rhythmic sense, auditory perception, motor skills, pace, musical activity

Отримано 15. 04.2011 р.

УДК 376-056.264:37.015.3:005.32

Ю.М. Куриш

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ

У статті розглядаються питання залежності формування навчальної мотивації від особливостей організації навчальної діяльності розумово відсталих учнів.

Ключові слова: навчальна мотивація, навчальна діяльність, розумово відсталі учні.

В статье рассматриваются вопросы зависимости формирования учебной мотивации от особенностей организации учебной деятельности умственно отсталых учащихся.

Ключевые слова: учебная мотивация, учебная деятельность, умственно отсталые учащиеся

Для того, щоб створити у розумово відсталих учнів правильне ставлення до навчальної діяльності, змістовну її мотивацію, вивчення кожного розділу або теми навчальної програми повинно містити в складі загально прийнятих етапів мотиваційний етап, що відіграє одну з вирішальних ролей у міцності засвоєння знань учнями. На цьому етапі учні повинні усвідомити, чому і для чого їм необхідно вивчити даний розділ програми, що саме вони повинні зробити, щоб успішно виконати основне навчальне завдання. Мотиваційний етап зазвичай складається із наступних навчальних дій:

1. Створення навчально-проблемної ситуації. Вона може бути створена вчителем за допомогою різних прийомів: розповідь вчителя, бесіда вчителя про теоретичну і практичну значимість даної теми програми, постановка перед учнями завдань.

2. Формування основного навчального завдання. Обговорення основної проблеми у створеній навчально-проблемній ситуації завершується формулюванням основного навчального завдання, яке повинно бути вирішене в процесі вивчення даної теми або розділу. Навчальне завдання показує розумово відсталим учням той орієнтир, на який розумово відсталі

учні повинні спрямовувати свою діяльність в процесі вивчення даної теми, що відіграє значну мотиваційну роль в організації навчальної діяльності учнів. Л.Виготський з цього приводу, що “не може виникнути ніякої цілеспрямованої діяльності без наявності мети і завдань, які запускають у хід даний процес, дає йому напрям” [6, с. 16-17]. Як виявили педагоги та психологи, основне навчальне завдання в процесі вивчення теми або розділу програми продовжує систему особистих навчальних завдань, які в сукупності не тільки створюються, але й постійно підтримують мотиваційний тонус учня на протязі всього ходу засвоєння. Важлива умова організації навчальної діяльності – підведення учнів до самостійної постановки і прийняття навчальних завдань.

3. Самоконтроль і самооцінка можливостей щодо вивчення даної теми. Після того, як учні зрозуміли і прийняли основне навчальне завдання, олігофренопедагог допомагає їм скласти план діяльності. Розумово відсталим підліткам повідомляється строк, необхідний для вивчення теми. Це створює у них чітку перспективу роботи. Потім вчитель пояснює, які знання необхідні для вивчення теми, виявляє, що з цього у дітей наявне, а що вимагає поповнення, створюючи установку на необхідність повторення та підготовки до вивчення матеріалу. Завершується цей етап тим, що окремі підлітки дають самооцінку своїм можливостям щодо вивчення теми, вказують, який матеріал вони ще повторять і що ще зроблять для підготовки до послідуєчих уроків. Таким чином, створюються всі необхідні умови і для формування самооцінки розумово відсталих підлітків взагалі.

З огляду на вище вказані дані, перед допоміжною школою і перед кожним її вчителем стоїть питання формування позитивної стійкої мотивації, яка сприяла покликанню розумово відсталих підлітків до стійкої, систематичної навчальної діяльності.

Одним із шляхів формування позитивної стійкої мотивації учнів є подача розумово відсталим учням навчального матеріалу у вигляді такої інформації, яка б повністю відповідала потребам та здатності її повного засвоєння учнів конкретного взятого класу чи групи.

Відповідно, мотиваційний вплив може надавати не будь-який навчальний матеріал, а лише такий, інформаційний зміст якого відповідає наявним і новим виникаючим потребам дитини. Тому вчителю – олігофренопедагогу дуже важливо знати наявні потреби учнів, те, з якими проблемами вони стикаються на практиці, у житті, і саме з огляду на ці обставини тим чи іншим чином будувати зміст навчального матеріалу.

При побудові змісту навчального матеріалу необхідно зважати на звичайну, притаманну підліткам потребу у нових враженнях, емоційному

насиченні, в збалансованих позитивних та негативних емоціях. Важливим також є передбачення на кожному уроці вправ на тренування, розвиток і корекцію окремих психічних функцій: пам'яті, мислення, уяви. Зважаючи на особливості підліткового віку, необхідно враховувати потребу учнів у самоствердженні себе як особистості, їх прагнення стати дорослими.

Дані явища хоч не так яскраво, як у підлітків з нормальним інтелектом, але мають місце у розумово відсталих підлітків, і це теж важливо врахувати при побудові навчального процесу.

Виходячи з принципу доступності навчального матеріалу, вчителям-олігофренопедагогам необхідно будувати його так, щоб нові знання виходили із уже наявних, опиралися на них, але в той же час новий матеріал повинен бути достатньо важливим і складним, тобто навчальний процес є найоптимальніше побудований тоді, коли він побудований "по спіралі", кожний новий виток якої знаходиться в зоні найближчого розвитку учнів.

З огляду на порушення пізнавальної сфери розумово відсталих підлітків важливо не лише подавати на уроці інформаційно багатий матеріал, а й пов'язати його з практичним досвідом дитини, надати їй можливість успішного застосування знань, отриманих на уроці, в побуті, на практиці. І саме успішного застосування, тому що, як було досліджено вище, саме "успіх додає мені упевненості" – головне судження, яке підтримують майже усі досліджувані підлітки.

Особливості навчального процесу у допоміжній школі полягають у тому, що на відміну від своїх ровесників з нормальним інтелектом, розумово відсталі підлітки потребують більш детальної подачі матеріалу. І якщо шлях, яким ідуть вчителі, буквально розжовуючи матеріал, дає лише тимчасовий успіх в класах загальноосвітньої школи, то надалі вивчення такого полегшеного матеріалу стає нудною справою для нормальних підлітків що, звичайно не сприяє становленню мотивації навчальної діяльності, то у допоміжному класі в силу свого дефекту діти потребують індивідуального підходу, часто потребують шаблонів, зразків, що полегшують процес навчання, адже, як показало дослідження, "через труднощі" деякі розумово відсталі підлітки відмовляються від задуманого.

У той же час необхідно створювати посилені труднощі, індивідуально для кожного розумово відсталого підлітка, зважаючи, на силу його дефекту, долаючи які учень відчуває радість перемоги, завершення складної роботи, що створює відповідальну мотивацію для подальших досягнень.

Боротьба з неуспішністю повинна йти за напрямком виявлення та ліквідації її причин. У допоміжному класі часто зустрічаються учні, не

здатні через органічне ураження мозку засвоїти навіть передбачену для – допоміжної школи програму. Стикаючись з непосильними труднощами, учень відмовляється їх долати. В такому випадку важливо індивідуально підбирати завдання, які з невеликою допомогою учень міг би виконати.

Використання нового навчального матеріалу повинно спиратися на наявні знання учнів, їх життєвий досвід. Нове має виявляти обмеженість уже наявних знань показувати, що одних емпіричних спостережень недостатньо для встановлення справжньої сутності явища. Важливо довести учням необхідність наукового вивчення фактів і закономірностей. В такому випадку зміст навчального матеріалу отримає мотиваційне виправдання, набуде для учнів значущого сенсу, також по причині особливостей підліткового віку учнів. Адже, як виявляють результати попереднього дослідження, розумово відсталі підлітки проявляють неабияку цікавість до будь-чого сучасно-наукового. При цих умовах в деяких розумово відсталих підлітків може виникнути, а при сприятливих умовах і розвиватися особистісна потреба в науковому пізнанні світу, звичайно, в міру можливостей кожного окремо взятого індивіда.

Поряд з тим розумово відсталі підлітки, на відміну від своїх ровесників з нормальним інтелектом, потребують таких методів та прийомів у навчальному процесі, які в загальноосвітній школі використовуються лише в молодших класах, а надалі стають нецікавими для учнів і відходять на задній план. У даному випадку мова йде про наочні методи та заохочення на тому рівні, який інтелектуально повноцінні підлітки назвуть примітивним. З цього приводу приведемо приклад гри на уроці математики під час перевірки домашнього завдання.

Гра “Знайди іграшку”. Мета гри: повторити таблицю множення, розвиток пам’яті, уваги, корекція мислення. Обладнанням виступає дошка з віконцями та віслючок. Дітям пропонується така інструкція: віслючок погубив свої іграшки, кожна з яких знаходиться під вікном. Ваше завдання – вирішити приклад, що записаний на вікні і знайти іграшку.

Ведення такого способу повторення матеріалу дає позитивні результати не лише в тому плані, що учні, бажаючи відкрити якомога більше прикладів (звичайно при умові, що відповіді мають бути вірними), а і в тому, що у дітей створюються позитивні враження від перевірки домашнього завдання, вони відчувають винагороду за свою працю, адже вивчення таблиці множення вимагає неабияких зусиль від розумово відсталого учня. Нарешті, після такої перевірки домашнього завдання в

класі створюється доброзичлива атмосфера, яка є однією з необхідних умов для вивчення нового матеріалу.

В іншому випадку, коли опитування проводиться без будь-яких стимулів, учні, що відчують труднощі, або відмовляються виконувати завдання, або ж просто намагаються вгадати відповідь.

Навіть на основі такого невеликого прикладу запрошується висновок, що ставлення розумово відсталих учнів до власної діяльності визначається в значній степені тим, як вчитель організує їх учбову діяльність, якою буде її структура і характер.

Для більш інтенсивного розвитку позашкільних пізнавальних інтересів слід рекомендувати широкую систему гурткової роботи, яка розвертається насамперед в допоміжній школі, більш активне втілення факультативів, покращення і розширення шкільних бібліотек за рахунок виписування науково-популярних журналів і книг.

Олігофренопедагогам, вихователям, психологам можна порекомендувати частіше звертати увагу учнів на зміст науково-популярних програм телебачення, обговорювати їх на класних годинах, гурткових заняттях, використовувати на уроках. Особливу увагу у повсякденному шкільному житті учнів середніх класів слід приділяти вільним дискусіям пізнавального характеру. Надзвичайно важливо підняти престиж читання в класі, домагаючись цього через широке обговорення книг, співставлення вражень від книг і кінофільмів тощо.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. Проблема возраста. – Собр. соч. в 6-ти т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4 – 564 с.
2. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л.И. Божович. – М.: Педагогика, 1972. – 351 с.
3. Петрова В.Г. Практична та розумова діяльність дітей-олігофренів. – М.: Просвещение, 1998. – 157 с.

The questions of educational motivation depends on the specifics of educational activities of mentally retarded students.

Keywords: learning motivation, learning activities, mentally retarded students

Отримано 15.04. 2011 р.

УДК 376.1-056. 36

В.Е. Левицький

ДО ПИТАННЯ ПРО ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕНИМ ІНТЕЛЕКТОМ

Стаття містить результати теоретико-експериментального вивчення процесу опанування природознавства та екологічного виховання в старших класах спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з порушеним інтелектом, розглядаються шляхи та умови підвищення ефективності навчально-виховного процесу із даного напрямку.

Ключові слова: природознавство, екологічне виховання, діти з порушеним інтелектом, екологічна культура, педагогічний досвід.

В статье рассматриваются аспекты теоретико-экспериментального изучения процесса овладения предметом природоведение в старших классах специальной школы для детей с нарушениями интеллекта, а также рассматриваются пути и условия повышения эффективности учебно-воспитательного процесса с данного направления.

Ключевые слова: природоведение, экологическое воспитание, дети с нарушениями интеллекта, экологическая культура, педагогический опыт.

Аналіз сучасного екологічного стану України та планети в цілому свідчить, що людство у своєму розвитку вийшло за межі допустимого навантаження на біосферу. Загроза втратити її стійкість – сувора реальність. Наносячи непоправної шкоди своєю господарською діяльністю, людство виправдовує це вимогами науково-технічного прогресу, потребами населення, чисельність якого зростає (в Україні навпаки зменшується). Найважливіше завдання сучасності – глобальне покращення та удосконалення способів природокористування, обов'язкове обґрунтування усіх видів господарської діяльності, узгодження цієї діяльності між державами.

Формування у дітей відповідального ставлення до природи – складний і тривалий процес спрямований не лише на оволодіння знаннями, а й на розвиток умінь, мислення, емоцій, волі, їх діяльності по захисту, догляду, покращенню природного середовища. Така навчально-виховна робота передбачає розширення контактів дітей з природою, організацію

цілеспрямованого спілкування школярів між собою і з дорослими в умовах як загальноосвітнього так і спеціального навчального закладу.

Природознавство, як дисципліна, формує інтерес, що розвиває мислення, сприймання, пам'ять, уяву, мовлення учнів, сприяє кращій корекції особистості школяра. Особливо, цьому сприяють позакласні форми роботи, під час яких дитина безпосередньо контактує з природою.

Однак, корекційно-розвиваючі можливості викладання природознавства та позакласних форм реалізації екологічного виховання дітей в тому числі і з вадами психофізичного розвитку використовуються неповністю.

Про великі можливості використання природоохоронних знань у корекційних цілях зазначали у своїх роботах І.Г. Єременко, В.О. Постовська, А.В. Усвайська, Л.С. Стожок, Є.О. Ковальова, К.П. Ягодівський.

Тому у статті розглядається навчально-виховний процес на уроках природознавства та у позаурочний час в старших класах спеціальної школи для дітей з порушеним інтелектом. А основним завданням є підкреслити важливість екологічного виховання учнів старших класів спеціальної школи, розглянути шляхи підвищення його ефективності.

Відповідно було проведено: аналіз психолого-педагогічної літератури з питань екологічного виховання; вивчення, сформованості екологічних знань старшокласників, ставлення до природи; обґрунтування послідовності та особливостей використання методів виховного впливу при формуванні в учнів старших класів з порушеним інтелектом екологічної вихованості.

Для здійснення поставлених завдань були використані методи дослідження: теоретичне вивчення психолого-педагогічної літератури, подальший її аналіз; програмовані завдання з метою прискореного виявлення знань з природознавства та з'ясування типологічних помилок та прогалин; спостереження; аналіз документації.

Успіх екологічного виховання великою мірою залежить від урахування ряду педагогічних вимог. Слід системно підходити до екологічного виховання, що передбачає поєднання знань-переконань та готовності до безпосередньої позитивної діяльності у природі.

Важливу роль в успішному здобутті знань учнями відіграють рівень і якість взаємозв'язку і взаєморозуміння між ними і вчителем. У ході навчання школярі не тільки засвоюють запас знань, а й оволодівають способами навчальної діяльності, з допомогою яких вони зможуть надалі розв'язувати практичні завдання. Для вивчення рівня знань учнів старших класів про навколишнє середовище та їх ставлення до цієї проблеми потрібно визначити, як вчителі розкривають у процесі навчання багатогранність і різноманітність природних зв'язків, як підводять учнів до їх усвідомлення. Водночас необхідно знати, наскільки повно сприймають і засвоюють цю інформацію учні з порушеним інтелектом, наскільки вона їм доступна.

Особливу роль у розвиток теорії і практики екологічної освіти і виховання дітей з порушеним інтелектом зробила А.В. Усвайська, яка вважає що зміст, хід і засоби викладання природничого матеріалу спрямовані на рішення таких проблем: довести до розуміння дітей знання про природу, які знаходяться на рівні сучасної науки і в цей час доступні учням спеціальної школи. Виступає за те, щоб знання про природу діти отримували шляхом живих, безпосередніх вражень від явищ природи, систематичних спостережень, організованих вчителем, а також шляхом читання емоційних, змістовних статей і оповідань, які наближають дітей до світу тварин і рослин, які викликають любов до природи та живий до неї інтерес [4].

Хоча ігрова діяльність є основним видом діяльності у дошкільному віці, однак вона не втрачає свого значення, як одна із форм освоєння навколишнього світу і для школярів. В процесі екологічного виховання в старших класах важливо використовувати різні види ігор: рольові, ситуативні, ділові. Особливе місце серед них займають рольові ігри, які найбільш сприятливі для розкриття сфери діяльності людей і стосунків між ними, між природою і суспільством. Це може бути уявна подорож учнів, фантастична розповідь, вікторина, лото, вирішення кросвордів, ребусів, виконання ролей живих і неживих об'єктів. Рольова гра може проводитись не тільки на уроках, як їх складова частина, епізод при вивченні певної теми, розділу, а й на спеціально виділених годинах або у позаурочний час [3].

Важливу роль в екологічній освіті і вихованні дітей з порушеним інтелектом відіграють фенологічні пункти у школі. Вони допомагають залучити учнів до пошуків і досліджень навколишнього середовища. Фенологічні спостереження сприяють усвідомленню учнями основних закономірностей природи, осмисленню її значення у житті людини. Водночас у ході спостережень школярі переконуються, який великий (часто негативний) вплив здійснює людина своєю господарською діяльністю на навколишнє середовище.

Експедиції займають особливе місце у навчально-виховній роботі з учнями. Під час експедицій в природу в учнів розвивається спостережливість, формується вміння виявляти зв'язки між життєвими явищами і природними процесами, пробуджується інтерес до навколишнього середовища. Кожна експедиція в природу є комплексною за своїм змістом, і тому доцільно організувати і проводити її спільними зусиллями учителів кількох предметів. Мета і зміст експедиції завжди визначаються її темою і повинні сприяти розв'язанню освітніх, корекційних і виховних завдань.

У більшості діагностованих учнів ставлення до навчання позитивне. Серед улюблених предметів частіше зустрічаються предмети гуманітарного характеру, зокрема: природознавство, українська

Література, географія, фізкультура та праця. Вивчення педагогічного

досвіду свідчить про те, що спілкування з природою викликає інтерес учнів до її пізнання, розвиває їх спостережливість, сприяє вихованню бережливого ставлення до природи.

Спостереження за дітьми під час виконання режимних моментів показало, що далеко не всі діти демонструють дбайливе ставлення до природи, екологічну вихованість. Це, а також виявлені внаслідок обробки результатів виконання учнями спеціальної школи програмованих завдань численні прогалини у знаннях дітей з природознавства змусили шукати шляхи виходу із становища, що склалося. А саме: обґрунтувати методику екологічного виховання учнів старших класів з порушеним інтелектом, що включає в себе: позакласну роботу, організацію (активізацію) спостережень за природними явищами на заняттях, навчально-дослідницькі методи викладу матеріалу з природознавства.

На основі проведеного аналізу літератури з теми дослідження можна стверджувати, що у більшості випадків вона адресується загальноосвітнім школам, відчутний брак літератури дефектологічного спрямування. В школах-інтернатах діти знаходяться цілодобово, тому доцільно, більшу увагу приділяти позакласним формам роботи, з екологічного виховання зокрема.

У теорії і практиці екологічного виховання доцільно виходити із завдання формування особистості, яка спрямовує свою діяльність на збереження навколишнього середовища. Відповідно до цього шляхи поліпшення екологічної освіти й виховання полягають у:

- зростанні уваги до цієї проблеми в програмах з усіх навчальних предметів;
- розвитку в кожного школяра мотивів відповідального ставлення до природи, спираючись на його індивідуальні психологічні особливості;
- удосконаленні форм і методів педагогічного впливу на учня, залученні його до безпосередньої практичної діяльності по охороні природи;
- створенні в кожній школі відповідної початково-матеріальної бази: кімнат, куточків охорони природи з належним оформленням [4].

Завданням екологічного виховання є:

- прищеплювати дітям відчуття відповідальності за природу, як національну і загальнолюдську цінність і основу життя на землі;
- залучити до екологічної діяльності дорослих – дітей;
- визначити екологічні проблеми свого регіону та організувати роботу по їх усуненню.

Отже, проаналізувавши стан документації з планування виховної роботи, педагогічної практики з реалізації екологічного виховання у спеціальних школах для кращого засвоєння екологічних знань учнями з порушеним інтелектом необхідно:

1. Здійснювати екологічне виховання через інтеграцію в навчальні теми при викладанні основ знань.

2. Організовувати фенологічні спостереження за природними явищами з наступним опрацюванням і використанням результатів на уроках та позакласних заходах.

3. Частіше проводити екологічні виховні заходи для старшокласників.

4. Проводити загальношкільні екологічні акції.

5. Підвищувати екологічну компетентність педагогів.

Зміст, способи викладу матеріалу мають сприяти виробленню вміння аналізувати й порівнювати предмети, явища, виділяти в них суттєві ознаки, узагальнювати, класифікувати та систематизувати за понятійними ознаками.

Головною умовою успішного формування в учнів екологічної культури є вмiле поєднання навчального матеріалу екологічного змісту з практичною діяльністю школярів у навколишньому середовищі.

Список основних використаних джерел

1. Єременко І.Г. Дидактичні основи уроку в допоміжній школі. – К.: Радянська школа, 1986. – 129 с.
2. Сак Т.В., Бескова Н.Д. До вивчення природознавства у класах інтенсивної педагогічної корекції // Дефектологія. – 1999. – №1. – С.28-33.
3. Стожок Л. С. Корекційна спрямованість уроків природознавства в 6 класі допоміжної школи. – К.: Освіта, 1987. – 35 с.
4. Усвайська А.В. Изучение природы в младших классах вспомогательной школы // Методические рекомендации для студентов дефектологических факультетов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1978. – 108 с.
5. Ягодковский К.П. Элементы естествознания для вспомогательной школы. – К.: Радянська школа, 1988. – 195 с.

The article deals with aspects of theoretical and experimental study of the process of mastering the subject of natural science in high school, special school for children with intellectual disabilities, and examines the ways and conditions for improving the efficiency of the educational process with the given direction.

Keywords: natural history, environmental education, children with intellectual disabilities, ecological culture, teaching experience.

Отримано 15.04. 2011 р.

УДК 37.013.42.376

С.М. Мартинова

ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА РОБОТА ЯК НАПРЯМОК ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

В статті розглянуті основні структурні елементи профорієнтаційної роботи соціального педагога загальноосвітнього закладу.

Ключові слова: профорієнтація, соціальний педагог, професійна інформація, професійне консультування, професійний відбір.

В статье рассматриваются основные структурные элементы профориентационной работы социального педагога общеобразовательного заведения.

Ключевые слова: профориентация, социальный педагог, профессиональная информация, профессиональное консультирование, профессиональный отбор.

У теперішній час соціально-економічних перетворень актуальним є підготовка висококваліфікованих фахівців. Для того, щоб бути професіоналом недостатньо мати відповідні професійні знання, уміння і навички. Важливим є комплекс особистісних якостей, відповідних професійних здібностей, що забезпечать майбутньому фахівцю виконання професійної діяльності на якісно високому рівні. Для визначення оптимальної відповідності особистісного потенціалу до вимог професії важливим є проведення профорієнтаційної роботи у загальноосвітніх закладах.

Проблема профорієнтаційної роботи є актуальною і різнобічною, хоча недостатньо вивчена як у теоретичному, так і в практичному аспекті. Недостатнє дослідження профорієнтаційної роботи як напрямку професійної діяльності соціального педагога зумовило вибір теми наукової статті.

Питанню профорієнтації приділено увагу у вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях (К. В. Бабак, Г. Балл, В. М. Гладкова, О.О. Залепа, Є. О. Клімов, І. Кравченко, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, К.Моїсеєнко, Н. А. Побірченко, Н. С. Пряжніков, А. Шайкова та ін.).

Теоретичний аналіз наукових праць з дослідження профорієнтаційної діяльності дозволив охарактеризувати профорієнтацію як систему психолого-педагогічних, методичних і державних заходів, що допомагають людині обгрунтовано вибрати професію з урахуванням як власних інтересів та здібностей, так і потреб суспільства у висококваліфікованих кадрах.

У зміст профорієнтаційної діяльності соціального педагога входить:

- а) виявлення інтересів, здібностей учнів, спрямованості особистості, первинних профнамірів і їх динаміка;
- б) вивчення соціальних установок і допомога в їх формуванні;
- в) визначення мотивації вибору професії;
- г) формування готовності до самоаналізу і самооцінки;
- д) діагностика рівня розвитку різних сторін особистості, динаміки і варіативності проявів, життєвого стилю ;
- ж) здійснення професійного відбору [2, с. 277– 278].

Соціальний педагог повинен спрямовувати профорієнтаційну діяльність на:

- формування уявлень про характер сучасної праці і необхідність людини чітко зіставляти свої можливості з вимогами своєї майбутньої професії;
- формування ціннісних орієнтацій, прагнення виявляти творчу ініціативу, здійснювати контроль і самоконтроль;
- виховання розуміння необхідності не стихійно, а усвідомлено обирати свою майбутню трудову діяльність;
- озброєння знаннями і вміннями дотримання техніки безпеки, гігієни та санітарії праці;
- розвиток уявлень про різні професії, формування перших професійних намірів, інтересів, певної професійної спрямованості, уявлень про життя у трудовому колективі;
- виховання нетерпимого ставлення до недобросовісної роботи, безпорадності, до бездумного, споживацького використання природних ресурсів;
- озброєння уявленнями про технічні та технологічні схеми сучасного виробництва, розширення політехнічного кругозору;
- консультування учнів щодо вибору профілю подальшої освіти і форм трудової підготовки [4, с. 296].

Профорієнтаційна робота соціального педагога включає наступні напрями:

- профінформацію (знайомство школярів з різноманітністю професій, з навчальними професійними закладами);
- професійне консультування;
- професійний відбір [3, с. 20].

Професійна інформація – психолого-педагогічну система формування в особистості активної профорієнтаційної позиції, що відповідає суб'єктивним і об'єктивним умовам здійснення особистістю вільного й усвідомленого професійного самовизначення [1, с. 6].

Організація роботи з професійної інформації школярів передбачає вирішення таких основних завдань:

1) ознайомлення учнів із інформаційним матеріалом, що характеризує масові професії;

2) інформування учнів про умови оволодіння професіями (про навчальні заклади, навчальні предмети, строки навчання, кваліфікаційні перспективи тощо);

3) формування в учнів позитивного ставлення до різних видів професійної діяльності;

4) формування в учнів стійких професійних інтересів і правильно мотивованих професійних намірів, в основу яких покладено усвідомлення своїх власних професійно значущих психологічних особливостей, здібностей, а також соціально-економічних умов вибору професії [1, с. 7].

Другим структурним елементом профорієнтації виступає система професійної консультації – система психологічного вивчення особистості учня з метою надання йому обґрунтованих порад щодо оптимальних для нього напрямків і засобів професійного самовизначення. У центрі професійної консультації перебуває особистість з індивідуальними особливостями прояву психічних функцій, потребами, інтересами. У процесі профконсультації учень отримує допомогу, яка дає йому змогу уточнити свою професійну позицію, спрямувати її на реальні перспективи і засоби професійного самовизначення.

Третій структурний елемент професійної орієнтації – професійний відбір – це система роботи з надання порад і допомоги людині щодо прийняття нею рішення про такий вибір конкретного виду професійної діяльності, який би максимально відповідав суб'єктивним і об'єктивним умовам професійного самовизначення, перспективам подальшого розвитку цієї особистості та її успішній реалізації у професійній діяльності [3, с. 21].

Для здійснення ефективної профорієнтаційної роботи соціальний педагог повинен визначити основні напрями, принципи і критерії профорієнтації. Отже, робота соціального педагога загальноосвітнього навчального закладу передбачає допомогу учням у професійному самовизначенні. Перспективами подальшого дослідження цієї проблеми є розробка просвітницьких заходів для професійного самовизначення учнів загальноосвітнього навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Балл Г. Психолого-педагогічні засади професійної орієнтації школярів // Професійна діагностика: метод. посіб. / Л. Шелестова. – К.: Шк. світ, 2006. – 128 с.
2. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. – М.: Просвещение, 1996. – 352 с.
3. Пряжніков М. Особиста професійна перспектива. Професійна діагностика: метод. посіб. / упоряд. Л. Шелестова. – К. : Шк. світ, 2006. – 128с.
4. Пучко М., Рассказова Р. Соціалізація молодих підлітків засобами професійної діяльності / М. Пучко, Р. Рассказова // Професійне становлення: проблеми і перспективи: матеріали V міжнар. наук.-практ. конференції. – Хмельницький, 2009. – С. 294–297.

In the articles considered basic structural elements of vocational orientation work social teacher of general establishment.

Keywords: vocational orientation, social teacher, professional information, professional advising, professional selection.

Отримано 15. 04.2011 р.

УДК 376 – 056.26: 81 – 028.31

І.В. Миколайчук

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ З ДЦП

У статті розглядається специфіка порушень моторики артикуляційного апарату при дитячому церебральному паралічі, узагальнюється зв'язок між формами рухових і мовленнєвих розладів.

Ключові слова: дитячий церебральний параліч, артикуляційна моторика.

В статті розглядається специфіка порушень моторики артикуляційного апарату при дитячому церебральному паралічі, обобщається зв'язок між формами рухових і мовних розладів.

Ключевые слова: дитячий церебральний параліч, артикуляційна моторика.

Останнім часом приділяється все більша увага вивченню мовленнєвих порушень у дітей, які страждають церебральним паралічем (Л.А. Данилова, 1977; Е.М. Мастюкова, 1978; В.М. Іпполітова, 1980; Л.С. Бадалян, Л.Т. Журба, О.В. Тимоніна, 1988; Є.Ф. Архіпова, 1989; О.Г. Приходько, 2001, І.А. Смирнова, 2004; D. Neilson, N. J. O'Dwyer, 1984, та ін.). Наголошується на тісному взаємозв'язку між характером органічного ураження та ступенем мовленнєво-рухових порушень у дітей даної категорії.

Як зазначають науковці (Л.С. Бадалян, Л.Т. Журба, О.В. Тимохіна, Є.Ф. Архіпова та ін), мовленнєві розлади при ДЦП різноманітні, що пов'язано із залученням в патологічний процес різних мозкових структур. Серед мовленнєвих патологій найчастіше зустрічається дизартрія, у майже 60-70% випадків, рідше алалія. Крім того, під впливом несприятливих зовнішніх факторів можуть виникати невротичні і неврозоподібні порушення мовлення за типом мутизму чи заїкання [1, 2, 3].

У своїх дослідженнях Е.М. Мастюкова, 1978 р., вказує на патогенетичну сукупність мовленнєвих розладів при дитячому церебральному паралічі з руховими розладами, як загальної, так, і артикуляційної моторики [4].

Є.Ф. Архіпова доводить те, що уже з немовлячого віку у дітей з ДЦП проявляються патологічні артикуляційні порушення, які, в першу чергу, відображаються на крикові дитини та процесі її годування. У них недорозвиненими, або взагалі відсутніми є рефлексивні орального автоматизму: хоботковий, губний, пошуковий, смоктальний, ковтальний [1].

З огляду на те, що найважчі порушення артикуляційної моторики у дітей з ДЦП спостерігаються при дизартрії, слід вказати на їх специфічні особливості, а саме: недостатність довільних артикуляційних рухів, порушення м'язового тону в мовному апараті і пропріоцептивної афферентної імпульсації від нього, наявність гіперкінезів та інших мимовільних рухів, вплив патологічних тонічних рефлексів на м'язи артикуляторного апарату.

Недостатність довільних артикуляційних рухів обумовлена ураженням кірково-ядерних шляхів і черепномозкових нервів, що іннервують м'язи мовленнєвого апарату, і виявляється псевдобульбарним або бульбарним

синдромами у вигляді порушення дихання, ковтання, голосоутворення, обмеженої рухливості язика, утрудненого жування, закашлювання під час їжі та ін. Довільні рухи губ обмежені, а в ряді випадків неможливі (діти не можуть витягнути губи вперед, зробити "хоботок" і т. п.). При ураженні м'язів губ утруднюється вимова як голосних, так і приголосних звуків, з голосних – особливо лабіалізованих звуків (о, у), з приголосних – губно-губних проривних звуків (п, п', б, б', м, м',). Через малу рухливість губ нерідко порушується артикуляція в цілому, так як рухи губ змінюють розмір і форму рота, впливаючи тим самим на резонування порожнини рота [2].

Для багатьох форм дизартрії притаманна зміна м'язового тону мовленнєвої мускулатури. Зазвичай ці зміни тону мають складний патогенез, і пов'язані з локалізацією ураження, та складною дезінтеграцією всього рефлексорного, дихального і мовленнєвого розвитку. Саме тому в окремих артикуляційних м'язах тонус може змінюватися по-різному.

В цілому, виділяють наступні форми порушення м'язового тону мускулатури мовленнєвого апарату при дизартрії: спастичність, гіпотонію, дистонію, дискоординацію, порушення реципрокної іннервації, диспраксію.

При спастичності артикуляційних м'язів відмічається постійне підвищення тону в мускулатурі язика і губ; язик в порожнині рота напружений, спинка його спастично зігнута, кінчик не виражений, язик відтягнутий назад. Губи спастично напружені. Активні рухи в артикуляційній мускулатурі різко обмежені. Спастичність артикуляційних м'язів має місце при спастичній формі псевдобульбарної дизартрії.

Гіпотонія в артикуляційній мускулатурі найбільш часто відмічається при мозочковій формі дизартрії. Гіпотонія в мовленнєвій мускулатурі зазвичай поєднується з гіпотонією і слабкістю скелетних, м'язових і жувальних м'язів. Язик тонкий, розпластаний в порожнині рота. Губи в'ялі, відсутність можливості їх сильного зжаття, в силу цього рот постійно відкритий. Або напіввідкритий. Виражена гіперсалівація. На відміну від бульбарних порушень не відмічається атрофія, фібрилярні посмикування язика, глотковий рефлекс збережений. Язик буває неспокійним, напруженим, лежить "горбом", постійно відтягується у задню порожнину рота. Іноді спостерігається западання правої чи лівої половини язика, коли він постійно відхиляється в один бік. В інших випадках спостерігається схильність до звуження язика, який при виконанні певної дії одразу стає вузьким і довгим. Цей стан свідчить про зміну тону м'язів язика в одній чи в обох половинах язика. Часто буває, що кінчик язика слабо виражений, тобто передній край його не витягується (при нормальній під'язиковій зв'язці). Дитина не вміє виконати рухи кінчиком язика, довго не відчуває його положення в роті, що говорить про паретичний стан власних м'язів язика.

В інших випадках, при відсутності заборони в рухах язика і губ, часто буває неточність і слабкість рухів. В'ялість, збідненість рухів обумовлюється гіперкінезами язика, постійно рухомого, ніби не находячи потрібного положення. Особливо це відчутно при рухах язика вперед, верх і в сторони. Повторення рухів викликає швидке стомлення, затримуючи темп рухів, внаслідок чого швидко настає втрата точності рухів. При повторенні рухів іноді спостерігається легке посилення язика, з'являється тремтіння.

Може відмічатись недостатність підйому язика вгору в порожнині рота, що може мати місце при парезі або грубому порушенні м'язового тону у під'язикових, язикоглоткових, язикопіднебінних м'язах.

При парезах м'язів язика, зміні їх тону нерідко стає неможливою зміна конфігурації язика: подовження, висунення, вкорочення, відтягнення назад, і підняття окремих його частин, викривлення, різноманітні бокові рухи.

Поряд з обмеженою рухливістю язика зазвичай відмічається мала рухливість губ. Стає неможливим витягнення губ у "трубочку", розтягнення кутиків губ, а також інші рухи, які змінюють розмір і форму губ, здійснюючи тим самим вплив на резонування всієї ротової порожнини.

Мускулатура іннервується лицьовим нервом, саме тому парези і паралічі губних м'язів зазвичай поєднуються з порушенням функцій інших м'язів нижньої частини обличчя, що характерним є для центрального парезу лицьового нерву [5].

Порушення м'язового тону в артикуляційній мускулатурі при дизартрії можуть проявлятися також у вигляді дистоній (мінливий характер м'язового тону): у спокої відмічається низький м'язовий тонус в артикуляційному апараті, при спробах мовлення (говоріння) він різко наростає. Характерною особливістю цих порушень являється їх динамічність, непостійність викривлень, замін і пропусків звуків.

Порушення артикуляційної моторики при дизартрії являється наслідком обмеженої рухливості артикуляційних м'язів, які підсилюють порушення м'язового тону наявністю мимовільних рухів (гіперкінезів, тремору) і дизкоординаційних розладів. Порушення звуковимови посилюються обмеженою рухливістю м'язів м'якого піднебіння (які натягують і піднімають його: піднебінно-глоткові, піднебінно-язикові). При парезах цих м'язів підйом піднебінної завіси в момент мовлення затруднений, відбувається відтік повітря через ніс, голос набуває носового відтінку, викривлюється тембр мовлення, недостатньо виражені шумові ознаки звуків.

Парези скроневих м'язів, жувальної мускулатури обмежують рухливість нижньої щелепи, в результаті чого порушується модуляція голосу і його тембр.

Дискоординаційні розлади артикуляційної моторики при дизартрії проявляються в порушенні точності артикуляційних рухів. Особливо порушується виконання тонких диференційованих рухів. Так при відсутності виразних парезів в артикуляційній мускулатурі довільні рухи виконуються неточно, часто з гіперметрією (надмірно рухова амплітуда). Наприклад: дитина може виконати рух язиком вгору, доторкаючись ним майже кінчика носа, і одночасно не може втримати язик над верхньою губою, в місце, показане логопедом. Ці порушення зазвичай поєднуються з труднощами в послідовності рухів (наприклад: "хоботок", "оскал"), а також з труднощами збереження певних артикуляційних позицій за рахунок появи насильницьких рухів – тремору.

Важливою ланкою в структурі порушень артикуляційної моторики при дизартрії являється патологія рецепторної іннервації (яка забезпечує виконання довільних рухів).

Наявність насильницьких рухів і оральних синкінезій в артикуляційній мускулатурі – особлива ознака при дизартрії. При цьому відмічаються посмикування язика, губ, інколи з поєднанням гримас обличчя, дрібним тремтінням язика; в тяжких випадках – мимовільне відкривання рота, висування язика вперед, насильницька посмішка. Насильницькі рухи спостерігаються і в спокої, і в статичних артикуляційних позах (наприклад: при утриманні язика на середній лінії), посилюючись при довільних рухах або спробах до них. Цим вони відрізняються від синкінезій – не довільних супутніх рухів, які виникають тільки при довільних рухах.

Характерною ознакою дизартрії являється порушення пропріоцептивної аферентної імпульсації від м'язів артикуляційного апарату. Діти слабо відчують положення язика, губ, амплітуду і направлення їх рухів, вони утруднюються при спробі за наслідуванням виконати і зберегти артикуляційну позицію, що затримує розвиток артикуляційного праксису.

Порушення артикуляційної моторики, поєднуючись між собою, складають перший важливий синдром дизартрії – синдром артикуляційних розладів. Він видозмінений в залежності від важкості і локалізації ураження кори головного мозку, і має свої специфічні особливості при різних формах дизартрії. [5]

Розглядаючи особливості патологічного стану артикуляційної моторики при дизартрії і їх зв'язок з тією чи іншою формою ДЦП ми узагальнили та представили у таблиці. (Табл. 1)

Табл. 1

Характер прояву дизартричних артикуляційних порушень відповідно до ступеню вираження ДЦП

№ п/п	Форма ДЦП	Форма дизартрії	Основні показники
1.	Спастична диплегія, двостороння геміплегія, геміпарези	Псевдобульбарна форма	<p>- порушення м'язового тону; обмежена рухливість артикуляційних м'язів (особливо страждають найбільш тонкі ізольовані рухи язика особливо вгору і вбік); підвищена саливація, оральні синкінезії; порушення дихання, голосоутворення.</p> <p>При спастичності артикуляційних м'язів тонус у м'язах язика і губ постійно підвищений, язик напружений, відтягнутий назад, спинка його спастично вигнута, піднята вгору, кінчик язика не виражений.</p> <p>Підвищення м'язового тону в круговому м'язі рота призводить до специфічного напруження губ, щільного змикання рота, різкого обмеження активних рухів органів артикуляції.</p> <p>Спастичність артикуляційних м'язів часто поєднується з підвищенням тону в м'язах обличчя, тулуба, шиї, що ще більше обмежує довільні рухи в артикуляційному апараті.</p>
2.	Атонічно-атактична форма	Мозочкова форма	<p>- порушення узгодженості (координованості) в роботі артикуляційної, дихальної і голосової мускулатури.</p> <p>У разі гіпотонії артикуляційних м'язів губи мляві, щільно не змикаються, рот зазвичай напіввідкритий, виражена саливація, язик тонкий, розпластаний в порожнині рота; рухи його неточні, іноді при цілеспрямованих рухах</p>

			<p>відзначається тремор.</p> <p>Гіпотонія м'язів м'якого піднебіння перешкоджає достатній рухливості піднебінної завіски вгору, притиснення її до задньої стінки зіву, і струмінь повітря головним чином виходить через ніс, що призводить до назалізації звуків.</p>
3.	Гіперкінетична форма	Екстра пірамідна форма	<p>- порушення м'язового тонусу в артикуляційній, дихальній і фонаційній мускулатурі; наявність гіперкінезів, які найчастіше проявляються у м'язах язика;</p> <p>При м'язовій дистонії в спокої тонус в артикуляційному апараті низький, а при спробах щось сказати різко зростає. Дистонія значно спотворює артикуляцію. Характерна особливість - мінливість, заміна і пропуск звуків. Дистонія артикуляційних м'язів зазвичай поєднується з гіперкінезами м'язів обличчя, язика, губ; можливі також гіперкінези у м'язах діафрагми, міжреберних м'язах, у зв'язку з чим порушуються дихання, плавність мовлення.</p>
4.	Геміпаретична форма, спастична диплегія	<p>Кіркова форма:</p> <ul style="list-style-type: none"> - кінестетична; - кінетична; - аферентна. 	<p>- ізольовані порушення м'язів артикуляційного апарату; порушення орального праксису.</p> <p>- характерна слабкість кінестетичних відчуттів органів артикуляції; порушення артикуляції непостійні і неоднозначні; діти постійно "шукають" те чи інше потрібне положення органів артикуляції; недостатність лицьового гнозису;</p> <p>- спостерігається недостатність динамічного кінетичного праксису; труднощі відтворення серії послідовних рухів;</p>

			- виявляється вибірковий спастичний парез м'язів мовленнєвого апарату; неможливими є найбільш тонкі ізольовані рухи кінчика язика
--	--	--	---

Аналіз наукової літератури показав, що характер мовленнєво-рухових розладів у дітей з церебральним паралічем напряму залежить від локалізації ураження і ступеню прояву порушень опорно-рухового апарату. Специфічні труднощі у дітей проявляються ще від народження і характеризуються відсутністю або недорозвиненням безумовних рефлексів.

Таким чином, у дітей з церебральним паралічем виявляються значні патологічні зміни рухливості артикуляційного апарату, голосу та дихання, які спонтанно, з ростом дитини не зникають, а, навпаки, закріплюються і призводять до того, що артикуляційний апарат залишається непідготовленим до гуління, лепету і тим більше до вимови звуків мовлення.

Список використаних джерел

1. Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом (доречевой период). – М.: Просвещение, 1989. – 234с.
2. Л.О. Бадалян, Л.Т. Журба, О.В. Тимонина. Детские церебральные параличи. – К: Здоровья, 1988. – 327 с.
3. Ипполитова М. В. Воспитание детей с церебральным параличом в семье. – М.: Просвещение, 1980. – 53 с.
4. Мастюкова Е. М. Двигательные нарушения и их оценка в структуре аномального развития // Дефектология, 1987 – №3. – С. 3-9
5. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие. В 2 тт. Т.1 / под ред Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1997. – 560 с.

In the peculiarities of motor disorders of articulation in infantile cerebral paralysis, generalized relationship between forms of motor and speech disorders.

Keywords: cerebral palsy, articulatory motility.

Отримано 15. 04.2011 р.

УДК 376 – 056.36

С.П. Миронова

КОРЕКЦІЙНИЙ ХАРАКТЕР ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У статті показано роль позакласної роботи у розвитку особистості школярів з вадами інтелекту, описано її завдання та форми.

Ключові слова: позакласна робота; корекційний вплив; учні з вадами інтелекту; допоміжна школа.

В статті показана роль вневкласної роботи в розвитку личности школьников с изъянами интеллекта, описано ее задание и формы.

Ключевые слова: вневкласная работа; корекційний вплив; ученики с изъянами интеллекта; вспомогательная школа.

Спеціальна загальноосвітня школа готує дітей до самостійного життя. Шляхами реалізації цієї мети є не лише навчальна, а й позакласна робота. Проблемі організації позакласної роботи у допоміжній школі присвячували свої роботи російські та українські вчені, зокрема, В.І. Бондар, Н.М. Буфетов, А.М. Висоцька, В.Ф. Мачихіна, Т.Н. Головіна, Н.С. Коломинський, Т.І. Пороцька, Л.С. Стожок та ін. Описуючи завдання та форми позакласної роботи, вони наголошували на обов'язковій необхідності її корекційного впливу. Саме на цьому аспекті ми й зупинимось у статті.

Позакласна робота – це різноманітна освітня і виховна робота, спрямована на задоволення інтересів і запитів дітей, організована у позаурочний час педагогічним колективом закладу.

Завданнями позакласної роботи є:

- закріплення, збагачення, поглиблення, уточнення та корекція знань, набутих у процесі навчання, застосування їх на практиці;
- розширення кругозору учнів, формування у них наукового світогляду;
- формування пізнавальних інтересів, виявлення і розвиток індивідуальних здібностей і нахилів;
- організація дозвілля учнів, культурного відпочинку та розумних розваг;
- поширення виховного впливу на учнів у різних напрямках виховання;

- корекція психофізичних вад учнів та подальший розвиток їхньої особистості.

Позакласна робота, водночас із здійсненням загальних завдань виховання підростаючого покоління, розв'язує і специфічні завдання, які відрізняються від завдань масової загальноосвітньої школи.

Одним із таких завдань є **корекція вад** розвитку цієї категорії дітей. Розв'язання цього завдання здійснюється особливими прийомами і методами всебічного виховного впливу, трудового навчання і виховання.

Значне місце в житті допоміжної школи посідає завдання підготовки учнів до трудової діяльності. **Трудове навчання і виховання** є одним із найбільш ефективних засобів корекції недоліків розвитку розумово відсталих дітей. У процесі трудового виховання у позаурочний час створюються сприятливі можливості для формування моральних якостей учнів, а також таких якостей особистості дитини, як цілеспрямованість, бажання закінчити розпочату справу, вміння діяти відповідно до поставленого завдання, охайність, колективізм та інші позитивні якості. Робота з організації суспільно корисної праці та самообслуговування учнів має набувати виразного **корекційного характеру**. Те ж саме слід сказати і про позакласну роботу, пов'язану із загальноосвітніми предметами.

Вагомого корекційного значення набувають **позакласні заняття з математики**, оскільки сприяють формуванню у розумово відсталих дітей вміння логічно мислити, розвитку пам'яті, стійкої уваги. Одержані на уроках математики і закріплені у позакласній роботі вміння й навички впливають на більш успішне й усвідомлене оволодіння трудовою діяльністю.

Для того щоб розумово відсталі діти були спроможними жити самостійно, необхідно, щоб вони свідомо володіли **усним і писемним мовленням**. З цією ж метою їх слід навчити правильно і осмислено читати доступні їхньому розумінню художні твори, газети і журнали; правильно і послідовно висловлювати свої думки. Вся позакласна і позашкільна робота з розумово відсталими школярами має будуватись з орієнтацією на подолання властивої їм бідності мовлення, збагачення їхнього словника, максимальне розширення активного запасу слів і уявлень про навколишній світ. Розв'язання цих завдань на позакласних заняттях має узгоджуватись із вимогами програми з рідної мови та читання. Це забезпечить успішне оволодіння такими предметами, як географія, природознавство, історія і створить сприятливі умови для удосконалення всіх розділів позакласної виховної роботи.

Позакласна робота з *історії* передусім спрямована на виховання моральних якостей учнів допоміжних шкіл на основі засвоєння ними історичних фактів.

У процесі позакласних занять з *географії* у дітей розвивається спостережливість, допитливість, вміння встановлювати подібність та відмінність у явищах і подіях. Виконання замальовок, моделювання, виготовлення наочних посібників сприяє оволодінню школярами вміннями і навичками, необхідними їм у практичному житті та трудовій діяльності.

Уроки "Я і Україна" в молодших класах і *уроки природознавства* в старших класах формують уявлення учнів про навколишній світ. Ці заняття потребують максимальної конкретності, доступності, наочності, накопичення практичного досвіду. Звідси необхідність у проведенні екскурсій, простих дослідів у практичному застосуванні знань, одержаних на цих уроках, у повсякденному житті. Все це є можливим лише за умови правильної та цілеспрямованої організації позакласної роботи.

Значний корекційний вплив у допоміжній школі має *малювання*. Його завданням є формування у дітей осмисленого сприймання предметів, вміння розрізняти колір, форму, пропорції, встановлювати відмінність і подібність, виховання естетичного художнього смаку. Бесіди з використанням репродукцій картин, відвідування художніх виставок, тематичне малювання є також ефективними засобами виховання у розумово відсталих учнів громадянських якостей.

Значне місце у позакласній роботі посідає *фізичне виховання*, яке реалізує важливі специфічні завдання: корекція недоліків моторики, просторової орієнтації, координації рухів, постави. Фізкультура допомагає виховувати почуття колективізму, вміння діяти спільно з іншими.

Одним із активних засобів виховання школяра є *музичні заняття*, і, зокрема, організація хорових колективів. Участь у хоровому колективі сприятливо діє як на дітей із підвищеною збудливістю, швидкою втомлюваністю, так і на дітей пасивних.

Прищеплення учням допоміжної школи життєво необхідних вмінь і навичок є одним із найважливіших завдань корекційно-виховної роботи. Цьому сприяє позакласна робота з *соціально-побутової орієнтації*.

Особливості розвитку аномальних дітей не спрощують, а, навпаки, значною мірою ускладнюють організацію виховної роботи в допоміжній школі. Проте ця обставина не знімає відповідальності з педагогів за розв'язання виховних завдань: виховання у школярів ініціативи, самостійності, дисциплінованої поведінки у шкільному колективі, в побуті.

Разом з тим, названі завдання виховання розумово відсталих школярів, формування їхньої особистості згідно із загальними цілями виховання

зростаючого покоління можуть успішно розв'язуватись лише на основі всебічного вивчення дітей у процесі навчання і виховання. Вчителю і вихователю слід знати психофізичні особливості розумово відсталої дитини, її соматичний стан, соціально-побутові умови, умови раннього розвитку і виховання тощо. Це є необхідною передумовою для вироблення адекватних форм і методів індивідуального підходу до дитини.

При вивченні особливостей розвитку дитини вихователю слід звертати увагу не лише на характер поведінки і успіхи у навчанні, а й на прагнення, інтереси. Необхідно з'ясувати причини, що спонукали дитину саме так вчинити чи відреагувати на вчинки товаришів. Визначаючи прийоми і методи виховного впливу, необхідно не лише знати зовнішні реакції дитини, а й спробувати зрозуміти приховані за ними її внутрішні переживання. Важливо при цьому домогтися необхідного контакту з учнем, завоювати його довіру, щоб допомогти йому в здійсненні гарних замислів і зуміти попередити неправильні вчинки. Спостереження і вивчення особистості розумово відсталої дитини має бути цілеспрямованим, що дозволить вихователю передбачити, які зміни відбудуться в особистості дитини під впливом різних факторів, які нові виховні завдання можуть виникнути у зв'язку із набутими змінами. Особливо важливим є виявлення позитивних сторін особистості учня, на які можна спертися у вихованні.

Правильна організація навчання і виховання розумово відсталих дітей практично довела, що вони можуть оволодіти певним обсягом знань і способів поведінки, набути корисних навичок і звичок, тобто вони мають такі компенсаторні можливості, за яких під впливом виховання можуть розвиватись всі сторони їх особистості.

Навчання дітей вмінню практично застосовувати засвоєні ними на уроках вміння і навички розумової діяльності є особливим завданням допоміжної школи. Найбільш повно розв'язання цього завдання залежить від правильної постановки позакласної роботи, у процесі якої в різних ситуаціях учням доводиться вирішувати практичні питання, що вимагають від них застосування певних знань, вмінь і навичок.

У практиці корекційного навчання часто плутають поняття навчально-корекційної і корекційно-виховної роботи. Проаналізуємо їх.

Мета, зміст та форми організації навчально-корекційної і корекційно-виховної позакласної роботи відрізняються. Проводять цю роботу різні спеціалісти.

Цілями навчально-корекційної позакласної роботи є: поглиблене засвоєння навчальних програм; виправлення вад і подальший розвиток учнів. **Зміст** такої роботи відповідає матеріалу окремих навчальних

предметів; проводиться вона вузькими спеціалістами (логопед, лікар ЛФК, бібліотекар) або вчителями у наступних **формах**: логопедичні заняття, лікувальна фізкультура, ритміка, соціально-побутова орієнтація, предметні гуртки, читацькі конференції. Позакласна навчально-корекційна робота може проводитись як у першу, так і в другу половину дня.

Позакласна корекційно-виховна робота проводиться класними керівниками і вихователями у другу половину дня відповідно до плану виховної роботи школи і класу. Її форми є досить різноманітними.

У практиці роботи допоміжних шкіл використовують масові, групові та індивідуальні форми організації позакласної корекційно-виховної роботи. Зокрема, **масові**: свята, ранки, вечори, зустрічі з цікавими людьми, заняття шкільного хору, спартакіади, змагання, культпоходи, масові ігри й розваги; **групові**: гуртки та клуби за інтересами, тематичні екскурсії, випуск стінгазети, перегляд телепередач; **індивідуальні**: позакласне читання, колекціонування, гра на музичних інструментах, вишивання, малювання.

Досить ефективною, як з виховної, так і корекційної точки зору, є гурткова робота, оскільки дозволяє найбільшою мірою врахувати індивідуальні можливості, потреби й інтереси учнів. Безумовно, враховується й конкретний діагноз та особливості структури дефекту.

Гуртки працюють при допоміжних школах і школах-інтернатах. Проводять їх вчителі й вихователі, проте можуть залучатись і батьки дітей чи відповідні спеціалісти (наприклад, фотограф, перукар). У роботі гуртка беруть участь 3 – 8 дітей, при цьому з виховною метою можуть об'єднуватись учнів старших і молодших класів. Це сприяє розвиткові взаємодопомоги, самостійності, товариськості.

Отже, позакласна робота у допоміжній школі є досить різноплановою, реалізує навчальні, виховні і корекційні цілі, що сприяє успішній подальшій соціалізації учнів з вадами інтелекту.

The role of in out-of-school work in personal development of pupils with intellectual defects, task and forms are shown in the article.

Keywords: in out-of-school work, correctional impact, pupils with intellectual defects, special school.

Отримано 15.04.2011 р.

УДК 376-056.264

О.П. Мілевська

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

У статті розглянуто сучасні науково-методичні підходи стосовно розвитку у дітей із синдромом Дауна комунікативних умінь, альтернативних по відношенню до вербальної комунікації.

Ключові слова: діти із синдромом Дауна, комунікативні уміння, невербальні прийоми комунікації, глобальне читання.

В статье рассматриваются научно-методические аспекты развития у детей с синдромом Дауна коммуникативных умений, альтернативных вербальным коммуникационным приёмам.

Ключевые слова: дети с синдромом Дауна, коммуникативные умения, невербальные приёмы коммуникации, глобальное чтение.

Одним із найбільш поширених генетичних порушень, які ускладнюють процес психофізичного розвитку дитини, є синдром Дауна. У недалекому минулому діти із синдромом Дауна вважалися нездатними для навчання. В Україні та інших пострадянських країнах для них, за рідким винятком, були закриті державні школи та дошкільні заклади. Більше того, ще при народженні, в пологовому будинку матір такої дитини наполегливо вмовляли відмовитися від новонародженої дитини та віддати в дім малюка на „підкування держави”, мотивуючи це неповноцінністю дитини.

У теперішній час ситуація соціального прийняття та соціокультурного ставлення до дітей даної категорії в нашій державі змінюється. Вже не виникає сумнівів, що діти з синдромом Дауна мають ті ж самі потреби, як і будь-які інші діти, тому жодна державна установа не зможе замінити їм батьківської любові, сімейного затишку, безпечного пізнання світу. Завдяки ентузіазму батьків дітей із синдромом Дауна, які не змирились з медико-генетичним і психолого-педагогічним „вироком” своїх малюків, були створені ряд громадських організацій і реабілітаційних центрів, що опікуються всебічною

допомогою цим дітям. Практика роботи таких установ переконливо свідчить про наявність навчального потенціалу у дітей даної категорії і можливість його розвитку за умови правильної організації їх психолого-педагогічного супроводу.

Відомо, що перші досягнення малюка як соціального елемента пов'язані з його вміннями налагоджувати комунікативні зв'язки з оточуючим, що безперечно межує з мовленнєвими вміннями. Мовлення й надалі відіграє важливу роль у розвитку пізнавальної діяльності дитини та її особистісної сфери. Проте, у більшості випадків у дітей із синдромом Дауна виникають проблеми з мовленням: між розумінням слова і його відтворенням відбувається певна затримка. Відтак, експресивне мовлення відстає у розвитку [1; 4].

Актуальність даного дослідження визначається, з одного боку, необхідністю проведення спеціальної корекційно-розвивальної роботи зі стимуляції експресивного мовлення у дітей із синдромом Дауна у найбільш сприятливий віковий період – у молодшому дошкільному віці, а з другого – низькою динамікою їхнього мовленнєвого розвитку, що зумовлює пошук і впровадження альтернативних методик корекційного навчання дітей даної категорії.

Відомо, що важливу роль у процесі оволодіння мовою і мовленням відіграє обробка інформації, що надходить через декілька каналів зв'язку одночасно – через зір, слух, дотик. Здатність звести в одне ціле кілька потоків інформації називається сенсорною інтеграцією, яка забезпечується рівномірним і своєчасним розвитком комплексу вищих психічних функцій [4, с. 124]. Натомість у дітей із синдромом Дауна відзначається недорозвиток багатьох вищих психічних функцій внаслідок дифузного ураження кори півкуль головного мозку (олігофренії), що є типовим проявом структури дефекту означеного синдрому. В результаті виникає патологічний перебіг нейродинамічних процесів: порушується їхня сила, послаблюється активне внутрішнє гальмування. Особливості нейродинаміки спричиняють інертність умовних зв'язків, ускладнюють формування нових зв'язків на рівні мозкових структур. Це призводить до порушень пам'яті, уваги, мислення, уяви та інших процесів, особливо на рівні довільності та усвідомлення. В свою чергу, страждають процеси узагальнення і абстрагування і ускладнюється формування складних видів розумової діяльності [2, с. 53].

Мовлення, як інтегративний процес, що відбувається за участю більшості вищих психічних функцій, в умовах патологічного стану дифузно ушкодженої кори головного мозку у дітей із синдромом Дауна

характеризується недорозвитком усіх форм: імпресивної (порушується здатність до розуміння і засвоєння інформації, страждає слухомовленнєва пам'ять ін.), експресивної (виникають труднощі передачі інформації у словесній формі) [4, с. 126].

Розвиток мовлення у малюків із синдромом Дауна ускладнюється внаслідок притаманних їм ряду психофізичних особливостей, зокрема анатомічних аномалій артикуляційного апарату, порушення мовленнєвого дихання, порушення голосу та мелодико-інтонаційної організації висловлювань, особливостей слуху та зору, специфіки становлення сенсорної інтеграції. Вказані особливості спричиняють ряд вторинних порушень у розвитку дітей даної категорії. Зокрема, аномалії артикуляційного апарату обумовлюють порушення вимовної сторони мовлення. Відповідно, артикуляція звуків, фонація, темп, інтонація суттєво відрізняються від норми. Серед анатомо-фізіологічних особливостей артикуляційного апарату у цих дітей типовими є:

- знижений м'язовий тонус (гіпотонія), коли м'язи в'ялі та розслаблені, ними важко керувати. Насамперед, це губні м'язи, м'язи щік та язика;

- маленький „напіввідкритий” рот, товстий великий язик, готичне піднебіння, потовщені губи, часто коротка вуздечка;

- аномалії зубів, іноді їх часткова відсутність;

- підвищена салівація;

- гіпоплазія кісток середньої частини обличчя;

- відкритий прикус.

Наслідком вказаних особливостей є голосові, просодичні та артикуляційно-фонематичні дефекти. Усе це помітно погіршує розбірливість, виразність, плавність та чіткість їхнього мовлення [4, с. 114-126].

Порушення мовленнєвого дихання у дитини з синдромом Дауна виявляються у тому, що рот знаходиться у напіввідкритому стані, тому зробити вдих через ніс, а видих через рот вона не може. Дихання поверхнєве, активний видих вкорочений. Іноді спостерігається тенденція говорити під час вдиху. Робота над диханням необхідна багатьом дітям для виховання гарного звучного мовлення [4, с. 128].

Голос у дітей із синдромом Дауна часто буває слабкий, тихий, затухаючий у процесі мовлення. Спостерігаються порушення тембру голосу, частіше за все він глухий, монотонний, хриплий, переривчастий. Слабко виражені голосові модуляції, а іноді вони повністю відсутні. Порушення голосу у цих дітей пов'язані зі зниженим тонусом м'язів язика, губ, м'якого піднебіння, голосових зв'язок, м'язів гортані. Оскільки при гіпотонусі голосові складки в момент фонації повністю не

змикаються і між ними залишається щілина, цілком можливі особливості фонації [4, с. 129].

Велика кількість дітей із синдромом Дауна мають знижений слух. Згідно наукових досліджень, у 60-70% цих дітей наявна кондуктивна туговухість. Тобто, у них відсутня повноцінна сенсорна база для розвитку експресивного мовлення, яке, як відомо, розвивається за умови збереженого слуху дитини, що дозволяє їй чути навколишнє мовлення.

Поряд з цим, для дітей із синдромом Дауна спілкування є важливим процесом. Вони починають спілкуватися з немовлячого віку за допомогою плачу, посмішок і жестів. Природне бажання цих дітей спілкуватися спостерігається й надалі, в ранньому і дошкільному віці, але зустрічається і з суттєвими перешкодами і вигляді специфічних фізичних і когнітивних характеристик, які стають на заваді процесу засвоєння мови як засобу спілкування і власне мовлення.

У дітей з синдромом Дауна яскраво виражений нерівномірний розвиток мовленнєвих навичок, що виявляється у розриві між імпресивним та експресивним мовленням. Поява перших слів у них спостерігається у віці 2-3 років, а інколи – в 4-5. Словниковий запас розвивається повільно і обмежується рамками побутової тематики. В цілому мовлення недорозвинене: від часткової до повної його відсутності [4, с. 124]

Зазначимо, що синдром Дауна може поєднуватись з різним ступенем інтелектуального недорозвитку – від легких до помірних і тяжких форм розумової відсталості [2, с. 62]. У випадку останніх грубо порушуються здатність та можливості цих дітей щодо мовленнєвого спілкування з іншими.

Зарубіжний та вітчизняний науково-методичний і практичний досвід навчання дітей із синдромом Дауна (К. Каннінгем, Д. Міллер [6, с. 148-149]., М. Пітерсі, Р. Трелоар, С. Кернс, Д. Утер, Е. Брар [5], П.Л. Жиянова, Є.В. Поле [6]) показують, що використання невербальних засобів спілкування є ефективним засобом налагодження їхніх контактів з батьками, однолітками й іншими людьми. В окремих випадках саме невербальні засоби (жести, міміка, проксемика ін..) можуть стати провідною формою соціальної комунікації. Матеріали цих та інших досліджень переконують, що превентивне навчання дітей із синдромом Дауна різноманітним способам спілкування з оточуючими (в т.ч. мовленнєвим) попередить загальмовування їх подальшого розвитку.

Розглянемо психофізіологічні особливості розвитку комунікативних умінь у дітей раннього і дошкільного віку.

В онтогенезі психічного розвитку виділяють кілька типів функціональної організації півкуль мозку – правопівкульність, лівопівкульність і двопівкульність. Хоча мозок працює як єдине ціле, перевага в роботі півкуль відзначається. Домінування лівої півкулі надає словесно-логічного характеру пізнавальним процесам, сприяє розвитку умінь абстрагувати та узагальнювати, оперувати знаковими системами (наприклад, мовними знаками). Домінування правої півкулі відображається у переважанні конкретно-образного типу мислення, характеризується достатнім розвитком уяви, умінь одночасно сприймати велику кількість зв'язків і формувати за рахунок цього цілісний і багатозначний контекст [3, с. 22-26].

Відомо, що у дітей раннього віку за умов нормального онтогенезу пізнавальна діяльність відбувається шляхом реалізації наочно-образних дій; для їхнього мислення характерна конкретність, а самі мисленнєві операції потребують наочно-дійової та наочно-образної основи (П.Я. Гальперін, О.М. Леонтьєв, Ж. Піаже, О.К. Тихомирова ін.). Лише згодом, завдяки налагодженню функціональної асиметрії півкуль головного мозку і розвитку лівопівкульної домінанти дітям стають доступні мисленнєві операції, опосередковані мовленням; починається етап мовно-мисленнєвої діяльності, словесних узагальнень. Яскравим прикладом є здатність дитини молодшого дошкільного віку (четвертого року життя) користуватись фразовим мовленням.

З другого боку, дослідження психічного онтогенезу дітей із синдромом Дауна свідчать про затримку їхнього психічного розвитку [4, с. 14], а отже, про затримку у формуванні функціональної міжпівкульної організації. Тобто для цих дітей не лише впродовж раннього, а й усього дошкільного віку характерна панівна функція правої півкулі головного мозку. Відповідно більш доступними для цих дітей будуть завдання, спрямовані на активізацію цілісного сприймання наочних образів, на відміну, від тих, які апелюють до логіко-формальних зв'язків.

Натомість, формування мовленнєвих навичок опирається на уміння дитини оперувати знаковими елементами – мовними одиницями (фонемами, лексемами, флексіями тощо), які не мають достатнього наочно-образного підкріплення. На думку англійської дослідниці С. Баклі [6], діти із синдромом Дауна відчувають специфічні труднощі у сприйманні мовлення на слух. Відбувається це головним чином через проблеми зі слухом (отити ін.), проблеми з обробкою звукової інформації і недостатністю роботи короткочасної слухо-мовної пам'яті. Ці труднощі, вважає С. Баклі, істотно порушують здатність дітей до

засвоєння перших мовленнєвих навичок, а це, у свою чергу, ще більше затримує розвиток їхньої пізнавальної діяльності [6, с. 149].

Відомий російський педагог, авторка унікальних методик роботи з дітьми із синдромом Дауна Р.Т. Августова [1, с. 77] теж схиляється до думки про низьку здатність цих дітей вільно користуватись мовно-звуковими елементами, про їхні специфічні можливості щодо „укладання в певну систему сприйнятого ними звучного мовлення” (там же). Поряд з цим, Р.Т. Августова проводить експериментальне навчання дошкільників із синдромом Дауна, результатом якого є розвиток у дітей мовлення і біглого читання.

За останній час у науково-методичній літературі публікується чимало матеріалів щодо навчання дітей раннього й дошкільного віку глобальному читанню. Окремі публікації свідчать про доступність даної освітньої технології дітям із синдромом Дауна. Зокрема, досвід Міжнародного фонду сприяння освіті дітей з синдромом Дауна переконує в правомірності гіпотези про те, що одним з найбільш потужних засобів допомоги цим дітям у подоланні мовленнєвих і когнітивних труднощів може стати читання. Науковці вважають, що ранній початок навчання глобальному читанню дітей із синдромом Дауна сприяє розвитку навичок правильного використання граматичного складу мови і покращенню звуковимови [4, с. 136].

Нейропсихолог М. Зденек [3] вважає, що навчання дітей раннього й дошкільного віку глобальному читанню опирається на активізацію правої півкулі головного мозку, домінуючої в цьому віці. Це, в своє чергу, сприяє розвитку у них зорового й слухового сприйняття, тренує відповідні відділи пам'яті, стимулює формування міжнейронних сполук, активізує роботу головного мозку. М. Зденек зазначає, що навчаючи ліву півкулю, – навчаємо ліву півкулю, навчаючи праву півкулю, – навчаємо весь мозок [3, с. 8].

Здатність дітей із синдромом Дауна сприймати інформацію глобально пов'язана із їхньою лівопівкульною домінантою. Цей факт підтверджується даними нейропсихологічних досліджень, згідно яких близько 57% малюків ліворуки, близько 43% – амбідекстри [6, с. 16]. Таким чином, мозок цих дітей має хорошу здатність сприймати інформацію повністю, цілісно.

Співробітники Московського благодійного фонду „Даунсайд Ап” дійшли до висновків, що процес оволодіння читанням у цих дітей помітно відрізняється від того, як це відбувається у дітей загального розвитку, оскільки читанням та усним мовленням вони починають

володіти практично одночасно. Фахівці цього фонду навчали дітей глобальному читанню, оскільки воно опирається на зорову пам'ять і найбільш зрозуміле для дитини з синдромом Дауна, так як графічний образ слова відразу пов'язується з реальним об'єктом. Наступним кроком є впізнавання складів, а потім і літер [4; 6]

Таким чином, науково-методичні публікації свідчать про більшу доступність для дітей із синдромом Дауна невербальних прийомів комунікації, зокрема прийому глобального читання.

Список використаних джерел

1. Августова Р.Т. Говори! Ты это можешь: Книга для родителей. – М.: Издательство „Олимп”: „Издательство АСТ”, 2002. – 297 с.
2. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – 308 с.
3. Зденек М. Развитие правого полушария. – Минск: Попурри, 1997. – 320 с.
4. Комплексное развитие детей с синдромом Дауна: групповые и индивидуальные занятия. Методическое пособие. – М.: Благотворительный фонд "Даунсайд Ап" при участии Гуманитарного центра "Монолит", 2004. – 264 с.
5. Пітерсі М., Трелоар Р., Кернс С., Утер Д., Брар Е. Маленькі сходинки. Програма раннього втручання для дітей із затримкою розвитку. – Луцьк.: Вісник і К, 2006. – 364 с.
6. Хрестоматія для батьків: Сборник статей / Составители: П. Л. Жиянова, Н. С. Грозная. – М.: Благотворительный фонд „Даунсайд Ап”, 2008. – 208 с.

In article are presents the scientific-methodological approaches regarding the development of children with Down syndrome communicative skills, alternative verbal communication techniques.

Keywords: children with Down syndrome, communication skills, nonverbal communication devices, global reading.

Отримано 15.04. 2011 р.

УДК 376-056.36

Т.Є. Овчарук

ДО ПИТАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИПУСКНИКІВ ДОПОМІЖНИХ ШКІЛ ДО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЯ

У статті розкриваються результати дослідження готовності старшокласників допоміжних шкіл до самостійного життя, сформованості у них соціально-побутових навичок.

Ключові слова: соціалізація, соціально-побутове орієнтування, навчання в школі, самостійне життя, випускники допоміжних шкіл.

В статье раскрываются результаты исследования готовности старшеклассников вспомогательных школ к самостоятельной жизни, сформированности у них социально-бытовых навыков.

Ключевые слова: социализация, социально-бытовое ориентирование, учеба, в школе, самостоятельная жизнь, выпускники вспомогательных школ.

Сучасний спеціальний заклад колекційної освіти готує учнів до самостійної праці і дає їм відповідний обсяг знань і умінь з певних предметів шкільного курсу. В учнів формуються необхідні моральні поняття, навички культурної поведінки. Процес навчання і виховання спрямований на формування особистості дитини, корекцію вад розвитку і у кінцевому результаті створює передумови соціальної адаптації розумово відсталих учнів.

Соціально-побутова адаптація і орієнтація розумово відсталих дітей, на думку І.Б. Агаєвої, є ускладненою в силу обмежень, зумовлених – порушенням пізнавальної діяльності, внаслідок тотального психічного недорозвитку або деменції. На відміну від дітей у нормі, у яких соціальний розвиток проходить безпосередньо і спонтанно, діти з обмеженими можливостями розвитку не можуть самостійно засвоїти взірці вирішення соціальних і побутових завдань. Особистість розумово відсталої дитини формується тільки за умови цілеспрямованого навчання і виховання, тобто при здійсненні підготовки до самостійного життя.

У дослідженнях І.М. Бгажнокової, В.А. Генкіної, В.В. Гладкої та ін. підкреслюється, що завдання підготовки розумово відсталих дітей до життя може вирішуватися лише у тому випадку, коли цією справою цілеспрямовано

будуть займатися провідні виховні співтовариства – сім'я і школа.

Великий досвід у соціальній адаптації дітей з різними порушеннями розвитку накопичено у корекційній педагогіці і спеціальній психології (Л.С. Виготський, Л.Р. Маллер, О.М. Мастюкова, Д.М. Малаєв, А.А. Дмитрієв, Н.П. Павлова, В.З. Денискіна та ін). Багато вчених Л.С. Дробот, В.Ф. Мачихіна, Н.П. Павлова, Е.І. Разуван, Т.М. Стариченко та ін. впевнено доводять важливість організації виховної роботи, яка у комплексі з навчальною допомагає досягти результатів у соціально-побутовій адаптації. Особлива роль при цьому відводиться курсу соціально-побутового орієнтування в спеціальній школі.

Роль школи в організації системи соціально-побутової адаптації і орієнтації у процесі навчально-виховної роботи з розумово відсталими дітьми дуже велика.

Проте, як свідчать дослідження, побутова і психологічна адаптація випускників допоміжної школи далеко не завжди проходить успішно. Помітна тенденція до частої зміни ними роботи, не завжди об'єктивно обґрунтована низькою платою; мають місце труднощі у встановленні контактів з членами колективу; відстороненість від участі у громадському і культурному житті підприємства. Великі проблеми виникають у зв'язку з невмінням правильно розподілити бюджет, спланувати накопичення, раціонально вести господарство. У випускників, що живуть з батьками, яскраво вираженими є утриманські настрої.

Причини труднощів пов'язані не лише з особливостями психофізичного розвитку дітей, але із станом навчання і виховання в школі. Якщо говорити про труднощі адаптації випускників у сфері побуту, то вони значною мірою викликані недостатньою роботою педагогічних кадрів із соціально-побутового орієнтування школярів.

Соціальна адаптація являє собою один з механізмів соціалізації, який дозволяє особистості активно включатися в різні структурні елементи соціального середовища, тобто посилено брати участь у праці та громадському житті колективу підприємства, залучатися до соціального і культурного життя суспільства, влаштовувати свій побут відповідно до норм і правил суспільного життя. Соціальна адаптація - є безперервним процесом, у якому взаємодіють особистість і суспільство.

Здорові діти більшість знань і вмінь набувають у процесі спілкування з дорослими і ровесниками, допомагаючи дорослим по господарству, доглядаючи молодших, граючи в різні ігри, що імітують їхнє оточення і події, одержуючи інформацію з радіо і телевізора. У сім'ї, де правильно поставлене виховання, діти мають відповідні господарсько-побутові обов'язки, виконання яких розширює їхні знання про домашнє господарство і навколишнє життя. Крім того, навчання у школі, особливо вивчення суспільних та точних дисциплін, вивчення етики і психології

сімейного життя, озброюють підлітків необхідним запасом відомостей, звичок і навичок.

Як свідчать результати дослідження І.А. Бгажнокової, С.Д. Забрамної, Є.Є. Колосова, Н.Б. Матвєєвої, Н.П. Павлова та ін., розумово відсталі старшокласники погано орієнтуються в економічно-побутових питаннях. Вони недостатньо орієнтуються у цінах на найнеобхідніші продовольчі і промислові товари, не знають основних статей видаткової частини бюджету; у них не сформовані уявлення про доходи і першочергові витрати сім'ї.

Розумово відсталі учні внаслідок особливостей їхнього розвитку не можуть самостійно набувати знання і вміння. Відіграють роль і відносно менші можливості спілкування з навколишнім світом, з дорослими і ровесниками, які живуть в інтернаті. Участь сім'ї у підготовці цих дітей до самостійного життя, зазвичай, є дуже малою. Деякі батьки дотримуються думки: "Все одно вони нічого не можуть", – і перестають їм приділяти увагу.

У зв'язку із цим особливо зростає роль цілеспрямованого виховання, яке здійснюється у спеціальній школі. Передусім за все, це повинна бути єдина система багатфакторного впливу на учнів. Її складають спеціальні заняття із соціально-побутового орієнтування, навчання праці, загальноосвітніх предметів і виховна робота, яка здійснюється на уроках та в позаурочний час.

Вагомого значення у житті людини: набуває досвід облаштування побуту, засвоєння кола виробничих обов'язків. Він дозволяє передавати один одному знання, уміння, досвід; допомагає налаштувати спільне трудове життя; вирішувати побутові питання. Питання формування ділового спілкування дітей з порушеним розвитком розроблялись багатьма дослідниками (Є.І. Разуван, А.М. Щербакова, В.В. Ворнокова і ін.). Розумово відсталі старшокласники володіють обмеженим запасом соціально-побутових знань, необхідних для ділового спілкування. Їм важко спілкуватися з незнайомими і навіть знайомими людьми. Порівняно легко вступаючи в контакт, їм важко будувати запитання, прохання, при переході з прийому інформації на особисте висловлювання. Особливо, виникають труднощі, коли вона надходить від незнайомих людей.

У статті опишемо уявлення з соціалізації старшокласників допоміжних шкіл в умовах сучасності, а саме зосередимо увагу на:

- уявленні учнів щодо вибору майбутньої професії;
- оцінках учнів щодо сформованості у них соціально-побутових навичок.

Для дослідження цих аспектів було проведено анкетування, у якому брало участь 96 учнів 9-их класів спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів для розумово відсталих дітей Тернопільської, Івано-Франківської, Київської, Закарпатської областей. Система запитань відповідала до мети дослідження. Анкета містила 15 запитань і варіанти відповідей до 13 з них. Наведемо зразок анкети.

1. Чим думаєте займатися після закінчення школи:
 - *продовжити навчання для здобуття професії;*
 - *іти працювати на виробництво;*
 - *не знаю, чим буду займатися.*
2. Якій професії, спеціальності хотіли б себе присвятити?
3. Чи знаєте Ви, де можна отримати підготовку до вибраної професії?
 - *у школі на уроках;*
 - *у професійно-технічному навчальному закладі;*
 - *у позашкільних закладах;*
 - *самостійно вдома;*
 - *не знаю.*
4. Чи вмієте самостійно користуватися громадськими транспортними засобами (автобусом, поїздом, тролейбусом)?
 - *Так;*
 - *Ні.*
5. Якими поштовими послугами вмієте користуватися?
 - *надіслати листа;*
 - *відправити посылку, бандероль;*
 - *відправити цінного листа.*
6. Чи користуєтеся телефоном?
 - *стаціонарним;*
 - *мобільним;*
 - *таксофоном.*
7. Чи вмієте самостійно робити покупки ?
 - *в магазині;*
 - *на ринку.*
8. Які види догляду за одягом ви можете виконувати самостійно?
 - *прати;*
 - *прасувати;*
 - *чистити;*
 - *ремонтувати.*
1. Можете готувати їжу?
 - *самостійно готувати прості страви;*
 - *готувати з допомогою дорослих;*
 - *не вмію готувати.*
2. Яку домашню роботу можете виконувати самостійно?
 - *прибирати в квартирі (в хаті);*
 - *готувати їжу;*

- працювати на городі, доглядати за кімнатними рослинами;
- доглядати птицю, худобу;
- інше.

11. Чи охоче спілкуєтеся з однолітками?

- Так;
- Ні;
- Не знаю.

12. Чи є у вас друзі?

- Так;
- Ні.

13. Як проводите свій вільний час:

- перегляд телепередач;
- ігри на комп'ютері;
- прогулянка;
- слухання музики;
- зустріч з друзями, родичами;
- інше.

14. Чим любите займатися?

15. Якими навчальними предметами захоплюєтеся?

Опрацювання результатів проведеного анкетування показало, що вибір професії є однією із важливих умов соціалізації вихованців спеціальних загальноосвітніх шкіл і має чималий вплив на адаптацію до життя в суспільстві. Результати подано у таблиці 1.

Таблиця 1.

**Професії, яким віддають перевагу
старшокласники допоміжних шкіл**

Професії, обрані учнями	Кількість учнів	Кількість у %
Будівельник	21	21,8
Повар	28	29
Автомеханік	7	7,2
Швачка	12	12,5
Водій	5	5,2
Столяр	2	2,08
Взуттьовик	2	2,08
Прибиральник	1	1,04
Перукар	1	1,04
Художній промисел	2	2,08
Не знають	5	5,2
Професії, які не відповідають можливостям учнів	10	10,4
	96	100

Респонденти віддають перевагу професіям будівельника – 21,8% та кухаря – 29%; професію швачки обирають 12,5%; автомеханіками бажають стати 7,2%. Інші професії: перукар, водій, столяр, взуттєвик, прибиральник старшокласники обирали рідше, загалом вони становлять 1-2%. 5% опитаних не вирішили ким будуть. 10,4% опитаних обирають професії (бухгалтер, медсестра, адвокат), які не відповідають їхнім психофізичним можливостям, що свідчить про низьку критичність мислення, завищену самооцінку.

Відповіді на наступні запитання засвідчили, що уявлення старшокласників про сформованість у них соціально-побутових навичок є досить високими. На питання "Чи вмієте ви користуватися громадським транспортними засобами?" – всі відповіли "Так".

Щодо вміння користуватися поштовими послугами, то 63,5% учнів вважають, що вміють надсилати листи; 16,6% – можуть надсилати листи, відправляти посылку і цінного листа; 12,5% - надсилати листа і відправляти посылку; 4,1% - можуть надсилати звичайні та цінні листи; тільки цінного листа – 1,04%. Та є і такі, які не можуть користуватися поштовими послугами, їх виявилось 2,08%.

На питання 79,1% вважають, що можуть робити покупки як у магазині так і на ринку; в магазині – 15,6%; на ринку – 4,16%; на вміють робити покупки – 1,04%.

Всі респонденти відповіли, що уміють користуватися мобільним телефоном, доглядати за одягом (прати, прасувати, чистити, ремонтувати), самостійно готувати прості страви, всі охоче спілкуються з однолітками, у всіх є друзі.

Майже всі учні старших класів вважають, що вміють виконувати домашню роботу – прибирати, готувати їжу, доглядати за кімнатними рослинами, працювати на городі; окремі вміють доглядати за домашніми тваринами.

Також варто відзначити, що при відповіді на запитання "Як ви любите проводити свій вільний час?" більшість обрали перегляд телепередач, ігри на комп'ютері, слухання музики, менше респондентів – прогулянки. Жоден із респондентів не запропонував своїх варіантів відповідей.

Питання "Чим ви любите займатись?" також дало позитивні відповіді, часто учні відповідали, що люблять вишивати, малювати, грати у спортивні ігри, читати, слухати музику, поодинокими були відповіді про заняття сільськогосподарською працею.

Отже, проведене анкетування серед старшокласників спеціальних загальноосвітніх шкіл свідчить, що уявлення випускників про сформованість у них окремих соціально-побутових навичок є досить високими. Практично всі вважають себе готовими до самостійного життя.

Проте досвід показує, що старшокласники допоміжних шкіл далеко не завжди володіють різними видами побутової праці. При цьому у них спостерігаються труднощі не тільки пояснити послідовність виконання того чи іншого завдання, а й практично виконати його. Побутова праця, як і будь-яка трудова діяльність, потребує уміння аналізувати роботу, планувати її, здійснювати самоконтроль.

Водночас із анкетуванням проводився збір відомостей про зайнятість випускників допоміжних шкіл. Їхній аналіз свідчить, що 25% з них знаходяться на соціальному (пенсійному) забезпеченні, мають труднощі із соціальною адаптацією, із влаштуванням побуту. Тому для вивчення рівня сформованості соціально-побутових навичок поряд із анкетуванням варто провести спостереження за діяльністю учнів спеціальних шкіл, контрольні роботи, використовувати методи розв'язання проблемних ситуацій з побутової тематики, аналіз життєвих ситуацій, сюжетно-рольові ігри. Ці методи дослідження допоможуть сформулювати реальні відомості про готовність випускників вести самосійне життя. Це дослідження визначено нами як перспективне.

Список використаних джерел

1. Баряева Л.Б., Бгажнокова И.М. и др. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: Программно-методические материалы. – М.: Владос, 1996. – 174 с.
2. Бондар В.І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності. – К.: Радянська школа, 1987. – 128 с.
3. Воспитание и обучение во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектологических факультетов пед. институтов / Под ред. В.В. Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
4. Забрамная С.Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения. – М.: Просвещение, 1988. – 96 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.

In the article research of readiness of senior pupils of auxiliary schools opens up to independent life, to formed for them social and domestic skills.

Keywords: socialization, social and domestic orientation integration, studies are at school, independent life.

Отримано 15.04.2011 р.

УДК 37.015.31: 17.022.1

А.П. Подорожна

ПРОБЛЕМА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ ТА СЕКСУАЛЬНОЇ ПРОСВІТИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ

У статті розглядаються актуальні проблеми статевого виховання сучасної молоді, доведено необхідність статевого виховання та небезпечність акцентованої сексуальної просвіти школярів.

Ключові слова: статево виховання, сексуальна просвіта, духовно-моральне виховання, педагогічна діяльність.

В статье рассматриваются актуальные проблемы полового воспитания современной молодежи, доказана необходимость полового воспитания и небезопасность акцентированного сексуального просветительства школьников.

Ключевые слова: половое воспитание, сексуальное просветительство, духовно моральное воспитание, педагогическая деятельность.

Необхідність статевого виховання молодого покоління не викликає сумнівів у батьківської та педагогічної громадськості. Тим паче, що останнім часом відбувається істотне послаблення ролі сучасної сім'ї, яка традиційно виконувала функцію первинного інституту статевої соціалізації підростаючого покоління. Більшість вітчизняних дослідників змушені констатувати: пересічна українська сім'я перебуває нині в стані кризи, вона незадовільно виконує свої педагогічно-виховні функції стосовно власних дітей. Не менш важливою особливістю сьогодення є масований вплив на дітей мас-медіа, передусім телебачення, яке бездумно й безвідповідально впроваджує надмірно ліберальну статево мораль. Статево виховання є однією зі складових морального, тому, відповідно за його відсутності, неможливо вважати особистість всебічно розвиненою, високодуховною, гармонійною. Саме на цьому наголошували великий психолог Л.С. Виготський, педагог і письменник А.С. Макаренко, педагог і публіцист В.О. Сухомлинський та ін.

Метою статті є показ важливості статевого виховання, недопустимість провокування у підлітків переживань сексуального характеру та аналіз досвіду іноземних держав у розв'язанні цього питання.

Соціально-економічна і інформаційна ситуація, що склалася в Україні, не лише формує самопочуття й впливає на систему цінностей її дорослого населення, а й істотно позначається на молоді. І найуразливішою виявляється така делікатна сфера людського життя, як статеві взаємини. Зміни в цій сфері, зокрема, що стосуються неповнолітніх, не залишають ілюзій навіть прихильникам ліберальних поглядів на статеву мораль.

Як свідчить практика і результати спеціальних досліджень, нинішні діти доволі рано розпочинають свої сексуальні експерименти. Зокрема, за результатами опитування Інституту соціальної й політичної психології АПН України, середній вік сексуального дебюту (показник, який в усьому світі вважається одним із найважливіших критеріїв ефективності освітніх програм зі статевої просвіти молоді) становить 15,6 року. При цьому спостерігається помітна тенденція до його зменшення, у тому числі й серед традиційно менш емансипованої сільської молоді. Лише близько 20 % опитаних представників учнівської молоді говорять про важливість утримання від дошлюбних статевих зв'язків. Переважна ж більшість учнів і студентів, навпаки, орієнтовані на отримання сексуального досвіду задовго до одруження. Формально визнаючи небезпечність раннього (до досягнення повноліття) сексу, майже третина учнів загальноосвітньої школи, половина учнів ПТНЗ і більше двох третин студентів вищих навчальних закладів уже мають досвід неодноразових статевих контактів. А кожен п'ятий із тих, хто ще не здійснив свій сексуальний дебют, висловлює готовність розпочати сексуальне експериментування.

Такий стан справ бентежить зацікавлену в якісному вихованні молоді педагогічну й батьківську громадськість, і не випадково переважна більшість (понад 80 %) дорослих, що мають відношення до педагогічно-виховної роботи, визнає необхідність запровадження цілеспрямованої ранньої сексуальної просвіти молоді в умовах загальноосвітньої школи. При цьому особливо наголошується на доцільності просвітницько-виховних заходів, починаючи з 10 - 11 років, тобто значно раніше від активної фази сексуального визрівання дітей, тоді, коли діти ще не розпочали сексуальних експериментів. І загальноосвітня школа є єдиною державною інституцією, яка, у незважаючи на складне становище, у якому вона перебуває, має можливості для розв'язання цієї вкрай актуальної і складної проблеми, і тому вона зобов'язана взяти на себе цю відповідальність. По-перше, школа в принципі має необхідні педагогічно-виховні кадри; по-друге, саме в стінах школи, у сфері її впливу діти організовано перебувають найбільше часу. Отже, школа має чи не найкращий потенціал для реалізації завдань статевої просвіти підростаючого покоління. Тим більше, що інші інституції, як показала життєва практика, не здатні впоратися із цим завданням.

У статевому вихованні учнівської молоді важливо зосередитися на формуванні моральних "гальм", які б запобігали відхиленням від норми в статевій поведінці, підготовці до сімейного життя. Педагоги мають акцентувати на морально-психологічних питаннях, розв'язання яких сприяло б формуванню правильних взаємин між статями, унеможливило статево розпусту, заклало підвалини міцної сім'ї в майбутньому. Передусім необхідно виховувати в учнів повагу до себе, чоловічу та жіночу гідність.

Виходячи з потреби врахування особливостей статі в підготовці молоді до сімейного життя, В.Сухомлинський стверджував, що хлопці повинні отримати "чоловіче виховання" (загартовування, важчі роботи, допомога старшим і дівчатам тощо). Нагадування: "Ти чоловік" сприяє вихованню лицарського ставлення до дівчини. У свою чергу, дівчата мають отримати "жіноче виховання". При цьому строгість дівчини, її вимогливість і нетерпиме ставлення до зла й несправедливості, прагнення бути самобутньою, яскравою, незалежною особистістю є своєрідним засобом виховання в юнаків якостей чоловіка.

Підліткам слід прищеплювати повагу до представників протилежної статі, особливо до жіночої, щоб юнак бачив у ній дівчинку, подругу, майбутню дружину, матір своїх дітей, а не лише біологічно протилежну стать. Самоповага й повага до протилежної статі є тим моральним гальмом, яке регулює взаємини між статями. Найінтенсивнішу виховну роботу слід проводити в підлітковому віці, коли дівчата статево дозрівають швидше, і спостерігається розрив у стосунках хлопців і дівчат, що може позначитися на ставленні до протилежної статі в майбутньому.

Проте, доводиться констатувати, що після введення в систему шкільної освіти предметів, які повинні вирішувати проблему статевого виховання, велика частина вчителів, соціальних педагогів, шкільних психологів, а особливо батьків, усе більше активуються на боротьбу з нововведеними програмами статевого виховання. За останні роки, цими предметами є: основи здоров'я, біологія людини, ОБЖД, ДПЮ, проект "Школа проти СНІДу" за програмою "Профілактика ВІЛ-інфекції в системі шкільної освіти" та ін. Стурбованість викликає той факт, що в цих програмах повністю йде заміна поняття "статеве виховання" на "сексуальне виховання". Поширюється практика проведення заходів (в тому числі різними неурядовими організаціями й фондами) із профілактики наркоманії, ВІЛ/СНІДу й захворювань, що передаються статевим шляхом. Вони супроводжуються відповідними наочними посібниками, фільмами, рольовими іграми, анонімним тестуванням, анкетуванням, роздачею предметів статевої гігієни, контрацептивів тощо.

Уже від першого класу в предметі "Основи здоров'я" говориться про необхідність усвідомлення учнями свого віку й своєї статі. Учні повинні одержати знання про: назви частин людського тіла та їхні функції; основні характеристики індивіда та особи; основні принципи профілактики порушень здоров'я й СНІДу. Далі йдеться про те, що учні другого класу повинні ознайомитися з поняттями про органи людського організму, взаємини хлопчиків і дівчаток. Подібна схема продовжується й надалі в старших класах, де говориться про "фізіологічну сторону статевості", усвідомлення своєї статі, формування рис характеру відповідно до статі. Попри все це, про головну ціль, до якої покликана статевість – любов двох осіб протилежної статі, - говориться далеко пізніше (аж в 10 класі); тим самим любов відсувається на задній план, так ніби вона нічого суттєвого не має до справи зі статевим актом. Про це свідчить той факт, що в 8-му класі (що значно швидше ніж в 10 класі) учні повинні знати про СНІД та венеричні захворювання.

Отже, цей предмет порушує базові педагогічні принципи системності, безперервності, адаптивності, гармонії й гуманізму. За сталою, науково обґрунтованою традицією в 5 класі вивчають ботаніку, а в 9 класі, після 14 років – анатомію. Вікова фізична й психічна особливість дітей у тому, що до 7 років іде вітальний розвиток дитини, формується скелет. А з 7 до 14 років іде виховання почуттів. І коли в цей час дитині загострюють увагу на фізичне тіло – це погано. Концентрація уваги на тіло (тілоцентризм) у період виховання почуттів – грубе порушення вікової психології та фізіології.

У 9-му класі вивчається "Біологія людини". Репродуктивну систему потрібно вивчати, але чи є доцільним такий ретельний опис зовнішніх статевих органів, гігієна вагітних та біомеханізм пологів? Чи доречна така детальна інформація з ілюстраціями про механічні та хімічні протизаплідні засоби, вказівка на шляхи їх застосування без згадки при цьому на їхні побічні негативні дії?

Ще більше обурення викликає "посібник" авторів Т.В. Воронцова та В.З. Пономаренко "Профілактика ВІЛ-інфекції в системі шкільної освіти". Подібна сексуальна домінанта ніколи не допускалася ні у вітчизняній традиції статевого шкільного виховання, ні в національній педагогіці, ні в загальноприйнятій культурі сімейного виховання. У наявності підміна життєвих цінностей підлітків. Теми інтимної близькості трактуються поза контекстом сім'ї, шлюбу. Виховується негативне ставлення до материнства, батьківства. Згадка вагітності вживається тільки в поєднанні зі словом "небажана", як однієї з найбільших небезпек і загроз для людини. У програмі ігноруються традиційні поняття, на яких базується наша культура, – норми існування сім'ї, поняття любові й моральних цінностей.

Багатогранність людських стосунків, любові зводиться до однієї площини – "заняття сексом". Автори заохочують низинні інтереси підлітків, занурюють учнів в атмосферу аморальності, моральної деградації.

Відмінною рисою підліткової психології є схильність до експериментування, а також потреба до ідентифікації. Тому велика кількість інформації інтимного характеру в пропонованих посібниках, безліч ілюстрацій еротичного змісту, безумовно, будуть провокувати вплив на підлітка. Постійні диспути на інтимні теми, групові завдання типу інсценування сексуального насильства здатні будь-яку нормальну дитину зробити сексуально стурбованою особою. Тоді як сексуальна домінанта психіки підлітків є одним із видів патологічної залежності поряд з алкоголізмом і наркоманією. Для усунення психологічного захисту дітей проти маніпуляції свідомістю розроблено спеціальні "техніки подолання сором'язливості". Таким чином, втративши сором, дитина стає беззахисною перед потоком спокус, який заливає її зі ЗМІ, реклами та інших джерел. Це вкрай згубно позначається як на моральному, так і на психічному здоров'ї підлітків. Ми повинні розвивати особистість, а не "нижні поверхи" біологічної особи й функції її геніталій. Деякі стверджують, що дитина все водно про все дізнається з вулиці, тому краще, щоб про це розповів спеціаліст. Але це набагато гірше. Якщо дитина почує щось погане на вулиці, вона розуміє, що це погано, що це вулиця, що це погані хлопчики й дівчата. Якщо ж дитину "накачують" сексуальною інформацією в школі, то вона сприймає це як норму, як заклик до дій.

Що поже українська культура із засіяного зерна "валеології", передбачити не важко, досить звернути свій погляд у бік країн, які вже пройшли цей етап так званої "сексуальної революції".

Тотальна секс-просвіта американців уже дала свої плоди. Урожай, як бачимо, чималий. Причому помічена чітка закономірність: навчені "безпечному сексу" підлітки заражаються частіше, ніж ненавчені (або не так детально навчені) дорослі. По злочинності, числу злочинів на сексуальному ґрунті, поширеності СНІДу США обганяє Україну в декілька разів. У Швеції, де статеве виховання проводиться ще більш інтенсивно, найвищий рівень самогубств. У США, після введення статевого виховання, число підліткової вагітності виросло у два рази, з 1972 по 1975 рр. кількість абортів у підлітків виросло на 45%, а в даний час більше ніж у два рази. Кількість зґвалтувань у США більше ніж у нашій країні в 6 разів. Кількість ВІЛ-інфікованих підлітків подвоюється кожні 14 місяців. Кожні 13 секунд один підліток 11-19 років інфікується якоюсь венеричною хворобою. Факти свідчать, що введення статевого "просвітництва" завжди провокує дітей на ранній початок статевого життя. Схоже, Америка це розуміє. При

наймі в 1996 р. президент США підписав закон, яким поставлено хрест на навчанні американських школярів "безпечному сексу".

І це тільки те, що стосується наслідків відносно здоров'я, а непопулярність подружжя як інституції, непостійність подружніх зв'язків, – ці та багато інших факторів - це також наслідки "культури голого сексу". Хочемо бути наступними? Процес почався, ґрунт підготовлено. У країнах, де хочуть мати здорові фізично й психічно покоління, розробляють прямо протилежні програми – відволікання дітей від надмірної зацікавленості до статевого життя: творчістю, читанням, спортом, рухливими іграми; розвивається жага й любов до отримання знань, серйозного вибору професії, до утворення міцної сім'ї. У такому суспільстві декілька годин статевого виховання входить до курсу етики та естетики, а про техніку сексу бесідує лікарі в рагсах із тими, що готуються до шлюбу.

Питання статевого виховання: як знайомити дітей "із цим", як краще дізнатися їм "про це", коли, у якому віці, класі, затьмарюють усе й перетворюються на головну педагогічну проблему, втягуючи в її обговорення все більше число людей. Чи не час зупинитись? Чи не варто згадати, що головна проблема виховання – це проблема моральна! Моральне виховання вбирає в себе завдання з любов'ю й терпінням привчати дитину розуміти слова "не можна" і "ні". Воно містить завдання навчити молоду людину володіти собою, умінню прийняти й зрозуміти обмежувальні правила поведінки як безцінного блага для кожної людини. Тільки після того як виконав велике морально-педагогічне завдання, вчитель дійсно допоможе учню справитися з буд-якою життєвою проблемою – професійною, подружньою тощо. Статеве виховання не являє собою окрему, поза морального виховання проблему. Воно є частиною морального виховання й повинно жорстко підкорятися їй. За словами доктора філософських наук І.В. Сілуянової, статеве виховання поза морального виховання – це лжепроблема педагогіки.

Отже, компетентний дорослий знайде слова, аби пояснити підліткам умовність поняття "безпечний секс". Як свідчить медична практика, у період неповноліття безпечного сексу бути не може. Це завжди секс на межі ризику! Підліток має знати, що ранній секс – це злочин не лише проти неготового до нього тіла, а й проти неготової до нього душі, і що "золотої середини" при вирішенні питання "Мати чи не мати секс у період неповноліття?" не існує так само, як не існує її при вирішенні питань "Чи варто вживати наркотики?", "Чи можна порушувати закони" тощо. Відповіді на такі запитання – це справа особистого вибору, і якщо вони ствердні, то підліток, принаймні, має бути готовим брати на себе відповідальність за можливі наслідки свого вибору.

21 вересня 2009 року в Москві відбулася "Російсько-Американська робоча зустріч із питань профілактики ВІЛ-інфекції". Мета зустрічі – обговорення стратегії боротьби й профілактики ВІЛ-інфекції й вироблення рекомендацій по зміні стратегій і загальносвітових підходів із профілактики ВІЛ-інфекції. Учасники зустрічі серед яких: Шепарт Сміт (Президент Інституту молодіжного розвитку, США), Боб Редфілд (Інститут вірусології, США), Аніта Сміт (Президент дитячого фонду боротьби зі СНІДом, США), Гарварт Грін (Гарвардський університет, США), Олексій Мазус (керівник Московського центру боротьби й профілактики СНІДу), Андрій Козлов (директор біомедичного центру Санкт-Петербурга) та ін. визнали, що 25-річний досвід боротьби зі СНІДом, оснований на стратегії проведення просвітницької діяльності й безкоштовного розповсюдження засобів індивідуального захисту, не обвінчався успіхом. Визнали, що найефективнішою в плані боротьби з ВІЛ/СНІДом є первинна профілактика, яка базується на популяризації духовно-моральних цінностей і культурних традицій. Підсумковим документом зустрічі прийнято меморандум, сутність якого зводиться до визнання усіма представниками американської й російської сторін неефективності ряду елементів програм і проголошення того, що в основі нових стратегій повинні лежати – зміна моделі поведінки, пропаганда відповідальної поведінки й пропаганда вірності в шлюбі – це повинно стати основним підходом до реалізації стратегії.

Отож, чи потрібно займатись статевим вихованням дітей? Потрібно, і з перших років життя. Але, не потрібно ототожнювати поняття "стать" і "секс", тому що й в українській мові (на відміну від латинської й англійської), і у вітчизняній науці ці поняття відрізняються. Вітчизняна наука розуміє статеve виховання як виховання особистості певної статі, а не "статевого партнера". Тому запропоновані на разі програми "сексуального виховання" є недосконалими, такими, що провокують дітей на ранній початок безладного статевого життя з усіма негативними наслідками. Перспективним напрямком проблеми є вдосконалення підготовки педагогів до проведення адекватного ознайомлення школярів із питаннями статевої людини, висвітленими у моральному аспекті.

Список використаних джерел

1. Абраменкова В.В. Половая дифференциация и сексуализация детства: горький вкус запретного плода // Вопросы психологии. – 2003. – № 5. – С. 103-120.
2. Гайдук М.И. Дети и сексуальное "просвещение". – М.: Христианская литература, 2001. – 67 с.

3. Петрунько О.В. Актуальні проблеми сексуального виховання підлітків. – К.: ДЦССМ, 2004. – 80 с.
4. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3т. – М.: Педагогика, 1981. – Т.3. – 639 с.

The article deals with the urgent problems of modern youth's sex education. The necessity of sex education and danger of accentuate pupils' sex instruction is improved.

Keywords: sex education, sex instruction, psychic-moral education, pedagogical activity.

Отримано 15.04. 2011 р.

УДК 376-056.264

С.В. Поліщук

МОВНІ ПОРУШЕННЯ. ПРИЧИНИ ЇХ ВИНИКНЕННЯ

В статті відображається значення мови в житті людини, вказуються фактори впливу на її розвиток і причини виникнення мовних порушень.

Ключові слова: спілкування, формування, порушення, мова, фактори, розвиток.

В статье отображаются значения языка в жизни человека, указываются факторы влияния на его развитие и причины возникновения языковых нарушений.

Ключевые слова: общение, формирование, нарушение, язык, факторы, развитие.

Мова – найважливіша психічна функція, властива тільки людині. Завдяки мовному спілкуванню відбиття світу у свідомості дитини постійно поповнюється й збагачується тим, що відображається в суспільній

свідомості, зв'язується з досягненнями всієї суспільно-виробничої й культурної діяльності людства.

На основі мови і її значеннєвої одиниці – слова, формуються й розвиваються психічні процеси. На величезне значення мови для розвитку мислення й формування особистості неодноразово вказував Л.С. Виготський, який писав: "Розвиток усного мовлення, імовірно, саме зручне явище, для того щоб простежити механізм формування поведження й зіставити підхід до цих явищ, типовий для вчення про умовні рефлекси, із психологічним підходом до них. Розвиток мови представляє, насамперед, історію того, як формується одна з найважливіших функцій культурного поведження дитини, що лежить в основі нагромадження того культурного досвіду" [3].

Мова формується в процесі загального психофізичного розвитку дитини. До умов формування нормальної мови, відносяться нормальна центральна нервова система, наявність нормального слуху й зору, та достатній рівень активного мовного спілкування дорослих з дитиною. У тих випадках, коли в дитини збережений слух та непорушений інтелект, але значні мовні порушення, які не можуть не позначитися на формуванні всієї його психіки, говорять про особливу категорію аномальних дітей – дітях з мовними порушеннями. У цієї категорії дітей мовленнєве порушення є первинним дефектом. Мовленнєві вади таких дітей характерні тим, що:

- а) після виникнення, самостійно не зникають, а закріплюються;
- б) не відповідають вікові того, хто говорить;
- в) потребують логопедичного втручання залежно від їхнього характеру;
- г) виникнення неправильного мовлення у дитини може відбитися на його подальшому розвитку, затримуючи та викривляючи його.

Різні мовленнєві дефекти, які є первинними у дітей з вадами мовлення, впливають на виникнення вторинних відхилень у їхньому загальному та мовленнєвому розвитку, утруднюють процес опанування грамоти, можуть негативно позначитися на розвитку мислення. В багатьох випадках діти – логопати викликають до себе певне негативне відношення ровесників, що призводить до ряду небажаних відхилень у поведінці, характері.

Під час вивчення особистості у психології в центрі уваги знаходяться як некогнитивні (непізнавальні) аспекти людини (емоційні характеристики і воля), так і здібності та інтелект. Крім того, коли аналізується мовна особистість, інтелектуальні її характеристики висуваються на перший план, оскільки інтелект найбільш інтенсивно виявляється в мовленні й досліджується через мовлення. Однак зазначається, що інтелектуальні характеристики людини виразно спостерігаються не на будь-якому рівні

володіння мовленням та використання мови. Так на рівні ординарної мовної семантики, смислових зв'язків слів, їх поєднання та лексико-семантичних відношень ще немає можливості для прояву індивідуальності. На цьому рівні можлива констатація нестандартності, правильності, особливостей вербальних асоціацій, які самі по собі ще не дають відомостей про мовну особистість, про складніші рівні її організації. Але це початковий рівень для особистості і певною мірою беззмістовний, хоч і є необхідною передумовою її становлення та функціонування.

У психології поширена концепція, згідно з якою розвиток психічних функцій пов'язується з особливостями взаємодії людини із зовнішнім середовищем, не обмежується завершенням морфологічних змін і продовжується все життя. Провідним у ній є положення про те, що вищі психічні функції формуються в діяльності, а вродженими можуть бути задатки як передумова або умова розвитку здібностей. Розподіл мовленнєвих готовостей сприяє визначенню змісту напрямів роботи з формування мовної особистості. Таким чином, результати сучасних психологічних, лінгвістичних, психолінгвістичних, лінгводидактичних досліджень дають поштовх до розгляду дитини разом з її мовою.

Порушення мови – збірний термін для позначення відхилень від мовної норми, прийнятому в даному мовному середовищі, повністю або частково перешкоджаючи мовному спілкуванню й обмежуючи можливість соціальної адаптації дитини. Як правило, вони обумовлені відхиленнями в психофізіологічному механізмі мови, не відповідають віковій нормі, самостійно не перетворюються й можуть впливати на психічний розвиток. Для їхнього позначення фахівцями використовуються різні, не завжди взаємозамінні терміни – розладу мови, дефекти мови, недоліки мови, недорозвинення мови, мовна патологія, мовні відхилення.

До дітей з порушенням мовлення відносять дітей із психофізичними відхиленнями різного ступеня, що викликають ряд розладів комунікативної й пізнавальної функції мови. Від інших категорій дітей з особливими потребами їх відрізняють нормальний біологічний слух, зір і повноцінні передумови інтелектуального розвитку. Виділення цих ознак, що диференціюють, необхідно для їх розрізнення від мовних порушень у дітей з олігофренією, затримкою психічного розвитку, сліпих і слабозорих, дітей РДА, та інших. Серед причин, що викликають порушення мови, розрізняють біологічні і соціальні фактори ризику.

Біологічні причини – розвитку мовних порушень, являють собою патогенні фактори, що впливають головним чином у період внутрішньоутробного розвитку й пологів (гіпоксія плода, родова травма, та ін.), а також у перші місяці життя після народження. Мовні порушення, які

виникли під впливом якого-небудь патогенного фактору, самі не зникають і без спеціально-організованої корекційно-логопедичної роботи можуть негативно позначитися на всьому подальшому розвитку дитини. В зв'язку з цим варто розрізняти патологічні мовні порушення й можливі мовні відхилення від норми, викликані віковими особливостями формування мови або умовами зовнішнього середовища.

Соціально-психологічні фактори ризику пов'язані головним чином із психічної депривації дітей. Негативний вплив на мовний розвиток можуть робити необхідність засвоєння дитиною одночасно двох язикових систем, зайва стимуляція мовного розвитку дитини, неадекватний тип виховання дитини, педагогічна занедбаність, тобто відсутність належної уваги до розвитку мови дитини (вихователя, вчителя, а особливо батьків) та дефекти мови навколишніх. У результаті дії цих причин у дитини можуть спостерігатися порушення розвитку різних сторін мови. Діти з порушеннями мови підрозділяються на ряд субкатегорій залежно від етиопатогенезу, клінічної форми мовного дефекту, глибини й системної поширеності мовного розладу, завдань, прийомів, і методів логопедичного впливу. Глибокі порушення різних сторін мови, що обмежують можливості користування спілкуванням, викликають специфічні відхилення з боку інших вищих психічних функцій, які ускладнюють картину мовного порушення дитини. Якісна специфіка й виразність таких відхилень вторинного порядку пов'язана з глибиною мовного розладу, а також зі ступенем зрілості мовної системи і інших вищих форм поведінки дитини до моменту дії патологічного фактору.

Мовні порушення у дітей і підлітків розглядаються в різних аспектах: в аспекті локалізації поразки й психофізичної організації мовної діяльності (сенсомоторний рівень; рівень значень і змісту). На цій основі виділяється ступінь виразності ряду мовних дефектів. Такий підхід близький нейропсихологічному напрямку у вивченні мовних порушень і застосовується найбільш широко в комплексних дослідженнях дітей шкільного віку й підлітків; в аспекті етиопатогенезу, виділяються органічні і функціональні причини порушення й характерні симптомокомплекси мовних порушень. Цей підхід відбитий у клініко-педагогічній класифікації мовних порушень: порушення усного мовлення та порушення писемного мовлення.

Позитивним в цій класифікації є те, що вона будується на ознаках, що максимально диференціює види мовних порушень, що дозволяють логопедові на підставі комплексного підходу кваліфікувати дефект мови при різних формах аномального розвитку й здійснювати логопедичний вплив з максимальним обліком індивідуальних особливостей дитини. Діти

з мовними порушеннями звичайно мають функціональні або органічні відхилення в стані ЦНС. Наявність органічної поразки мозку обумовлює те, що ці діти погано переносять жару, духоту, їзду в транспорті, довге хитання на гойдалці, нерідко вони скаржаться на головні болі, нудоту й запаморочення. У багатьох з них виявляються різні рухові порушення: порушення рівноваги, координації рухів, недиференційність рухів пальців рук і артикуляції рухів. Такі діти швидко виснажуються й пересичуються будь-яким видом діяльності. Вони характеризуються дратівливістю, підвищеною збудливістю, руховим розгальмуванням, не можуть спокійно сидіти, смикають щось у руках, бовтають ногами. Вони емоційно не стійкі, настрої швидко змінюються. Нерідко виникають розлади настрою із проявом агресії, нав'язливості, занепокоєності. Значно рідше в них спостерігається загальмованість і млявість. Як правило у таких дітей відзначають нестійкість уваги і пам'яті, особливо мовний, низький рівень розуміння словесних інструкцій, недостатність регулюючої функції мови, низький рівень контролю за власною діяльністю, порушення пізнавальної діяльності, низька розумова працездатність.

Проблема ранньої діагностики та корекції відхилень у мовленнєвому розвитку дітей набуває особливого значення для їх подальшого повноцінного розвитку та навчання. Всебічне уявлення про стан і особливості формування у дитини мовлення, як засобу комунікації можна отримати лише у процесі комплексного медико-психолого-педагогічного обстеження, лінгвістичного аналізу її мовленнєвої діяльності. Для нормального розвитку дитини з перших місяців найважливішим є спілкування, у процесі якого малюк може опанувати людське мовлення, що відіграє головну роль, як в діяльності дитини, так і в пізнанні навколишнього світу. Розвиток мовлення у процесі онтогенезу відбувається паралельно з фізичним і розумовим розвитком. У дитини з мовленнєвими вадами без своєчасних корекційних заходів може затримуватися темп інтелектуального розвитку.

До практичного вирішення проблем медико-педагогічної та соціальної реабілітації дітей з особливими потребами залучаються фахівці медици, корекційні педагоги, логопеди, соціологи, психологи. Одне з найважливіших завдань їх спільних зусиль – рання та повноцінна допомога дітям у набутті навичок усного та писемного мовлення, інтеграції їх у процес навчання, підвищення рівня незалежності в масовій школі та соціальному житті.

Ранній вік (від народження і до 3 років) в житті дитини є найбільш відповідальним періодом, коли розвиваються моторні функції, орієнтувально-пізнавальна діяльність, мовлення, а також формується

особистість. Пластичність мозку дитини раннього віку, наявність сензитивних періодів формування емоцій, інтелекту, мовлення і особистості визначають значні потенційні можливості колекційної допомоги. Рання і адекватна допомога дозволяє більш ефективно компенсувати порушення психофізичного розвитку, послабити вторинні відхилення або запобігти їх появі.

Дослідження мовленнєвого розвитку малюків раннього віку відбувається в індивідуальному порядку, з урахуванням психофізичних особливостей кожної вікової категорії дітей. З метою визначення реального мовленнєвого розвитку проводиться обстеження за показниками, що відповідають його вікові. Процедура обстеження здійснюється поетапно і передбачає збір анамнестичних даних про особливості формування психомоторних функцій, перебіг домовленнєвого та раннього мовленнєвого розвитку, дослідження домовленнєвих і мовленнєвих процесів.

I етап - ознайомлення з анамнезом дитини

II етап – дослідження загального розвитку дитини:

III етап – обстеження мовлення дитини.

На основі проведених обстежень, а також на підставі результатів комплексного медико-психолого-педагогічного дослідження з'ясовується рівень актуального мовленнєвого розвитку дитини, а також визначаються провідні порушення у структурі виявленого відхилення.

Ще в животі у мами діти впізнають голоси батьків і реагують на них спалахами радості. Крім цього вчені з'ясували, що перші 50 слів дитина впізнає до того як починає їх вимовляти. Це значить те, що слово вже знаходиться в пам'яті, а озвучене буде місяців через п'ять. Якщо вагітність протікала аномально мали місце відхилення від нормальних пологів, дитину відносять до категорії підвищеного ризику. До групи ризику відносять тих батьків, які в дитинстві мали порушення мовлення. Тяжкі захворювання, перенесені в перші два роки життя, також викликають небезпеку появи аномалій вказаного типу. В ранньому дитинстві дитина потребує постійний, емоційний контакт з дорослими. Особливо це важливо для нормального розвитку мовлення. Не тільки звуковимова, а й інтонацію та мелодичність дитина переймає від матері. Це стає помітним вже на етапі гуління та лепету. Мова дорослих, як зразок для наслідування так і джерело позитивних емоційних переживань зберігає значення на протязі всього дитинства. Але її не слід зрівнювати з дитячою вимовою. "Сюсюкання" може лише затримати дитину на етапі інфантильної вимови. Велику допомогу в стимуляції розвитку мови допомагають вправи на розвиток м'язів моторики рук. При низькій мовленнєвій активності треба всіляко заохочувати дитину. Батьки, які страждають неправильною мовою, повинні консультиватися у логопеда про

правила їх мовного спілкування з дитиною. Саме мова батьків є зразком для мовного розвитку дитини.

З кожним роком кількість дітей з мовними порушеннями значно збільшується. Офіційна статистика констатує невпинне збільшення популяції дітей, які мають відхилення у мовленнєвому розвитку. Згодом ці відхилення можуть призвести не тільки до виникнення труднощів під час засвоєння навчального матеріалу у дошкільному закладі та у початковій школі, а й до деформації особистості дитини в цілому. Крім того, мовленнєві порушення можуть стати перешкодою для оптимальної соціалізації особистості.

Починати розмовляти з дитиною треба якомога раніше, постійно і багато. І чим раніше буде виявлена патологія мовлення, тим раніше, якісно та правильно буде надана логопедична допомога. Чим раніше буде розпочата до мовленнєва корекційна робота, тим з меншими відхиленнями буде йти руховий, мовний та інтелектуальний розвиток вашої дитини.

Список використаних джерел

1. Бельтюков В.І. Взаємодія аналізаторів процесі сприймання і засвоєння усної мови (в нормі і патології). – М.: Педагогіка, 1977. – 246 с.
2. Бельтюков В.І. Шляхи дослідження механізму розвитку мови // Дефектологія. – 1984. – № 3. – С. 24-32.
3. Виготський Л.С. Педагогічна психологія. – М.: Знание, 1991. – 284с.
4. Гришпун Б.М., Селиверстов В.И. Розвиток комунікативних умінь у дошкільників в процесі логопедичної роботи над зв'язним мовленням // Дефектологія. – 1988. – № 3. – С. 81-84.
5. Собонович Є.Ф. Порушення мовного розвитку у дітей та шляхи їх корекції: Навчально-методичний посібник. – К.: ІСДО, 1995. – 204 с.

The article deals with the significance of language in the human's life. Factors which have an influence on its development and reasons of appearing lingual infringements are shown.

Keywords: contact, formation, significance, language, factors, development.

Отримано 15.04. 2011 р.

УДК 376 - 016.018.1 – 056.34

В.В. Постевка

РЕКОМЕНДАЦІЇ БАТЬКАМ ЩОДО ВИХОВАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ У СІМ'Ї

У статті висвітлені основні аспекти проблеми виховання розумово відсталої дитини у сім'ї, зокрема подані поради батькам щодо особливостей формування особистості у родині.

Ключові слова: виховання, розумово відсталі діти, сім'я.

В статье освещены основные аспекты проблемы воспитания умственно отсталого ребенка в семье, даются конкретные советы родителям относительно особенностей формирования личности в семье.

Ключевые слова: воспитание, умственно отсталые дети, семья.

Виховання розумово відсталої дитини у сім'ї розпочинається із турботи батьків про дитину, вона виявляється у забезпеченні належних умов життєдіяльності учня – режиму відпочинку, харчування, занять у школі поза нею. Тут доречно нагадати зроблений В.О. Сухомлинським на основі багаторічного досвіду роботи в школі висновок про те, що незадовільний стан здоров'я є причиною низької успішності багатьох дітей.

У процесі навчальної роботи у розумово відсталих дітей швидко настає втома, нервові виснаження, з'являється головний біль. Це у свою чергу, призводить до зниження розумової працездатності, ослаблення пам'яті, спричиняє погану зосередженість при виконанні навчальних завдань.

Враховуючи прагнення учня відповідати вимогам, що ставляться до нього вчителем, слід певним чином організувати життя дитини вдома.

Доцільно в перші дні навчання разом із дитиною простежити по годиннику потрібний на збирання час і поставити перед нею раз і назавжди вимогу: "До школи можна йти, зробивши всі необхідні справи". Така ситуація сама по собі спонукає учня до активних дій. Не треба буде постійно нагадувати, щоб вчасно вставав, умивався, сідав за стіл. Спочатку не уникнути невдач. Доведеться разом із дитиною пережити зауваження вчителя з приводу запізнення. Однак коли вона усвідомить, що саме перешкоджало їй вчасно зібратися, то зможе коригувати свої дії. Якщо дитина млява, слабо володіє навичками самообслуговування, на перших

порах їй треба допомагати, але робити це слід непомітно, поступово підвищуючи вимоги до якості виконання нею будь-якої справи [2, с. 192].

Участь у посильній праці, допомога батькам є обов'язком дитини. Домашня робота, як відомо, малоцікава й одноманітна. Тому якщо дитина, усвідомлюючи необхідність виконати доручену їй справу, мобілізує себе, долає своє небажання, в неї формується готовність до вольового зусилля, виховуються наполегливість, почуття відповідальності, прагнення бути корисною людям, тобто всі ті якості, які є основою позитивного ставлення до праці.

Участь у сімейних турботах викликає, за словами А.С. Макаренка, відчуття людської допомоги, взаємозалежності, відповідальності, що є особливо важливим для дитини, яка мало буває в колективі ровесників.

Трудова участь у житті сім'ї формує у дитини позицію активного, повноправного її члена. Така позиція сприяє вихованню у школяра колективістських якостей, виробленню вміння рахуватися з інтересами оточуючих людей, формуванню прагнення вносити особистий вклад у загальну справу.

У домашньому режимі відводиться час для систематичних занять малюванням, конструюванням, рукоділлям, для слухання і читання художньої літератури.

Звичайно у тих випадках, коли діти не відвідують групу продовженого дня, організації цих видів їх діяльності у домашніх умовах слід приділяти більше уваги. Визначаючи конкретний зміст занять, літературу для читання доцільно орієнтуватися на вимоги викладені в програмі [4, с. 105].

Дитина під умілим керівництвом учителя навчається читати нескладні вірші, казки, оповідання. Однак рівень пізнавальної діяльності не дає змоги дитині повноцінно сприймати зміст більш складних текстів. Тому батьки як і раніше, повинні розповідати, пояснювати зміст прочитаного, читати для школяра дитячу літературу, обговорювати спільно з ним прочитане.

Домашні завдання у школі мають своєрідний характер: підібрати певний малюнок (загадку, книжечку), відшукати природний матеріал для виготовлення різних предметів, спостерігати, які зміни відбулися в зимовому парку, зробити сувенір до класного свята. Домашнє завдання – це завдання дитині, і батьки не повинні брати на себе її обов'язки. Однак увага до завдання з боку батьків підкреслює його значимість і допомагає дитині пересвідчитися в обов'язковості його виконання. Проявивши інтерес до завдання і ненав'язливо відзначивши його важливість, батьки можуть викласти ряд варіантів виконання роботи. Якщо учень звернувся за конкретною допомогою слід подати її, не сковуючи при цьому його ініціативу. Навпаки, необхідно спонукати дитину до пошуку раціональних способів здійснення роботи до творчості, до видумки. Така

організація діяльності сприяє формуванню у дитини якостей, необхідних для успішного навчання, – відповідальності за доручену справу, наполегливості у її виконанні, вміння планувати свою роботу і контролювати власні дії, даючи їм адекватну оцінку. Не слід обмежувати участь дитини у грі. І якщо вона іноді розглядається дорослими як пройдений етап для семирічного учня, то це помилкова думка. Гра продовжує виконувати важливу роль у формуванні багатьох якостей, необхідних школяреві.

У процесі сімейного виховання є можливості для широкого використання впливу фізичної культури на загальний розвиток дитини. Спеціально організована рухова активність позитивно впливає на розумову працездатність, на розвиток зорового сприйняття, уваги та деяких інших психічних процесів, що в кінцевому підсумку сприяє успішному навчанню дитини.

Серед інших цікавих і корисних занять дітей у вільний від навчання час (читання книги, відвідування музеїв, театру, перегляд фільму) особливе місце належить спілкуванню з природою. В.О. Сухомлинський писав: “...треба розвивати мислення дітей, зміцнювати розумові сили дитини серед природи - це вимога природних закономірностей розвитку дитячого організму”. Спільні прогулянки дітей і батьків у природу можуть стати справжнім “уроком мислення, уроком розвитку розуму” [6, с. 19].

Дорослий допоможе дитині поліпшити цікаве, підкаже, як його розглядати, почути, допоможе їй скласти про нього свою думку і тут же дасть змогу самостійно вступити у спілкування з природою. Користь від цього не тільки у тому, що розшириться коло уявлень дитини. Вона одержить урок пізнання, набуде вміння порівнювати предмети і явища, знаходити в них подібне і відмінне, виділяти істотне з різноманітності деталей, робити найпростіші узагальнення. Не менш важливо і те, що дитина навчається зосереджуватися над тими чи іншими подіями і фактами. Це сприяє формуванню в неї здатності заглиблюватися в будь-яку роботу, є джерелом активної розумової діяльності, багатої фантазії.

Організуюючи життєдіяльність дитини у сім'ї, яка сприяє її фізичному, розумовому, моральному, вольовому розвитку, батьки тим самим подають потрібну допомогу маленькому учню в успішному засвоєнні програмних знань. Водночас увага до інтелектуального розвитку, успіхів у навчанні не повинна призводити до ігнорування інших факторів, які впливають на формування особистості дитини, – становлення її взаємин з ровесниками, усвідомлення нею свого місця і позиції в учнівському колективі, її участі в житті класу [6].

Батько і мати, бабуся і дідусь, старші брати і сестри є посередниками між маленьким учнем і школою, спрямовують і регулюють його ставлення

до вчителя, однолітків, до шкільних справ. Вони повинні враховувати, що сформовані в початковий період навчання шестирічної дитини психологічні установки значною мірою зумовлюють характер реакції учня на всі наступні дії.

Тому батьки мають обговорювати спільно з шестирічними дітьми події кожного шкільного дня, проявляючи інтерес не тільки до формальної сторони справи. При цьому їм не слід обмежуватися, що стосується безпосередньо їх дитини, а потрібно розпитувати і про цікаве на уроці, перерві, про однокласників, дізнаватися, чи не засмутив хто вчительку. В обговоренні з шестирічним учнем шкільних справ і подій повинна бути чітко визначена позиція батьків, їх прагнення бачити свою дитину не лише освіченою, дисциплінованою, зібраною, уважною, допитливою, самостійною, а й, що менш важливо, доброю, чуйною, здатною до співпереживання, готовою прийти на допомогу товаришу.

Трапляється, що учень відчуває труднощі в засвоєнні навчального матеріалу, які не можна подолати при індивідуальному підході в межах фронтальної роботи класу. В таких випадках батьки повинні своєчасно підключитися до конкретної роботи, яку проводить з дитиною вчитель. Це здійснюється комплексно шляхом формування нерозвинутої здібності в різних видах діяльності і ретельно відпрацювання відповідних навчальних дій. Участь батьків полягає насамперед у належній організації виконання дітьми трудових доручень, занять фізичною культурою, конструюванням, малюванням, а в разі необхідності і в забезпеченні оздоровчих заходів. Додаткові навчальні завдання з математики і рідної мови повинні строго регламентуватися [3, с. 150].

Результати такої допомоги можуть виявитися не відразу, іноді навіть не в перший рік навчання. Ефективність розвитку дитини значною мірою залежить від того, наскільки цілеспрямованою і систематичною є допомога, що їй подається, якою мірою дотримується поступовість в ускладненні завдань з урахуванням реальних можливостей дитини, чи співпереживають батьки в її невдачах, чи можуть вселити впевненість у власних силах.

Для правильного виховання в сім'ї дитини, яка починає вчитися в школі, потрібно спеціальні знання. Тут неприпустимо спиратися лише на особисті уявлення, свою індивідуальну практику без врахування узагальненого досвіду виховання, його наукових основ. Настанова В.О. Сухомлинського "педагогіка потрібна всім" нині знаходить своє втілення в роботі факультетів педагогічних знань. Важливо щоб батьки вирішували питання своєї педагогічної освіти, усвідомлюючи особисту відповідальність за виховання дитини.

Правильний підхід до виховання дитини, що має порушення є дуже важливим у формуванні особистості дитини, майбутнього громадянина з

активною життєвою позицією. Закладені в дитинстві почуття відповідальності за доручену справу та повага до кожної особистості зокрема, незалежно від її віку, чуйне ставлення до потреб інших і вміння спілкуватись сприятимуть зміцненню сімейного колективу, покращення загального емоційного стану його членів та успішному вирішенню педагогічних проблем сім'ї [5, с. 87].

Для того ж, щоб дитина розвивалась відповідно до своїх можливостей, батькам необхідно, окрім загальних умов, дотримуватись і особливих умов, пов'язаних із особливостями психофізичного розвитку даної категорії дітей. До умов успішного виховання розумово відсталої дитини у сім'ї слід віднести:

1. Ранню діагностику розумової відсталості у дитини, з'ясування причин її виникнення.

2. Інформаційне забезпечення батьків щодо даного порушення, особливостей його прояву та можливостей подолання.

3. Вивчення дитини у певній системі за допомогою природнього експерименту, а саме у не примусовій ситуації за допомогою спостереження за індивідуальною та сумісною діяльністю дитини, її розвитком, особливостями.

4. Методичну допомогу батькам зі сторони корекційних педагогів у плані розвитку у них необхідного мінімуму дефектологічних знань і умінь,

5. Сумісну діяльність батьків та дефектологів щодо організації спеціального виховання і корекційної роботи з дитиною з моменту виявлення у неї порушення, зокрема:

- розробка індивідуальної програми вивчення, а надалі і розвитку дитини за допомогою різних видів діяльності (згідно до віку дитини, зони її найближчого розвитку);

- організація систематичного навчання, виховання та розвитку дитини, спрямованого на корекцію недоліків психофізичного розвитку, його подальшого розвитку;

- визначення оптимальних умов спілкування, взаємодії, ставлення і прогнозування до дитини батьків та інших членів сім'ї;

- регулювання процесу формування взаєностосунків дитини з мікро- та макро-оточенням;

- спеціальна організація життя, поведінки та діяльності дитини у школі та сім'ї, виконання відповідних правил її поведінки та обов'язків, зокрема дотримання оздоровчого охоронно-педагогічного режиму, принципів корекційної роботи у вихованні; допомога при проведенні позакласних виховних заходів, у процесі професійно-трудової підготовки у школі.

При вихованні дитини не потрібно поспішати і "підганяти" її. Форсований розвиток може підірвати життєві сили дитини. Не потрібно

примушувати робити дитину те, чого вона не хоче. Це не дасть бажаного результату, а навпаки налаштує дитину проти батьків, потрібно зацікавити її, пояснити необхідність тієї чи іншої діяльності. Якщо дитина вчинила погано не потрібно карати фізично - це озлоблює її і може принести шкоду здоров'ю, не потрібно також, перебільшувати у похвалі. Потрібно хвалити тільки вчинки дитини, а не її саму. Велике значення при спілкуванні має дотримання правил хорошого тону. Дитині перш за все важливий тон звернення до неї, потім вже його зміст.

Ніколи не підкупуйте дітей, нічого не обіцяйте і не вимагайте обіцянок від них.

Під час виховання дітей порушенням інтелекту не потрібно жаліти дитину через те, що вона не така як всі. Незважаючи ні на що, потрібно зберігати позитивне уявлення про свою дитину. Для правильного виховання дітей треба частіше звертатися за порадами до педагогів та психологів; більше читати спеціальну педагогічну літературу.

Не можна відгороджувати дитину від обов'язків і проблем. Потрібно вирішувати всі справи разом з нею або, навіть, надавати дитині самостійність в діях і прийнятті рішень. Вона повинна відчувати, що її довіряють, що вона здатна зробити щось сама і в неї це виходить. Батьки навіть можуть попросити дитину навчити їх чогось, чого вона нещодавно навчилась. Робити це потрібно з ентузіазмом.

Потрібно також пам'ятати, що дитина колись подорослішає та їй доведеться жити самостійно. Тому батьки взаємодіючи зі школою повинні готувати її до майбутнього життя. Потрібно говорити з нею про це, пояснювати важливість освіти.

Наведені рекомендації та правила сімейного виховання не складні, але дуже важливі у формуванні особистості дитини, майбутнього громадянина з активною життєвою позицією. Закладені в дитинстві почуття відповідальності за доручену справу та повага до кожної особистості зокрема, незалежно від її віку, чуйне ставлення до потреб інших і вміння спілкуватись сприятимуть зміцненню сімейного колективу, покращенню загального емоційного стану його членів та успішному вирішенню педагогічних проблем сім'ї.

У родинному вихованні батьки і педагоги як партнери взаємодоповнюють одне одному, співпрацюють, намагаються скоригувати недоліки, прорахунки у вихованні. Наша співпраця – це взаємна довіра, повага і доброзичливість. Педагоги допомагають родинам не лише у випадках, коли батьки відчують труднощі й потребують кваліфікованих порад. Вони підтримують доброзичливі стосунки з учнями та їхніми батьками при постійному спілкуванні; учитель дає батькам певні знання з народної педагогіки, народознавства; навчає застосовувати набуті навички

у вихованні дітей. Вони вчать аналізувати поведінку своїх дітей. Проблеми виховання обговорюються на засіданнях батьківських комітетів, загальношкільних батьківських конференціях, зборах. Батьки – активні учасники організації дозвілля дітей.

Сімейне виховання – процес досить складний і завжди пов'язаний з суб'єктивними факторами. Недосвідченість батьків, їхнє намагання опиратися виключно на власний досвід, брак певних педагогічних знань і навичок призводить до серйозних помилок. Ось чому однією з важливих передумов виховання у сім'ї є підвищення педагогічної культури батьків, насамперед, – систематичною просвітою, яка передбачає комплексне висвітлення відповідних питань. Таким чином, колективні форми роботи з батьками дозволяють розглянути цілий комплекс актуальних проблем, допомагають активізувати слухачів, враховувати їхню думку.

Список використаних джерел

1. Кагал А., Кагал Т. У родині дитина з особливими потребами // Шкільний світ. – 2005. – №8. – С. 10-11.
2. Вержиховська О.М. Формування моральних якостей у молодших школярів з обмеженими розумовими можливостями у позакласній виховній роботі: Монографія. – Кам'янець-Подільський: видавець Зволейко Д.Г. – 2009. – 228 с.
3. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання. Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 1997. – 304 с.
4. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2008. – 204 с.
5. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе / под ред. В. В. Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
6. Ушинський К.Д. Про сімейне виховання. – К.: Радянська школа, 1974. – 149 с.

In the articles the lighted up basic aspects of problem of education mentally of backward child are in family. Advices are given in relation to the features of forming of personality in family.

Keywords: education, mentally backward children, family.

Отримано 15.04. 2011 р.

УДК 376 – 016: 94+81

І.Л. Рудзевич

РОЛЬ ТА МІСЦЕ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ У НАВЧАННІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ

У статті розкривається пізнавальне, виховне і методичне значення використання художньої літератури у навчанні історії України в допоміжній школі.

Ключові слова: історичні уявлення, історичні поняття, художняСписок використаних джерел, навчання, виховання.

В статье раскрывается познавательное, воспитательное и методическое значение использования художественной литературы при изучении истории Украины во вспомогательной школе.

Ключевые слова: исторические представления, исторические понятия, художественная литература, образование, воспитание.

Вивчення історії України у допоміжній школі розпочинається зі створення конкретних образів, уявлень про історичні факти, події, специфіка яких полягає у тому, що їх не можна повторити, спостерігати. Навчально-виховна робота у школі здійснюється за загальними законами процесу пізнання, тобто проходить на чуттєвому і раціональному рівні. На чуттєвому рівні пізнання відбувається через живе споглядання. Але, можливо поставити запитання: “Як у школі організувати споглядання давно минулому факту?”. Відповідь на нього ґрунтується на розкритті змісту історичної події, що пізнається через створення образу про давно минуле явище, факт, які сприймаються почуттями учнів (зорове – через споглядання наочності, слухове – через опис історичного факту вчителем).

Формування уявлень, образів історичного минулого в учнів допоміжної школи має свою специфіку. Саме тому, дослідники (Т.Головкіна, Л. Занков, М. Нудельман, І. Соловйов) у своїх працях відзначали недоліки в чуттєвому пізнанні розумово відсталих учнів. Сприйняття в учнів допоміжної школи характеризується уповільненістю, вузькістю, фрагментарністю, малою продуктивністю. Завдання вчителя полягає у

тому, щоб наблизити історичний факт до свідомості учня конкретно, образно, емоційно. З цього приводу К. Ушинський говорив про важливість створення у учнів конкретних уявлень про історичне минуле, підкреслював, що навчання повинно будуватися не на абстрактних уявленнях і словах, а на конкретних образах, безпосередньо сприйнятих дитиною [3].

Проблема формування історичних уявлень та понять досліджувалась як у загальній, так і у спеціальній методиці викладання історії, зокрема питання загальної методики вивчення історії у школі були розкриті у працях І. Андріївською, А. Вагіним, І. Гітцісом, В. Карцовим, О. Стражевим, а спеціальної - І. Фінкельштейном, Ж. Шифом та ін.

Цікавим, на нашу думку є положення А. Вагіна про те, що конкретно-історичні уявлення є основою формування історичних понять. Чим ширше коло і багатший зміст образів і картин минулого, тим змістовніше і гнучкіше система понять, сформованих на основі подальшого пізнання.

Художня література є важливим засобом, який допомагає учням конкретизувати історичний матеріал, формувати в них яскраві образи минулого, а саме це виступає складовою частиною їхніх історичних уявлень. Використання творів художньої літератури дозволяє підтримувати увагу учнів, сприяє розвитку інтересу та зацікавленості до предмету.

“Вдало введені в процес викладання програмного матеріалу літературні уривки збагачують його яскравими картинами минулого” [4, с.10]. Уява учнів про ті чи інші події, які вони вивчають, під впливом художніх образів стає повнішою, хід історичного процесу постає перед учнями не у вигляді голих абстракцій та узагальнень, а в яскравому емоційному зображенні. Картини минулого викликають переживання, співчуття, ненависть, захоплення учнів, героїчні образи впливають на формування їх ідеалів, поведінки. Якщо уривки з художніх творів підібрані правильно, то вони надають викладачеві історії велику допомогу у вирішенні виховних завдань.

Умовно художню літературу можливо поділити на дві великі групи: 1) літературні джерела епохи, яка вивчається; 2) історична белетристика.

До першої групи належать джерела, автори яких були безпосередніми учасниками чи свідками історичних подій. Можливо сказати, що ці художні твори є своєрідним документом. Адже, як відомо існують такі періоди історії, про які ми знаємо переважно з літературних пам'яток, таким прикладом слугує “Слово о полку Ігоревім”. Ці джерела не завжди

зрозумілі учням, і тому на уроці використовуються лише фрагменти, задалегідь відібрані вчителем. Так, звертаючись до найстарішої пам'ятки давньоруської літератури кінця XII ст. "Слова о полку Ігоревім", вчитель допомагає учням усвідомити заклик невідомого автора до руських князів припинити міжусобиці й об'єднатись у боротьбі проти загальної небезпеки – зовнішнього ворога.

Цінність такого історичного джерела, як фольклор, відзначалася видатними російськими істориками ще в середині минулого століття. Так, М. Костомаров у своїй монографії про Богдана Хмельницького широко використовував українські думи. Фольклор виступає важливим джерелом із старовини, з якого ми дізнаємося про ставлення до тієї чи іншої події не "вченого монаха", не приказного дяка, не самодержавця і його боярина, а самого народу.

Загальновідомим є твердження, що пісня – це душа народу. Вона несе у собі бездонність людських почуттів: любові і ненависті, вірності і зрадливості, а ще ті добродієності, які генетично притаманні нашому народу: щирість, щедрість, гостинність, працелюбство, хоробрість, відважність. У піснях утверджується ідея вічності і незнищеності народу, його вікове прагнення до волі і незалежності, героїчна і трагічна боротьба за самостійне державницьке життя. Це особливо характерно для історичних (козацьких) пісень. Саме у них піднесено і поетапно вимальовується колективний образ наших далеких і доблесних пращурів – славних запорізьких козаків, про силу і мужність, хоробрість і відвагу, стійкість і незборність яких ходили легенди поміж народами усїєї Європи. Історичні (козацькі) пісні віддзеркалюють реальні сторінки минулого, справжніх осіб, що творили історію.

Так, під час вивчення теми "Виникнення українського козацтва" учитель може запропонувати учням за рядками пісні "За річкою вогні горять" визначити: що свідчить про трагічність і жахливість становища народу, в умовах безперервних набігів турецько-татарських людоловів на українській землі? Учні знаходять і зачитують за текстом:

За річкою вогні горять,
Там татари полон ділять.
Село наше запалили
І багатство розграбили.
Стару неньку зарубили,
А маленьку в полон взяли.
А в долині бубни гудуть, бо на зараз людей ведуть.
Коло шиї аркан в'ється, а по ногах ланцюг б'ється.

Під час вивчення теми “Запорізька Січ. Д. Вишневецький – перший козацький гетьман” учитель може звернутися до пісенного образу Байди – Дмитра Вишневецького, козацького гетьмана, захисника і обронця українських земель.

Особливо багато історичних (козацьких) пісень український народ склав про Богдана Хмельницького та його славних сподвижників – Івана Богуна, Максима Кривоноса, Данила Нечая.

Також методично виправданим та цікавим для учнів є використання на уроках історії України приказок та прислів'їв, які є зрозумілими для розумово відсталих дітей. Ця робота сприяє кращому усвідомленню історичного та літературного матеріалу, вихованню інтересу до предмету, а також корекції мислення, пам'яті, мовлення учнів. Такий підхід до формування в учнів історичного мислення засобами фольклору є прогресивно-результативним, оскільки допомагає вирішувати завдання виховання громадян вільної, незалежної, самостійної демократичної України, громадян ХХІ століття, які свідомі своїх національних коренів.

Другу групу творів художньої літератури становить власне – історична белетристика – історичний роман, повість, історична драма, в яких авторами відтворене історичне минуле в яскравих художніх образах. Прикладів може бути дуже багато: В. Скляренко “Володимир”, А. Хижняк “Данило Галицький”, З. Тулуб “Людолови”, А. Чайковський “Сагайдачний”, М. Старицький трилогія “Богдан Хмельницький”, П. Загребельний “Я, Богдан”, Н. Рибак “Переяслівська рада”, І. Нечуй-Левицький “Виговський”, П. Загребельний “Роксолана”, І. Багряний “Сад Гетсиманський” та ін. .

Підбираючи уривок з художнього твору для уроку історії у допоміжній школі, учитель завжди повинен пам'ятати про те, щоб не перевантажувати свою розповідь літературними образами, які повинні допомагати пізнанню історичного минулого, вирішуючи тим самим освітньо-виховні та корекційні завдання уроку.

Художня література є одним із найбільш сильних і ефективних засобів пізнання реальної дійсності. Твори історичної тематики залучаються вчителем на уроках, у позакласній роботі з предмету, рекомендуються вчителем для самостійного читання. Застосування художньої літератури на уроках історії України стало одним із методичних засобів у роботі вчителя, який допомагає:

1. Виробити в учнів світогляд і повніше розкрити основні теоретичні поняття курсу.
2. Глибше, конкретніше викласти зміст програмного матеріалу.
3. Вирішити ряд загальноосвітніх, виховних та корекційних завдань.
4. Сприяти кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу.
5. Підвищити емоційний вплив розповіді вчителя на учнів.
6. Учителеві вирішити ряд методичних завдань

Отже, художня література дає можливість конкретизувати сухі рядки підручника. Художні образи підвищують наочність викладу матеріалу вчителям, забезпечують учням більш змістовне бачення тих подій, які вони виють за програмою. Побут, звичаї, вірування, природа, люди минулого дають відповіді на багато запитань, дають можливість учням щрозуміти суть історичного періоду, який вивчається.

Отже, використання художньої літератури у навчанні історії України має велике і незаперечне пізнавальне, виховне і методичне значення.

Список використаних джерел

1. Вагін А. А. Художня література в викладанні історії. – М.: Просвещение, 1978. – 158 с.
2. Капустін А. І., Ковтанюк Л. Є. Методика викладання історії: учбовий посібник для студентів і вчителів допоміжної школи. – Слов'янськ: Простір, 1992. – 145 с.
3. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2т. – М.: Просвещение, 1983. – Т.1. – 535 с .
4. Цвікальська Г.О. Використання художньої літератури на уроках історії. – К.: Освіта, 1998. – 108 с.

The article exposes the cognitive, educational and methodological value of using literature in teaching the history of Ukraine in the school.

Keywords: historical understanding, historical concepts, literature, education, education

Отримано 15. 04.2011 р.

УДК 376.1-053.67:37.01

І.Г. Саранча

РОЛЬ ЦЕНТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ З ВАДАМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

З психологічної точки зору фізична вада викликає порушення соціальних норм поведінки. Рішучо усі психологічні особливості дефективної дитини мають в основі не біологічне, а соціальне явище.

Л.С. Виготський

У статті розглядається роль центрів соціальної реабілітації дітей-інвалідів у процесі соціальної адаптації дітей та дорослих з порушеннями опорно-рухового апарату.

Ключові слова: сім'я, соціалізація, соціальна реабілітація, потенціал сім'ї, реабілітаційної центр, індивідуальна програма реабілітації, первинний і вторинний дефект розвитку.

В статье рассматривается роль центров социальной реабилитации детей-инвалидов в процессе социальной адаптации детей и взрослых с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: семья, социализация, социальная реабилитация, потенциал семьи, реабилитационной центр, индивидуальная программа реабилитации, первичный и вторичный дефект развития.

За даними ООН, у світі налічується близько 450 мільйонів людей з порушеннями психічного та фізичного розвитку. Це становить 1/10 частину населення нашої планети. Відомості Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) за 2010 рік свідчать, що кількість таких людей у світі сягає 13% (3% дітей народжуються з вадами інтелекту та 10% дітей з іншими психічними та фізичними вадами).

Сьогоднішня політика України по відношенню до людей з інвалідністю – це результат її розвитку протягом останніх 200 років. Значною мірою вона відображає загальні умови життя, а також соціальну та економічну політику у

різні періоди часу. Однак у відношенні до людей з інвалідністю склалося багато специфічних факторів, які впливають на умови їх життя. Неосвіченість, зневага оточуючих, зневіра і жах – ці соціальні фактори ізолювали людей з інвалідністю та затримали їх розвиток, про що свідчить історія.

Процес соціалізації – це процес взаємодії особистості та суспільства. Людина є і об'єктом (тому що випробовує на собі вплив з боку суспільства, різних соціальних інститутів тощо), і суб'єктом (тому що вона ставить перед собою певну мету та обирає засоби для її досягнення) процесу соціалізації.

Вирішення практичних питань реабілітації дітей та дорослих осіб з інвалідністю ґрунтується на Конституції України (254к/96-ВР), законах України "Про реабілітацію інвалідів в Україні" (№ 2961-IV від 06. 10.2005 р.), "Про державні соціальні стандарти і державні соціальні гарантії" (2017-14), "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні" (875-12), "Про соціальні послуги" (966-15), інших нормативно-правових актах, що регулюють правовідносини у цій сфері, та міжнародних договорах України, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України [4, с. 12].

У теоретичних і методичних працях українських науковців, присвячених питанням діагностики і корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми, що мають порушення психофізичного розвитку (В.І. Бондар, Л.С. Вавіна, Т.П. Вісковатова, В.В. Засенко, А.А. Колупаєва, С.П. Миронова, В.М. Синьов, Є.Ф. Соботович, Н.М. Стадненко, В.В. Тарасун, Л.І. Фомічова, О.П. Хохліна, А.Г. Шевцов, М.К. Шеремет, М.Д. Ярмаченко та ін.), знаходять відображення чимало аспектів цієї складної проблеми.

Метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка соціально-педагогічних умов керованої соціалізації дорослих осіб із порушеннями опорно-рухового апарату, які є випускниками реабілітаційних центрів. Метою цієї статті є аналіз впливу центрів соціальної реабілітації дітей-інвалідів на процес соціальної адаптації дітей та дорослих осіб з порушеннями опорно-рухового апарату.

Активізація спеціальної політики в напрямку її гуманізації та демократизації, відродження духовності й національної самосвідомості, швидкий розвиток техніки й технології, інтелектуалізація праці, – все це потребує створення для осіб з психічними та фізичними вадами розвитку таких умов, за яких вони могли б успішно реалізувати свої загальнолюдські права, стати корисними громадянами своєї держави, освіченість і соціальний статус яких задовольнятиме потреби суспільства [6, с. 1].

Метою концепції соціальної реабілітації є надання дітям-інвалідам

можливості брати участь у соціальному та економічному житті незалежно від характеру і причини їхньої інвалідності через оволодіння ними певним обсягом знань, умінь і навичок, розвиток особистості в умовах спеціально організованого навчально-виховного процесу, органічно поєданого з іншими формами реабілітації та інтеграції у суспільство, а також впровадження в Україні сучасної системи центрів соціальної реабілітації дітей-інвалідів.

Розглянемо вплив центрів соціальної реабілітації дітей-інвалідів у процесі соціалізації дітей та дорослих з порушеннями опорно-рухового апарату.

Першою метою соціально-реабілітаційної роботи центрів є забезпечення соціального, емоційного, інтелектуального і фізичного розвитку дитини та дорослої особи з комплексними порушеннями і спроба максимально розкрити її потенціал для навчання та подальшого самостійного життя.

Другою важливою метою є попередження вторинних дефектів у дітей із відхиленнями у розвитку. Це може проявитися через дві основні причини: або ж після невдалої спроби призупинити вплив первинних дефектів за допомогою медичного, терапевтичного чи навчального впливу, або ж у результаті порушення взаємовідносини між дитиною і сім'єю, спричиненого, в основному, тим, що сподівання батьків стосовно дитини не виправдалися.

Третьою метою соціально-реабілітаційної роботи є реабілітація сім'ї, яка має дітей з психофізичними вадами розвитку, щоб максимально ефективно задовольнити потреби дитини. Для такої сім'ї фахівцями має бути розроблена індивідуальна програма, що відповідає потребам і стилю життєдіяльності сім'ї [2, с. 34].

Можна виділити декілька етапів соціально-реабілітаційного процесу. **Основними завданнями** на цих етапах у центрі реабілітації дітей-інвалідів є:

- прогнозування конкретних результатів при реалізації індивідуальної програми реабілітації;
- проектування і моделювання ефективної діяльності спеціалістів у наданні допомоги дитині і сім'ї;
- вивчення потенціалу сім'ї, яка забезпечує реабілітацію дитини з психофізичними вадами розвитку;
- розробка та впровадження методик оцінки різних аспектів реабілітаційного процесу із залученням зацікавлених осіб;
- надання психолого-педагогічної допомоги сім'ї через заняття з профілактики й корекції здоров'я, сімейну терапію;
- активне залучення дитини та дорослої людини з психофізичними

вадами розвитку до посиленої у реабілітаційних і юнацьких організаціях, у співпраці, взаємодії із здоровими дітьми;

- вивчення динаміки реабілітаційного процесу [5, с. 124].

Реабілітація у всіх її видах є результатом впливу на особистість, її окремі психічні і фізичні функції. Вона також виступає наступним етапом після адаптації. Соціальна реабілітація – неперервний, але обмежений у часі процес, протягом якого повинні з'явитися нові якісні характеристики дитини. Це не абстрактна категорія, вона має свою спрямованість, специфіку для кожного вікового етапу [1, с. 34-37].

Аналізуючи різне ставлення до дітей та дорослих з психофізичними вадами розвитку, доцільно виокремити аспекти життєдіяльності дитини та дорослих, які є найбільш значущими для розкриття реабілітації як соціального процесу і виступають головними напрямками реабілітаційного процесу. А саме:

1. Ставлення до дефекту дитини та дорослої людини може проявлятися в таких категоріях, як усвідомлення (повне, часткове) чи не усвідомлення, сприйняття чи несприйняття, пригніченість, адаптація чи дезадаптація, депривація.

2. Участь сім'ї у процесі реабілітації. Тут найбільш поширеними можуть бути категорії стійкості чи нестійкості, доброзичливості чи відчуження, гіперопіки, афективності, авторитетності виховання, гіперсоціальності, примусу, репресії.

3. Навички самообслуговування. Зона реабілітації передбачає формування навичок доволно брати й опускати предмети, перекладати їх з руки в руку, прикладати зусилля відповідно до розмірів ваги і форми, предмету. Цей факт відображається в тих категоріях, які використовуються для характеристики рівня самообслуговування дітей та дорослих з психофізичними вадами розвитку.

4. Рухова активність. Цей аспект реабілітаційної діяльності є досить важливим для всіх категорій дитячої та дорослої інвалідності і найбільш значимим для дітей та дорослих, які мають наслідки дитячого церебрального паралічу, тому головними категоріями для цієї групи можна назвати корекційні фізичні вправи, руховий режим, корекцію помилкових настанов опорно-рухового апарату.

5. Пізнавальна активність. У першу чергу пов'язана зі стимуляцією сенсомоторного розвитку дитини та дорослої людини, який поєднаний з емоційно-позитивним спілкуванням є основою формування психічних функцій, представлених у категоріях: мовлення, увага, цілеспрямована діяльність, емоційна реакція, комплекс поживлення, мислення, уява та

інші [3, с. 289].

Соціальна активність є складною динамічною функціональною системою, що характеризується сімейно-побутовою, комунікативною, суспільно-трудовою діяльністю, проявом духовних і фізичних здібностей людини в гармонії із соціальним середовищем, природою [4, с. 245]. Програма реабілітації передбачає не лише сприяння розвитку дитини та дорослої людини, але й набуття батьками спеціальних знань, психологічну підтримку сім'ї, допомогу сім'ї. Кожен період програми має мету, окремі цілі, оскільки робота проводиться за різними напрямками із залучення різних фахівців.

У соціальній реабілітації важливим є дотримання таких видів діяльності:

- 1) заміна домінуючого у виховній роботі педагога на самого вихованця, який визначає зміст і методи роботи педагога;
- 2) орієнтація на потенційну соціально-психологічну повноцінність особистості, яка проходить процес реабілітації;
- 3) постійне вивчення так званої "винятковості" індивіда в процесі корекційно-реабілітаційної роботи має здійснюватися у тісній взаємодії педагога і психолога.

У соціальній реабілітації важливо дотримуватися цілісного, системного підходу та вирішувати комплексно ряд питань, а саме:

- 1) проблеми дитини: підтримка фізичного здоров'я, формування особистості, забезпечення емоційної підтримки, навчання, задоволення соціальних потреб;
- 2) проблеми сім'ї: забезпечення фінансової підтримки, житлові умови, навички догляду та навчання дитини та дорослої людини, вирішення емоційних проблем, подолання соціальної ізоляції;
- 3) проблеми професіоналів: медики (профілактика та підтримка здоров'я), педагоги та психологи (розробка та впровадження спеціальних методів освіти та виховання дітей та батьків), соціальні працівники (забезпечення допомоги, інформування про ресурси, сімейна та групова робота, захист інтересів дітей та сім'ї, інтеграція зусиль професіоналів), інженери та виробники (розробка та виготовлення спеціальних засобів для підтримки ефективної життєдіяльності та навчання дітей та дорослих з психофізичними вадами розвитку, створення спеціальних робочих місць), юристи, представники законодавчої та виконавчої влади (створення та впровадження відповідної системи захисту прав та обов'язків інвалідів та їх сімей);

4) проблема суспільства – зміна ставлення до інвалідів та сімей з дітьми-інвалідами;

5) проблеми фізичного середовища: зменшення впливів, що зашкоджують здоров'ю та життєдіяльності людини, створення дружнього для інвалідів простору.

Отже, на сучасному розвитку суспільства центри соціальної реабілітації дітей-інвалідів відіграють провідну роль у процесі соціальної адаптації дітей та дорослих з порушеннями опорно-рухового апарату та вихованні толерантного ставлення суспільства до цієї категорії людей.

Список використаних джерел

1. Іванова О. Стандарти у соціальній роботі: якими їм бути в Україні? // Соціальна політика і соціальна робота. – 2004. – № 3. – С. 24-26
2. Крутій К. Лінгводидактична модель мовленнєвого супроводу дітей дошкільного віку в умовах ДНЗ // "Мова як чинник формування громадянина України": Матеріали Всеукраїн. конф., (м. Запоріжжя, 16-17 травня 2008 року) / За ред. К.Л. Крутій, А.І. Паленко. – Запоріжжя: ТОВ "ЛПКС" ЛТД, 2008. – 352 с.
3. Кузьменко В. Індивідуалізація виховання і навчання // Дошкільне виховання. – 2000. – № 10. – С. 5-7.
4. Реабілітація інвалідів в Україні (Збірник нормативно-правових документів відповідно до Закону України "Про реабілітацію інвалідів в Україні") // Упорядники Н. Скрипка, В. Масленнікова та ін. – К: Знання, 2007. – 178 с.
5. Социальная педагогика: курс лекций /Под общей ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.
6. Шпак В.П. Реабілітаційна педагогіка: Навчальний посібник. – Полтава: АСМІ, 2006. – 328 с.

The article examines the role of social rehabilitation centers for disabled children in the process of social adaptation of children and adults with disorders of the locomotor apparatus.

Keywords: family, socialization, social rehabilitation, the potential of the family, the rehabilitation center, an individual program of rehabilitation, primary and secondary defect in development

Отримано 15.04.2011 р.

УДК 378.147.091.31-051:376

Ю. В. Сербалюк

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ ДЕФЕКТОЛОГІВ

У статті розглянуто важливість розвитку комунікативних навиків у професійній підготовці дефектолога та можливість використання тренінгу комунікативної компетенції у навчальному процесі.

Ключові слова: дефектолог, комунікативна компетентність, професійна підготовка, тренінг.

В статье рассмотрена важность развития коммуникативных навыков в профессиональной подготовке дефектолога и возможность использования тренинга коммуникативной компетенции в учебном процессе.

Ключевые слова: дефектолог, коммуникативная компетентность, профессиональная подготовка, тренинг.

Підготовка фахівців для здійснення корекційної роботи з дітьми, що мають вади у розвитку має дещо коротшу історію, ніж підготовка фахівців для звичайних навчально-виховних закладів. Однак, зі становленням дефектології у самостійний напрям науки постало питання як, на яких засадах має відбуватись формування спеціаліста для роботи з дітьми з різними вадами у спеціальних закладах освіти.

Цій проблемі в останні роки у вітчизняній науці були присвячені роботи В. Бондаря, С. Миронової, В. Синьова, М. Шеремет та інших. У них відзначається необхідність формування професійних компетенцій та здібностей на основі впровадження інноваційних технологій, передового досвіду, особистісно орієнтованої освіти, розвитку активності, ініціативності, самостійності студента.

На сьогодні, у зв'язку з впровадженням інклюзивної освіти, ця проблема стає ще більш актуальною – потреба у професійних вчителів-дефектологів зростатиме. Однак, як показують дослідження С. Миронової [3], рівень їх підготовки бажає кращого, особливо у плані навиків практичної роботи.

На сучасному етапі підготовка студентів за напрямком підготовки “Корекційна освіта” у вищому навчальному закладі акцентується увага на корекційній спрямованості майбутньої професійної діяльності. Не

применшуючи важливості саме цього напрямку у підготовці фахівців, ми вважаємо, що важливою складовою професійної компетентності вчителя-дефектолога є його комунікативні вміння та навички. Це зумовлено і його функціями, серед яких зазначена і комунікативно-стимулююча. Відділ педагогічних технологій неперервної професійної освіти Інституту педагогіки і психології професійної освіти Національної академії педагогічних наук України до здібностей, які забезпечують успішність виконання професійної діяльності дефектолога, відносить в першу чергу уміння грамотно виражати свої думки (вербальні здібності), навички спілкування і взаємодії з людьми, ораторські здібності. До особистих якостей відносять уміння слухати і розуміти інших людей, тактовність, доброзичливість, етичність [1].

Серед завдань і обов'язків вчителя-дефектолога, передбачених Довідником класифікаційних характеристик професій працівників, передбачені такі, як підтримка зв'язків з батьками, надання їм консультативної педагогічної допомоги з питань освіти, фізичного і психічного розвитку їх дітей. Аналогічні завдання ставляться зазначеним документом і перед вчителем-логопедом, але вже стосовно виправлення дефектів усної і письмової мови [2].

За класифікацією Є.О. Клімова педагога-дефектолога можна віднести до професій і спеціальностей типу "людина-людина" [4]. Представники цього типу повинні вміти керувати групами, спільнотами людей, вчити, виховувати людей того чи іншого віку. Тому для них важливим є професійне спілкування, яке вимагає певних особливостей усного мовлення – чіткості, придатного для слухача темпу, зрозумілості змісту висловів, необхідності встановлення контактів з іншими людьми, вміння слухати і чути, співпереживати, готовність прийти на допомогу, діяти в нестандартних ситуаціях соціальної взаємодії.

Ці вимоги відображені і у моделі підготовки майбутніх педагогів-дефектологів, розробленою С. Мироною. Поряд зі знаннями, яким має володіти такий спеціаліст, дослідниця відзначає вміння встановлювати ділові контакти з колегами, вміння виявляти позитивне у різних сферах особистості дитини і використовувати його у корекційно-виховній роботі, вміння навчати батьків окремим корекційним методам і прийомам, вміння встановлювати і підтримувати контакти з випускниками школи і надавати їм допомогу у післяшкільній адаптації [3].

В основі цих вмінь лежить здатність людини до продуктивної комунікації. У процесі підготовки вчителя-дефектолога, при значній увазі до когнітивної і діяльнісної складової професійної підготовки, недостатньо, на нашу думку, приділяється увага особистісній підготовці, яка включає серед різних складових і психологічну готовність до професійної діяльності.

Як показує досвід професійної підготовки спеціалістів соціономічної сфери (соціальні педагоги, соціальні працівники, психологи), певну частину їх навчального плану займають різні навчальні тренінги, що забезпечують особистісну складову готовності до професійної діяльності. Це, наприклад, тренінг особистісного росту, тренінг комунікативної компетенції, тренінг толерантності, тренінг самопізнання, тренінг психологічної готовності соціальних працівників тощо. На нашу думку, доцільно запровадити і деякі тренінгові програми у підготовку вчителя-дефектолога.

Тренінг є найперспективнішим методом психолого-педагогічної підготовки фахівців різних галузей, особливо тих, що пов'язані з різноманітними людськими контактами. Тренінг розглядається як багатофункціональний метод психологічного впливу на людину, що сприяє розвитку професійно значущих якостей особистості, інших особистісних характеристик. Як зазначає В. Федорчук, компетентність у сфері спілкування стала одним із головних чинників високого професіоналізму сучасного спеціаліста. Не викликає сумнівів, що соціально-психологічний тренінг – найефективніший метод навчання не лише комунікативної компетентності, а й набуття навичок міжособистісного спілкування [5].

Для майбутніх спеціалістів за напрямком підготовки “Корекційна освіта” може бути доцільним, виходячи з вище зазначених функціональних обов'язків, тренінг комунікативної компетенції особистості. Такий тренінг спрямований на розвиток особистості, формування комунікативних умінь та навичок, засвоєння міжособистісної взаємодії.

У своїй практичній діяльності дефектолог працює з дітьми з різними вадами розвитку, спілкується з їхніми батьками, родичами, контактує з колегами, працівниками освітніх, медичних та соціальних установ. Результат – успішність професійної діяльності – в значній мірі залежить у такому випадку від розвитку комунікативних умінь дефектолога. Ми не ставимо за мету проаналізувати можливі ситуації комунікації, але їх важливість для подальшої долі дитини, актуальність для ефективної професійної діяльності спеціаліста, яка має приносити задоволення від усвідомлення власної компетентності та досягнутих результатів, зрештою, проблемність вирішення таких ситуацій не викликає, на нашу думку, сумніву.

Тренінгові заняття передбачають опануванням психолого-педагогічними знаннями у сфері комунікації, корекцію і формування відповідних соціально-психологічних вмінь та навичок, спрямованих на вміння встановлювати контакт зі співрозмовником, сприймати і розуміти його емоційний стан, опанування прийомів декодування психічного повідомлення, яке йде від оточуючих, опанування вміннями бути учасником або керівником дискусії, правильно побудувати бесіду,

вислухати і зрозуміти співрозмовника, усвідомлення цілісності соціально-психологічного буття серед людей, розвиток здібності адекватного та повного пізнання себе та інших, навчання індивідуалізованих прийомів міжособистісного спілкування, розв'язання конфліктних ситуацій [4, 5].

Під час роботи у тренінгових групах у людини задіяні когнітивна, емоційна і поведінкова сфери, що забезпечує зміни на особистісному рівні. Досвід проведення тренінгу комунікативної компетенції при підготовці майбутніх соціальних педагогів свідчить про його позитивний вплив на адаптацію студента до умов навчання у вищому навчальному закладі, встановлення конструктивних міжособистісних відносин у групі, стосунків на рівні викладач-студент, формування професійно важливих якостей. Відбулись позитивні зрушення у самооцінці студентів, в усвідомленні необхідності професійного саморозвитку, зростає впевненість, комунікабельність. Результати тесту В. Ряховського на виявлення рівня комунікабельності серед студентів 4 курсу спеціальності “Корекційна освіта” і “Соціальна педагогіка” (останні проходили тренінгові програму з розвитку комунікативної компетентності на 1 курсі) показав, що 57% майбутніх дефектологів і 73% майбутніх соціальних педагогів мають високий рівень комунікабельності. Ми схильні до думки, що тренінг на розвиток комунікативних вмінь і навичок сприяв би збільшенню відповідного показника і серед майбутніх дефектологів.

Однією з переваг тренінгу є форма проведення занять – висока ефективність використання часу для саморозкриття, самоаналізу та саморозвитку особистості. Програма такого тренінгу має передбачати використання інтерактивних методів навчання: візуалізована лекція, мозковий штурм, дискусія, “снігова куля”, “килимочок ідей”, робота у парах, малих групах тощо. Велика увага має приділятися вправам на засвоєння прийомів атракції, розвиток активного слухання, розвиток невербальних засобів спілкування, відпрацювання навичок спілкування у різних ситуаціях, розв'язання конфліктів, вироблення навичок роботи в команді тощо.

Ми розділяємо думку В. Федорчука щодо виокремлення семи етапів соціально-психологічного тренінгу комунікативної компетенції: науково-методичний, організаційно-ознайомлювальний, адаптивний, афективно-конструктивний, інструментивно-комунікативний, ефективно-комунікативний, підсумково-програмований, кожен з яких виконує свої специфічні завдання [5, с. 100-102].

Залежно від авторської розробки тренінгу його програма може охоплювати широкий спектр тем. Ми пропонуємо зосередитись на наступних: роль комунікативних здібностей у професійній діяльності дефектолога, вербальні і невербальні засоби комунікації, монологічне

мовлення і діалогічне спілкування, прийоми атракції, конфлікти та шляхи їх подолання, комунікативна поведінка при колективному обговоренні ділових проблем.

Особливу увагу слід приділяти зворотному зв'язку, індивідуальній та груповій рефлексії після кожної вправи та за підсумками тренінгового дня. Вони допоможуть студентам краще усвідомити свої емоційні стани, зробити певні висновки, глибше усвідомити особистісні зміни чи необхідність їх здійснення.

Впровадження тренінгових програм у підготовку майбутніх спеціалістів у будь-якій сфері, на наш погляд, веління часу. Вони сприятимуть забезпеченню високого рівня фахової підготовки, готовності до ефективного виконання своїх посадових функцій та обов'язків, досягнення професійної компетенції.

Список використаних джерел

1. Дефектолог. Портал професійного консультування. – Режим доступу: <http://prof1.org.ua/profes/defektolog.shtml>. – Заголовок з екрану.
2. Довідник класифікаційних характеристик професій працівників. Випуск 80. Соціальні послуги. – Режим доступу <http://uazakon.com/big/text798/pg2.htm>. – Заголовок з екрану.
3. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: Монографія. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.
4. Тюття О.В. Формування психологічної готовності до соціономічної професійної діяльності (на прикладі професії “соціальний педагог”): Дис. канд. психол. наук: 19.00.01. – К.: Київський ун-т ім. Тараса Шевченка, 1999. – 252 с.
5. Федорчук В.М. Соціально-психологічний тренінг “Розвиток комунікативної компетентності викладача”: Навчально-методичний посібник. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2003. – 240 с.

In the article importance of development of communicative skills in professional preparation of correctional teacher and possibility of the use of training of communicative competence is considered in an educational process.

Keywords: correctional teacher, communicative competence, professional preparation, training.

Отримано 15.04.2011 р.

УДК 159. 943

А.В. Сімко

РОЗВИТОК ПСИХОМОТОРНИХ ЯКОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ У ПОВСЯКДЕННІЙ ТРУДОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

В статті описано значення повсякденної діяльності та вплив занять з ручної праці на психомоторні якості дітей з вадами інтелекту дошкільного віку.

Ключові слова: психомоторні якості, діти з вадами інтелекту, дошкільний вік, повсякденна трудова діяльність.

В статті описано значення повсякденної діяльності та вплив занять з ручної праці на психомоторні якості дітей з вадами інтелекту дошкільного віку.

Ключевые слова: психомоторные качества, дети с изъятиями интеллекта, дошкольный возраст, повседневная трудовая деятельность.

Дошкільнята з порушеннями інтелекту – це дуже неоднорідна група дітей, проте для всіх них характерні порушення та недостатня сформованість психомоторних функцій. Вивчення психомоторних можливостей дітей має велике практичне значення. Координація, сила і витривалість м'язів кистей рук, наприклад, визначає готовність дитини навчатися письму. На заняттях з трудового та фізичного виховання має враховуватись рівень розвитку психомоторних здібностей, для визначення змісту обсягу та інтенсивності навантаження для кожної дитини [2].

Ще М.О. Гуревич і М.І. Озерецький підкресливали, що термін "моторика" вони застосовують в сенсі структури рухових функцій, подібно тому, як характер є структурою психічних функцій. Моторика є, таким чином, на думку авторів, конституційною якістю особистості і її розгляд має особливе значення у співвідношенні з іншими конституційними особливостями індивіда [1].

О.М. Леонт'єв і О.В. Запорожець, вирішуючи практичну проблему відновлення рухів людини після поранень, розробили науково-

обґрунтовану теорію функціональної рухової терапії, в якій головне значення відводиться працетерапії [4].

Дослідження психомоторної координації та психомоторних якостей показують, що у цих психомоторних проявах встановлюється реальний зв'язок людини з навколишнім світом і здійснюється пристосування до нього та його перетворення. В рухах, діях, діяльностях і вчинках проявляється і формується особистість. Сучасні вимоги до вивчення психомоторики визначалися у дослідженнях таких відомих психологів, як О. Р. Лурія [5], К. К. Платонов [6], Є. П. Ільїн [2], В. В. Клименко [3] та ін.

В наш час термін "психомоторні якості" використовується психологами у відповідності з традиціями розгляду здібностей, головний акцент робиться на центральних-нервових процесах, на регулятивних характеристиках рухів, на обумовленості рухів відчуттями, мотивами, волею [2]. Водночас залишаються невисвітленими питання застосування праці для розвитку психомоторних якостей дітей-олігофренів дошкільного віку.

Мета роботи: здійснити теоретичний аналіз впливу трудової діяльності на психомоторні якості дітей дошкільного віку з вадами інтелекту.

Відповідно до сформульованої мети в трудовій діяльності необхідно виділити її психомоторні складові. К.К. Платонов пропонує загальну психологічну класифікацію робочих рухів і передбачає ділення їх на наступні групи: основні – мінімально необхідні для досягнення цілі трудової діяльності, що здійснюються в найбільш сприятливих умовах; поправочні – уточнюючі основні відповідно до відхилення умов праці від найбільш сприятливих умов; додаткові – що не відносяться до основного завдання, але необхідні через побічні для основного трудового процесу чинники; аварійні – додаткові, необхідні для ліквідації виниклої аварійної ситуації; зайві – непотрібні і такі, що зазвичай заважають основним робочим рухам; помилкові – виконувани замість правильних рухів перших чотирьох груп і таких, що не досягають цілі. Трудова діяльність реалізується внаслідок виконання дій різної складності й призначення. Трудові дії виражаються в рухах, які характеризуються силою, швидкістю, тривалістю, точністю, ритмічністю, координованістю [6].

Психологи здавна наголошували на тому, що психологія повинна займатися вивченням реакцій живого організму, які охоплюють всі форми його прояву у відношенні навколишнього середовища. Життя є ні що інше, як сукупність реакцій, а кожна реакція являє собою ту чи іншу форму взаємодії живого організму з навколишнім середовищем. Звичайно, сучасні

погляди на рухову активність значно складніші. Проте той факт, що моторика і психіка взаємопов'язані визнається більшістю науковців.

Прикладний аспект вивчення рухів і здавна і сьогодні бачать у їх розгляді стосовно до трудових процесів і виховання людини.

Розвиток психомоторних якостей у дітей з інтелектуальними вадами дошкільного віку таких, як координованість, сила, швидкість, витривалість, гнучкість сприяє вихованню низки здібностей до трудової діяльності. За твердженням психологів, праця є одним із провідних чинників всебічного розвитку дітей. Це положення вони аргументують тим, що дитина вже наприкінці молодшого дошкільного віку починає прагнути самостійності. Форми трудової діяльності дошкільника різноманітні: самообслуговування, виконання обов'язків чергового, доручень дорослих, догляд за кімнатними рослинами і тваринами, праця на ділянці дитячого садка, виготовлення виробів з паперу, картону, дерева, тканини тощо.

На думку Д. Ельконіна, два чинники спонукають дитину дошкільного віку до трудової діяльності: тенденція до самостійності та інтерес до всього, що стосується життя і праці дорослих. Однак ці прагнення дошкільнята можуть реалізувати не лише у трудовій, а і в інших видах діяльності. Тому необхідна педагогічне доцільна організація залучення дитини до праці. Праця, стверджувала С. Русова, мусить збудити в дитячій душі найбільше самостійної, природної творчості, дати вільно розвинутися цільній гармонійній індивідуальності. Вона виокремлювала такі характерні риси дитячої праці, як вияв активності дитини, її безпосереднього свідомого бажання (інтересу, цікавості до чогось). Праця має завжди конкретне завдання і реальні наслідки (цим і відрізняється від гри). Вона є приємною дитині, яка самостійно знаходить засоби досягнення бажаної мети.

Отже, на нашу думку, залучаючи дітей дошкільного віку з вадами інтелекту у до повсякденної трудової діяльності ми можемо досягти удосконалення їх психомоторних якостей. Трудові навички будуть характеризуватися більшою усвідомленістю рухів в умовах подолання труднощів. Провідна роль у покращенні психомоторних якостей відводиться як вихователям спеціальної дошкільної установи, так і батькам, які виховують дітей з вадами інтелектуального розвитку. Потрібно усвідомити, що тісна співпраця батьків і вихователів дає можливість формувати у дітей психомоторні якості і підвищувати продуктивність їх праці, як в побуті, так і у навчанні.

Висновки

1. Психомоторні якості дитини з вадами інтелекту змінюються в процесі її розвитку. Найбільшою силою, яка підштовхне дошкільника до засвоєння елементів трудової діяльності є прагнення бути самостійним та інтерес до соціального середовища.

2. Трудова діяльність дітей-олігофренів дошкільного віку реалізується внаслідок виконання дій різної складності й призначення. Повсякденні трудові дії виявляються в рухах, які характеризуються силою, швидкістю, тривалістю, точністю, ритмічністю, координованістю та іншими психомоторними проявами

3. Залучаючи дошкільників до трудової діяльності потрібно враховувати індивідуальні особливості дитини з інтелектуальними відхиленнями, її фізичний та емоційний стан.

Список використаних джерел

1. Гуревич М.О. Психомоторика / М.О. Гуревич, Н.И. Озерецкий. – М. – Л.: Мосполиграф, 1930. – Ч.1. – 160 с.
2. Ильин Е.П. Психомоторная организация человека / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 384 с.
3. Клименко В.В. Механізми психомоторики людини / В.В.Клименко. – К.: Шкільний світ, 1997. – 192 с.
4. Леонтьев А.Н. Восстановление движения. Исследования восстановления функций руки после ранения. – М.: Советская наука, 1945. – 232 с.
5. Лурия А.Р. О генезе произвольных движений / А.Р. Лурия // Вопросы психологи. – 1957. – № 6. – С. 3-19.
6. Платонов К.К. О системе психологи / К.К. Платонов. – М.: Мысль, 1972. – 216с.

This paper describes the importance of everyday activities and impact studies of manual labor on the psychomotor as children with intelligence of preschool age.

Keywords: psychomotor quality, children with impaired intelligence, preschool age, labor daily activities.

Отримано 15.04. 2011 р.

УДК 056.264

І. Скалій

ДИФЕРЕНЦІЙНА ХАРАКТЕРИСТИКА СТЕРТОЇ ФОРМИ ДИЗАРТРІЇ

У статті описано симптоматику стертої дизартрії та напрямки логопедичної роботи з її подолання.

Ключові слова: стерта дизартрія; логопедичний вплив; мовленнєві порушення; симптоматика; диференційна діагностика.

В статті описана симптоматика стертой дизартрии и направления логопедической работы из ее преодоления.

Ключевые слова: стертая дизартрия; логопедическое влияние; речевые нарушения; симптоматика; дифференциальная диагностика.

У процесі логопедичної практики центру "Особлива дитина" все частіше зустрічаються діти, мовленнєві порушення яких є подібними з виявами складних форм дислалії, але із тривалішою та складнішою динамікою корекції мовлення. Ретельне логопедичне обстеження і спостереження виявляє у них ряд специфічних порушень: процесу моторної сфери, просторового гнозису, фонетичної сторони мовлення (зокрема, просодичних характеристик), фонації, дихання. Такі клінічні ознаки дозволяють зробити висновок про те, що ці мовленнєві порушення обумовлені наявністю органічних уражень центральної нервової системи, що притаманно стертій формі дизартрії.

Діагностика стертої дизартрії та методика корекційної роботи при цьому порушенні певним чином розглядаються у літературі, зокрема, у роботах О.П. Архіпової, Г.Г. Гутцмана, Р.І. Мартинової, О.М. Мастюкової, Л.В. Мелехової, О.В. Правдіної, О.А. Токаревої, В.В. Тарасун та ін. розглядаються питання симптоматики дизартричних порушень мовлення, при яких спостерігається "розмитість", "стертість" артикуляції. Автори наголошують, що стерта дизартрія за своїми проявами є дуже подібною зі складними формами дислалії. У працях Л.В. Лопатіної, Е.К. Макарової, Н.В. Серебрякової, Е.Я. Сизової, Є.Ф. Соботович розглядаються питання діагностики, диференціації навчання та логопедичної роботи в групах

дошкільників зі стертою дизартрією. Проте, незважаючи на певну дослідженість, у логопедичній практиці проблеми диференціальної діагностики стертої форми дизартрії та корекційна робота при цьому діагнозі продовжують викликати труднощі у фахівців. З огляду на це, ми й присвятили свою статтю цій проблемі.

Дослідження, присвячені проблемі мовленнєвих порушень при стертій формі дизартрії, свідчать, що фонетичні порушення є поширеними, мають стійкий характер, подібні за своїми виявами до інших артикуляційних порушень і мають значні труднощі у диференціальній діагностиці й корекції. Вони негативно впливають на формування й розвиток фонематичної, лексичної та граматичної сторін мовлення, утруднюють процес шкільного навчання, знижують його ефективність.

Діагностика стертої форми дизартрії може викликати певні труднощі. У цих випадках завжди допомагають функціональні проби, запропоновані О.М. Мастюковою:

Проба 1. Дитину просять відкрити рот, висунути язик уперед, утримувати його нерухомо по середній лінії й одночасно слідкувати очима за предметом, який логопед рухає вправо-вліво. Проба є позитивною і свідчить про дизартрію, якщо язик рухається в сторону предмета.

Проба 2. Дитину просять виконувати артикуляційні рухи язиком, поклавши при цьому руки на її шию. При найбільш тонких диференційованих рухах язика відчувається напруження м'язів шиї, а інколи й легке закидання голови, що свідчить про дизартрію.

Стерта форма дизартрії за своїми ознаками є дуже подібною на поліморфну дислалію і найчастіше діагностується після п'яти років. Дітям, симптоматика яких відповідає стертій формі дизартрії, необхідно проконсультуватися у невролога для уточнення або спростування діагнозу та призначення адекватного лікування, тому що в даному випадку методика корекційної роботи має бути комплексною і передбачати: медичний вплив, психолого-педагогічну допомогу, логопедичну роботу. Для раннього виявлення цієї форми дизартрії та правильної організації корекційної роботи необхідно знати симптоми, що характеризують це порушення та причини його виникнення. Опишемо їх.

Можливі причини виникнення стертої форми дизартрії:

1. Під час внутрішньоутробного розвитку: гострі та хронічні інфекції; інтоксикації; токсикози; резус-конфлікти; гіпоксії (кисневе голодування).

2. Під час пологів: асфіксія; пологові травми; крововиливи при стрімких або затяжних пологах.

3. У ранньому віці дитини інфекційні хвороби нервової системи (менінгіти, менінгоенцефаліти).

У перший рік життя такі діти перебувають під наглядом невролога, їм

призначають медикаментозне лікування і масаж. У діагнозі до року зазначена ПЕП (перинатальна енцефалопатія). А після року діагноз або знімають, або ставлять ММД (мінімальна мозкова дисфункція). Розвиток усіх цих дітей, як правило, є задовільним; невропатологи більше не спостерігають їх, бо діти вважаються здоровими.

Наш досвід роботи з дітьми-логопатами свідчить, що вже під час обстеження дітей 5-6 років зі стертою формою дизартрії, виявляються специфічні симптоми, на які треба звернути увагу. Зупинимось на них.

Загальна моторика: діти незграбні, обмежений обсяг активних рухів, швидка стомлюваність при навантаженнях. Наприклад, Максим К., хитаючись, стоїть на одній нозі, погано імітує рухи: як летить птах, як іде солдат, як ріжуть хліб. Особливо помітною є моторна неспроможність на фізкультурних і музичних заняттях: діти відстають у темпі, ритмі та при переключенні рухів.

Дрібна моторика рук: діти пізно і з великими труднощами опановують навички самообслуговування: не можуть застібнути гудзика, розв'язати шарфа і т.д. Особливо помітною є моторна незграбність рук на заняттях з аплікації та із пластиліном. Так, наприклад, на заняттях із малювання Максим Л. погано тримає олівець, його руки бувають напруженими. Дітям дуже важко або просто неможливо без сторонньої допомоги виконати рухи за наслідуванням, наприклад, "замок" – скласти кисті рук разом, переплітаючи пальці та інші вправи пальчикової гімнастики. Зі слів батьків, багато дітей до 5-6 років не цікавляться іграми з конструктором, не вміють гратись із дрібними іграшками, не збирають пазли. Отже, у них із затримкою розвивається готовність руки до письма, як наслідок, у дітей шкільного віку спостерігаються труднощі при оволодінні графічними навичками.

Особливості артикуляційного апарату: у дітей зі стертою формою дизартрії спостерігається *паретичність* - м'яві губи, кутики рота опущені, під час мовлення губи залишаються м'якими. Наприклад, у Насті С. язик тонкий, м'який, лежить на дні ротової порожнини, його кінчик малоактивний. При навантаженнях (логопедичній гімнастиці) м'язова слабкість збільшується. Проте паретичність м'язів артикуляційного апарату може бути незначною і виявлятися лише при поглибленому неврологічному, нейропсихологічному та логопедичному обстеженні.

Спастичність м'язів виявляється так: обличчя амімичне, його м'язи на дотик є твердими, напруженими. Губи в напівпосмішці: верхня губа притискається до ясен. Багато дітей не можуть зробити губами трубочку. Язик при спастичному симптомі часто змінений за формою: товстий, без вираженого кінчика, малорухомий.

Гіперкінези виявляються у вигляді тремтіння язика й голосових зв'язок при навантаженнях. Наприклад, при утриманні широкого язика на нижній

губі на рахунок 5-10 язик Максима К. не може зберегти стану спокою, з'являється тремтіння й легке посиніння кінчика язика, а в деяких випадках по язика прокочуються хвилі у поздовжньому або поперечному напрямку. У даному випадку дитина не може утримати язика поза ротовою порожниною. Гіперкінези найчастіше спостерігаються у дітей із підвищеним тонусом м'язів артикуляційного апарату.

Апраксія виявляється в неможливості виконання певних рухів артикуляційного апарату або в переключенні від одного руху до іншого. Наприклад, у Артема З. спостерігається кінестетична апраксія, коли він виконує хаотичні рухи, "намацуючи" потрібну артикуляційну позу.

Девіація, тобто відхилення язика від середньої лінії, спостерігається при логопедичній гімнастиці (при утриманні пози, переключенні).

Гіперсалівація (підвищене слиновиділення) може спостерігатися лише під час мовлення. Діти не справляються із салівацією, не заковтують слину.

Діти зі стертою формою дизартрії за інструкцією виконують усі вправи логопедичної гімнастики, але якість артикуляційних рухів страждає, спостерігається їх змазаність, нечіткість; слабкість напруги м'язів, аритмічність, зниження амплітуди рухів, швидка стомлюваність та ін. Це й призводить під час мовлення до перекручування звуків, їхнього змішування і погіршення в просодичної сторони мовлення.

Звуковимовна при стертій дизартрії характеризується: змішуванням, плутанням, заміною й відсутністю звуків, тобто як і при дислалії. Найпоширенішим дефектом є порушення вимови свистячих та шиплячих звуків, досить часто зустрічається міжзубна вимова, бічні призвуки. Звуки при стертій дизартрії ставляться так, як і при дислалії, але вони набагато важче автоматизуються і вводяться в мовлення. Діти зазнають труднощів у вимові слів складної складової структури, спрощують звуконаповнюваність, пропускаючи деякі звуки при збігу приголосних.

Просодика. Інтонаційна виразність мовлення дітей є різко зниженою. Страждає голос, голосові модуляції за висотою, силою, ослаблений мовленнєвий видих. Порушується тембр мовлення, з'являється носовий відтінок у мовленні. Темп мовлення часто є прискореним. При декламуванні віршів мовлення дитини монотонне, поступово стає малозрозумілим, голос згасає. У спонтанному мовленні голос дітей стає тихим, вони не можуть за наслідуванням змінювати висоту і силу голосу, імітуючи голоси тварин.

У деяких дітей, наприклад, Максима Л., мовний видих вкорочений і мовлення здійснюється на вдиху, тому воно стає схоже на захлинання. Досить часто зустрічаються діти з достатнім самоконтролем, у яких не спостерігається порушень звуковимови, слова вони вимовляють скандовано, тобто по складах, і на перше місце виступає тільки порушення просодики.

Складна структура мовленнєвого порушення при стертій формі дизартрії потребує комплексного підходу в організації та проведенні корекційної роботи та містить: медичний вплив; психолого-педагогічну допомогу; логопедичну роботу.

Система логопедичного впливу при даній формі дизартрії має комплексний характер і передбачає:

I. Корекцію фонетико-фонематичних порушень:

- 1) розвиток дрібної моторики та моторики артикуляційного апарату;
- 2) формування й автоматизація правильної артикуляції звуків мовлення;
- 3) формування інтонаційної виразності мовлення;
- 4) формування сприйняття усного мовлення.

II. Розвиток лексико-граматичної будови мовлення.

Проблеми диференціальної діагностики стертої дизартрії, організації логопедичної допомоги дітям даної категорії залишаються актуальними, враховуючи, що це одне із самих поширених мовленнєвих порушень, які зустрічаються в логопедичній практиці, та недостатність розроблення питань діагностики та змісту корекційної роботи як в теоретичному, так і в практичному плані. А своєчасне виявлення та корекція порушень при стертій формі дизартрії є необхідною умовою психологічної готовності дітей до засвоєння шкільних знань.

Список використаних джерел

1. Архипова О.П. Стёртая дизартрия. – М.: Астрель, 2007. – 343 с.
2. Волкова Л.С. Логопедия. – М.: Просвещение, 1989. – 528 с.
3. Лопатина Л.В. Дифференциальная диагностика стёртой дизартрии и функциональных расстройств звукопроизношения. – СПб.: Союз, 2000. – 186 с.
4. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стёртой дизартрии). – СПб.: Союз, 2001. – 191 с.
5. Тарасун В.В. Стерта форма дизартрії. Діагностика та особливості логопедичної роботи // Дефектологія. – 1997. – № 4. – С. 12-18.
6. Шеремет М.К. Логопедия. – К.: Слово, 2010. – 376 с.

The article describes the symptoms of dysarthria and erased areas of speech therapy to overcome it.

Keywords: dysarthria erased; speech effect; speech violation, symptoms, differential diagnosis.

Отримано 15.04. 2011 р.

УДК 37.013.42

В.І. Співак

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЦІЛІСНОЇ СИСТЕМИ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ШКОЛЯРІВ

В статті розкриваються особливості проведення профілактики девіацій у шкільному віці.

Ключові слова: цілісна система, профілактика, девіантна поведінка, психогігієна.

В статті розкриваються особливості проведення профілактики девіацій в шкільному віці.

Ключевые слова: целостная система, профилактика, девиантное поведение, психогигиена.

Стан психічного і фізичного здоров'я дітей багато в чому залежить від умов, у яких відбувається процес їх навчання і виховання. Шкільна неуспішність, соціальна дезадаптація по-різному впливають на стан психічного здоров'я дітей і можуть призвести до невротизації, астенії, психопатичних реакцій. Подібні стани розвиваються у дітей внаслідок розумового і фізичного перевантаження, порушення мікросоціальних контактів у колі ровесників, з дорослими, батьками, педагогами. Частими є випадки цькування дітей з боку педагогів, навішування ярликів, необ'єктивного ставлення до їхньої особистості і поведінки. Причина цього – недостатня психолого-педагогічна підготовка учителів, грубе і зневажливе ставлення до учнів.

У практиці навчально-виховної роботи педагоги частіше за все обмежуються загальноприйнятими заходами впливу – заохочуванням і покаранням. Тому стосунки, які встановлюються між дорослим і дитиною, вчителем і учнем, необхідно розглядати як недостатньо природні, оскільки дитина постійно "повинна" бути старанною і слухняною. На жаль, багато педагогів не задумуються над тим, що перебуваючи в нерівних умовах з дитиною, вони сприяють створенню психотравмуючих чинників, які викликають відхилення від нормального фізичного і психічного розвитку особистості дитини. На нашу думку, правильний підхід до виховання і навчання дитини в сім'ї і дитячих закладах безпосередньо включає в себе комплекс профілактичних та оздоровчих заходів з попередження

аномальної поведінки і це повинно починатися вже на ранніх етапах розвитку особистості.

У зв'язку з цим, психогігієнічна і психопрофілактична форми роботи у дитячих закладах повинні містити у собі:

- навчіння дітей правилам і нормам гігієни з урахуванням статевих відмінностей, вивчення особливостей фізичного і психічного розвитку дітей у період перебування у дитячому закладі;
- аналіз соціально-культурних умов виховання дітей у конкретному мікросоціальному оточенні – в сім'ї, у колі ровесників тощо.

Ця робота дозволяє завчасно виявити групу дітей підвищеного ризику щодо формування різноманітних шкідливих звичок і девіацій поведінки, а також визначити особливості аномального розвитку дітей.

Поряд з цим, психопрофілактична робота включає в себе комплекс активних виховно-педагогічних і корекційних заходів, які, на жаль, недостатньо впроваджені в практику.

Тому в процесі розробки психогігієнічних і психопрофілактичних заходів педагогу необхідно враховувати:

- особливості прояву тієї, чи іншої шкідливої звички у дитини, соціально-культурні умови, за яких вона сформувалась;
- рівень загальної поінформованості дитини про прояви цієї звички або девіації, можливості самостійного позбавлення від неї;
- ступінь вираженості аномальних особистісних новоутворень, які сформувалися під впливом тієї, чи іншої шкідливої звички;
- наявність достатньо стабільних характеристик пізнавальної і особистісної сфер з метою їх актуалізації для подальшого розвитку [2].

Для підлітків і юнацтва психогігієнічні і психопрофілактичні заходи зводяться насамперед до виявлення в їхньому середовищі осіб, схильних до алкоголізму, наркоманії, токсикоманії, різного роду сексуальних девіацій. У випадку виявлення таких осіб педагог обов'язково повідомляє про це адміністрацію навчального закладу і батьків з метою застосування необхідних заходів в плані лікування і реабілітації.

Діагностика схильності до різних наркотичних речовин проводиться із залученням психологів та медиків. Завдання педагога полягає у координації їхніх зусиль і здійсненні зв'язку з родиною дитини.

У роботі з дітьми, молоддю необхідно передусім використовувати принципи індивідуального підходу до виховання. Але у педагогічній практиці індивідуальний підхід розуміється у вузькому значенні, коли заходи навчально-виховного впливу спрямовані головним чином на тих дітей, які погано навчаються, порушують дисципліну.

У широкому значенні індивідуальний підхід має застосовуватися до всіх дітей, що передбачає знання педагогом особистості кожної дитини,

Психічний розвиток дітей перебігає нерівномірно, і педагог має своєчасно помітити відхилення у психічному розвитку дитини, вміти реагувати на зміни її потребнісно-мотиваційної та емоційно-вольової сфери. Лише слідуючи цим принципам, педагог зуміє обрати правильну тактику і визначити ті індивідуальні засоби впливу, які є найефективнішими щодо саме цієї дитини [3].

Конкретні ж завдання педагога при здійсненні індивідуального підходу до дітей полягають в наступному:

- добре знати кожну дитину, її індивідуально-психологічні особливості та умови їх формування;
- при виборі методів і прийомів навчально-виховного впливу на дітей враховувати їх індивідуальні особливості;
- виявляти педагогічний такт і вміти передбачати наслідки того або іншого підходу до дитини.

Здійснюючи індивідуальний підхід у вихованні дітей, педагог, таким чином, включається у єдиний комплексний процес клініко-психологічної профілактики аномальних особистісних проявів, сприяє їх ранньому виявленню і своєчасній реабілітації дитини.

Зміни, які відбуваються в суспільстві, висувають цілу низку важливих питань, серед яких – профілактика злочинності. Актуальність її є очевидною, тому що з кожним роком відмічається зростання числа випадків дитячої злочинності, наркоманії, алкоголізму; прослідковується тенденція до збільшення кількості дітей з девіантною поведінкою. Відхилення у поведінці дітей виникають як результат політичної, соціально-економічної та екологічної нестабільності суспільства; посилення впливу псевдокультури, змін у змісті ціннісних орієнтацій молоді, несприятливих сімейно-побутових стосунків, відсутності контролю за поведінкою внаслідок надмірної зайнятості батьків, епідемії розлучень.

Досить часто батьки самоусуваються від процесу виховання своєї дитини, перекладаючи ці функції на школу, вулицю тощо. В школі також відзначають зменшення уваги до особистості школяра, його життєвого досвіду, інтересів, особистісних цінностей, емоційної сфери.

У позашкільний час дитина не має великих можливостей вибору різноманітних видів діяльності для розвитку активності (ці можливості найчастіше обмежені наявними коштами), відносної незалежності від дорослих. Соціальні чинники підсилюють недоліки сімейного і шкільного виховання, негативний приклад дорослих, принади вулиці тощо.

Оскільки діти залишаються наодинці зі своїми проблемами, то розв'язують їх, звісно, в силу своїх можливостей, спираючись, як правило, не на кращі зразки. З'являється відчуття самотності і незахищеності. Все це підриває впевненість дитини у собі, її здатність до саморегуляції,

самоствердження в життєво важливих ситуаціях. Молодь хоче відчувати, що її поважають, що на неї звертають увагу, з нею рахуються, і заради цього люди йдуть на певні компроміси, які є обов'язковими у груповій взаємодії.

Включення молоді до певного виду девіантної поведінки, наприклад, вживання алкоголю, підвищує вірогідність її втягнення до інших видів девіацій. В цьому плані можна виокремити три найбільш значущих чинники ризику [4]:

- соціальні чинники – доступність речовини, мода на неї, вплив групи ровесників;
- психологічні чинники – особистісний склад людини, привабливість переживань і відчуттів у стані сп'яніння;
- біологічні чинники – толерантна схильність.

Проведене моніторингове дослідження соціально-психологічних причин поширення пияцтва у молодіжному середовищі, аналіз літератури, досвід нашої роботи дозволяють виокремити типові труднощі молоді з відхиленнями у поведінці, схильної до вживання алкогольних (слабоалкогольних) напоїв:

- взаємини з батьками, іншими дорослими;
- взаємини з друзями, іншими ровесниками;
- самоствалення, саморозуміння;
- формування життєвих орієнтирів, цінностей, ідеалів;
- відчуття самотності, нерозуміння іншими;
- пошук свободи через втечу від вимог, тиску, норм, правил; перевірка себе й інших, пошук межі можливого;
- пошук комфортного існування, емоційного затишку;
- відсутність позитивних життєвих прагнень і цілей;
- образа на долю, конкретних людей за власні труднощі;
- відсутність вольового контролю і здатності до самовладання і керування ситуацією;
- залежність від інших;
- відсутність адекватних засобів та способів поведінки у важких ситуаціях.

На причини вживання алкогольних напоїв вказують:

- маса вільного часу – 42% опитаних;
- відсутність значних матеріальних можливостей батьків – 30%;
- бажання звернути на себе увагу – 10%;
- бажання завоювати авторитет – 5%.

Нехтування протягом багатьох років проблемами, пов'язаними з девіантною поведінкою молоді, призвело до того, що у суспільстві спеціалістами, причетними до виховання молодого покоління, проводилась

не профілактично-виховна робота, а застосовувались головним чином попереджувально-каральні заходи, в результаті яких отримане покарання за той чи інший негативний вчинок не тільки не усувало накопичення девіантного потенціалу, але, навпаки, збільшувало вірогідність закріплення цих форм поведінки.

Усі профілактичні заходи прийнято поділяти на три рівні: первинна, вторинна і третинна профілактика. Первинна профілактика – це попередження негативного впливу звичок соціального середовища, формування таких моральних переконань, які виключають і витісняють саму можливість адиктивної поведінки. Вторинна профілактика полягає у виявленні груп, які найбільш вразливі до цієї чи іншої девіації; максимально ранньому, повному і комплексному здійсненні лікувальних заходів, виховного впливу у колективі і родині. Третинна профілактика спрямована на передбачення прогресу хвороби.

Основні принципи профілактичної роботи [1]:

- *принцип соціальної активності*: активна участь членів суспільства у вирішенні гострих протиріч його розвитку, використання суспільної думки, активної позиції особистості для оздоровлення індивідуальної і масової свідомості;

- *принцип інформованості*: повна і об'єктивна картина розповсюдження соціальних хвороб,

І, на завершення, підводячи підсумки нашого аналізу сучасного стану профілактики проявів девіантної поведінки у шкільному віці, хочеться зазначити, що з метою організації її ефективної роботи необхідним є створення певної цілісної системи. Система ж профілактики має включати в себе такі складові:

- створення комплексних груп спеціалістів, які змогли б забезпечити соціальний захист дітей (психологи, медики, соціальні педагоги тощо);

- створення виховного середовища, яке дозволило б гармонізувати відносини молодого покоління зі своїм найближчим оточенням в сім'ї, за місцем навчання, роботи;

- створення груп підтримки зі спеціалістів різного профілю, які будуть навчати батьків виходу із проблемних ситуацій, пов'язаних з дітьми;

- організація підготовки спеціалістів, здатних здійснювати професійну психологічну, соціальну, медичну допомогу і займатися профілактично-виховною роботою з дітьми групи ризику та їх родинами;

- створення суспільних освітніх програм з метою посилення усвідомлення і привернення уваги до проблем молоді з ненормативною поведінкою (телевізійні програми, освітні програми тощо);

- організація вільного часу молодого покоління;

- інформаційно-просвітницька діяльність.

Список використаних джерел

1. Лютий В.П. Соціальна робота з групами девіантної поведінки: Навчальний посібник. – К.: Академія праці та соціальних відносин, Християнський дитячий фонд, 2000. – 398 с.
2. Львова М.В. Социально-психологические особенности профилактики девиантного поведения подростков: Автореф. дис. канд. психол. наук. – Ярославль: Ярославский университет, 2000. – 36 с.
3. Раттер М. Помощь трудным детям. – М.: Просвещение, 1987. – 186 с.
4. Сміян І.С., Ліщенко Н.О., Левенеш С.С. Особливості поширеності тютюнопаління, вживання алкоголю та наркотиків серед підлітків // Педіатрія, акушерство та гінекологія. – 2002. – № 1. – С. 10-18.

The article is opening the peculiarities of prophylactic deviations realization with pupils.

Keywords: whole system, prophylactic, deviations, psychohygiene.

Отримано 15.04. 2011 р.

УДК 81'37

О.М. Ткач

ФОРМУВАННЯ СЕМАНТИЧНОГО ПОЛЯ СЛІВ В ОНТОГЕНЕЗІ

У статті висвітлено погляди науковців на формування семантичного поля слів в онтогенезі, особливості орієнтування дитини на слово від контекстного його значення до понятійного, розглянуто етапи організації семантичних полів та основні типи вербальних асоціацій

Ключові слова: семантичне поле, слово-стимул та слово-реакція, асоціативні зв'язки понятійні узагальнення, етапи організації семантичних полів, типи вербальних асоціацій.

В статье отражены взгляды научных работников на формирование семантического поля слов в онтогенезе, особенности ориентирования ребенка на слово от контекстного его значения к понятийному,

рассмотрены этапы организации семантических полей и основные типы вербальных ассоциаций

Ключевые слова: семантическое поле, слово-стимул и слово-реакция, ассоциативные связи, понятийные обобщения, этапы организации семантических полей, типы вербальных ассоциаций.

Актуалізація словникового запасу, точність вживання слів багато в чому визначаються рівнем сформованості семантичних полів лексичної системи. У процесі розвитку словника слово включається в складну систему парадигматичних і синтагматичних зв'язків.

Спостерігаючи становлення лексико-семантичної системи у дітей дошкільного віку, А.І. Лаврентьева [1] виділила чотири етапи розвитку системної організації дитячого словника. На першому етапі лексичний запас дитини представляє собою невпорядкований набір окремих слів. На другому, "ситуаційному" етапі у свідомості дитини формується деяка система слів ("ситуаційні поля"), що відносяться до однієї ситуації. Третій етап характеризує об'єднання лексем у тематичні групи ("тематичний" етап). На четвертому етапі виникає синонімія і системна організація словника дитини наближається за своєю будовою до лексико-семантичної системи дорослих носіїв мови.

Психологічними дослідженнями встановлено, що значення слова на всіх етапах розвитку дитини не залишається незмінним, а навпаки, зазнає "складного розвитку" (А. Р. Лурія) [5].

В кінці першого року життя відбувається перехід від суто людської до предметної сфері діяльності. Кардинально перебудовується і саме спілкування немовляти з дорослими: з безпосереднього, ситуативно-особистісного воно перетворюється на опосередковане, ситуативно-ділове. У процесі спільної діяльності з дорослим дитина дізнається і запам'ятовує назви окремих предметів, їх властивості та якості, можливі дії з ними (М. І. Лісіна, 1986).

Аналізуючи розвиток значення слова у дітей 1-2,5 років, Є.С. Кубрякова [7] вказує на явище зсунутої референції, або "розтягування" значення слова, а Т.М. Ушакова [8] вказує на "зверхгенералізацію". Дослідники відзначають перенесення назви одного предмета на ряд інших, асоціативно пов'язаних з вихідним предметом. Дитина використовує слово для назви ряду предметів, які мають одну або декілька загальних ознак, а також загальне функціональне призначення предметів.

У міру розвитку словникового запасу "розтягнуте" значення слова поступово звужується. Це пов'язано з засвоєнням дітьми нових слів, уточненням їх значення і диференційованим вживанням вже вивчених слів. Зміна значення слова, на думку багатьох авторів, відображає розвиток

уявлень дитини про навколишній світ, тісно пов'язана з її когнітивним розвитком.

О.Е.Грібова [3] так подає процес оволодіння різнорівневими мовними одиницями: 1) усвідомлення об'єктивних відносин; 2) поява комунікативних інтенцій, 3) вираження нових відносин старими засобами; 4) виявлення способів вираження нових значень; 5) гіпергенералізація нової форми; 6) розгалуження нової форми; 7) диференціація варіантів вираження значення; 8) протиставлення нових засвоєних одиниць з наявними у користуванні.

На етапі від трьох до п'яти років дитина опановує предметну віднесеність слова. Слово стає для неї самостійним знаком. Засвоївши предметні, конкретно віднесені значення, дитина опановує логічні операції, які поступово інтеріорізуються і переходять із зовнішніх форм у план розумової діяльності.

У міру розвитку слово починає позначати окремі ознаки предмета або сторони явища. Слово поступово набуває функцію узагальнення і починає виступати в якості засобу формування понять. Л.С. Виготський [2] виділив кілька етапів розвитку понятійного узагальнення у дитини. Формування структури понять починається з "синкретичних" образів - етап потенційних понять (псевдопонять). Значення слова, таким чином, розвивається від конкретного до абстрактного, узагальнюючого.

М.М. Кольцова [6] виділила чотири ступені узагальнення дітьми дошкільного віку безпосередніх подразників словом: 1 ступінь – слово є еквівалентом комплексу безпосередніх відчуттів від предмета; 2 ступінь – слово узагальнює ряд однорідних предметів; 3 ступінь – слово поєднує багато різнорідні об'єкти, що відносяться до однієї категорії; 4 ступінь – різні категорії об'єктів узагальнюються в одну, більш широку.

М.М. Кольцова зазначає, що "кожен наступний ступінь узагальнення словом все більше і більше віддалений від конкретних чуттєвих образів, тобто характеризується ще більш високим рівнем абстрагування".

Л.П. Федоренко [8] виділяє наступні ступені узагальнення слів за змістом: – **Нульовий ступінь** узагальнення – власні імена і назви одиничного предмета (від одного року до двох років); – **Перший ступінь** узагальнення – розуміння узагальнюючого значення найменувань однорідних предметів, дій, якостей - імен загальних (у віці двох років); – **Другий ступінь** узагальнення – засвоювання родових понять, що передають узагальнено назви предметів, дій, ознак у формі іменника (у віці трьох років); – **Третій ступінь** узагальнення – засвоювання слів, що позначають родові поняття, які є більш високим рівнем узагальнення для слів другого ступеня узагальнення (до п'яти-шести років життя);

– **Четвертий ступінь** узагальнення – такі слова, як "стан", "ознака", "предметність" і т.д. (Підлітковий вік).

На підставі аналізу характеру вербальних асоціацій у дошкільнят 5-8 років Н.В. Серебряковою [1] виділені наступні етапи організації семантичних полів у дітей з нормальним мовним розвитком.

Перший етап характеризується несформованістю семантичного поля. На цьому етапі дитина спирається на чуттєве сприйняття навколишньої ситуації і в якості слів-реакцій переважають назви оточуючих предметів. Лексична система не сформована. Значення слова включається у значення словосполучень. Значне місце займають синтагматичні асоціації.

На **другому етапі** засвоюються смислові зв'язки слів, що значно відрізняються один від одного за семантикою, але мають ситуативний, образний зв'язок. Це проявляється в переважанні тематичних асоціацій, які спираються на певні образи (уявлення). На цьому етапі має місце мотивований образами характер зв'язків. Семантичне поле ще структурно не організоване і не оформлене.

На **третьому етапі** формуються поняття, процеси класифікації. В асоціативному експерименті на зміну образним зв'язкам приходять зв'язку між словами, семантично близькими, які відрізняються лише однією диференційною семантичною ознакою, що виявляється у переважанні парадигматичних асоціацій. Відбувається диференціація структури семантичного поля, найбільш характерними відношеннями, якого є групування і протиставлення.

У процесі асоціативного експерименту Н.В. Серебрякова [1] виділила такі типи вербальних асоціацій, які найбільш характерні для дітей 5-8 років.

1. Синтагматичні асоціації. Слово-реакція і слово-стимул складають словосполучення, найчастіше узгоджене (жовтий - квітка).

2. Парадигматичні асоціації. Слово-стимул і слово-реакція відрізняються не більше ніж однією диференційною семантичною ознакою (виражають синонімічні відношення, антонімічні відносини, відносини подібності, родовидові відносини та асоціації, які виражають відносини "ціле-частина").

3. Тематичні асоціації. Слово-стимул і слово-реакція відрізняються більш ніж за однією семантичною ознакою.

У дітей 6-8 років з нормальним мовленнєвим розвитком, за даними Н.В. Серебрякової, спостерігаються такі види тематичних асоціацій:

а) відносини об'єкта та місця його знаходження; б) відносини об'єкта і дії, що здійснюється з даним предметом; в) причинно-наслідкові відносини; г) асоціації знаряддя дії і об'єкта, позначеного словом-стимулом; д) відносини ознаки і об'єкта, який володіє цією ознакою; е) відносини образу дії і предмета; е) асоціації за однією загальною ознакою.

4. Словотворчі асоціації. У цьому випадку в якості реакцій наводяться слова, похідні від шуканого. Часто слова-стимули і слова-реакції відносяться до однієї чи різних частини мови. Найчастіше асоціацією на прислівник є прикметник-іменник, тобто в якості реакцій даються слова, з яких утворене дане слово.

5. Асоціації граматичних форм одного і того ж слова. Найчастіше в якості слів-реакцій відтворюються форми множини.

6. Фонетичні асоціації. Коли слово-реакція співзвучне слову-стимулу, але явних семантичних зв'язок між словами немає.

7. Випадкові асоціації. У цьому випадку між словом-стимулом і словом-реакцією відсутні як смислові і граматичні зв'язки, так і звукова подібність. Найчастіше у відповідь на слово-стимул діти називають предмети навколишнього середовища. Цей тип асоціацій є дуже поширеним у дітей, особливо 5-6 років (Н. В. Серебрякова) [1].

У процесі мовленнєвого розвитку дитини змінюється характер вербальних асоціацій. За даними Н.В. Серебрякової, в 7 років у дітей відбувається якісний стрибок у формуванні лексичної системи, в організації семантичних полів. Це виражається в тому, що істотно змінюється співвідношення парадигматичних і синтагматичних реакцій в асоціативному полі. Таким чином, стратегія пошуку асоціативних реакцій у дітей з нормальним мовним розвитком змінюється з віком.

У цілому успішний розвиток мовлення дитини забезпечується багатьма чинниками. Один з них є взаємодія з носієм мови, що є для дитини взірцем для наслідування. Спілкування з дорослим є одним з найважливіших факторів загального психічного розвитку дитини.

Психолінгвістична теорія мовленнєвої діяльності, концепції про процеси породження і сприймання мовлення розкривають структуру і особливості цих процесів, дозволяють визначити шляхи формування основних компонентів мовлення і потенційні можливості мовленнєвого розвитку.

Список використаних джерел

1. Белянин В. П. Психолінгвістика: Учебник / В. П. Белянин. – 2-е изд. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 232 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
3. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования: Методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
4. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 128с.

5. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 352 с.
6. Полонская Н.Н. Нейропсихологическая диагностика детей младшего дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Н. Полонская. – М.: Академия, 2007. – 192 с.
7. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 232 с.
8. Ушакова О.С. Теория и практика развития речи дошкольника. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 120 с.

Highlights the views of scientists on the semantic field of words in ontogeny, especially targeting children in the context of a word to its conceptual value, examines the stages of semantic fields and the main types of verbal associations

Keywords: semantic field, word-word-stimulus and response, associative conceptual generalization, the stages of semantic fields, types of verbal associations

Отримано 15. 04.2011 р.

УДК 159.922.73

В.О. Трасковська

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ У НОРМАЛЬНО РОЗВИНЕНИХ ТА РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ

У статті розглянуті питання прояву шкільної дезадаптації у нормально розвинених та розумово відсталих підлітків підлітків. Зокрема звернено увагу на причини шкільної дезадаптації підлітків та фактори їх соціалізації.

Ключові слова: дезадаптація, підлітки, розумово відсталі підлітки, соціалізація.

В статье рассмотрены вопросы проявления школьной дезадаптации у нормально развитых и умственно отсталых подростков подростков. В

частности обращено внимание на причины школьной дезадаптации подростков и факторы их социализации.

Ключевые слова: дезадаптация, подростки, умственно отсталые подростки, социализация.

Важливість і особливе місце підліткового періоду визначається тим, що саме в цей час йде перехід від характерного для дитинства типу відносин дорослого і дитини до якісно нового, специфічного для спілкування дорослих людей. Цей перехід існує як процес ставлення нових засобів соціальної взаємодії підлітка і дорослого.

Благополучною формою переходу до нового типу взаємовідносин треба вважати ту, при якій дорослий сам виявляє ініціативу або, бере до уваги потреби і вимоги підлітка, перебудовує своє відношення до нього.

Однак це можна зробити при відсутності у дорослого відношення до підлітка як до дитини. Але є ряд суттєвих моментів, які сприяють збереженню цих взаємовідносин, до їх числа відносяться:

- а) незмінність суспільного положення підлітка: він залишається учнем;
- б) його матеріальна залежність від дорослих;
- в) звичка дорослого спрямовувати, давати поради, контролювати дитину;
- г) відсутність у багатьох підлітків ознак дорослості у зовнішньому вигляді, вчинках, поведінці.

Щодо розумово відсталих підлітків то до цих характеристик перш за все додаються особливості психофізичного розвитку .

Розвиток соціальної активності підлітка, який допомагає йому дійсно дорослішати, необхідно для підготовки до майбутнього життя [3, с.107].

До основних причин шкільної дезадаптації у підлітковому віці відноситься проблема його сімейного виховання, це є характерним і для нормально розвинених і для розумово відсталих дітей, особливо торкається останніх, якщо вони потрапляють із сім'ї в спеціалізований заклад інтернатного типу. Якщо дитина приходить до школи із сім'ї, де вона не відчуває себе емоційно комфортно, не відчуває переживання "ми", то і в нову соціальну спільноту – школу – входить з великими труднощами. Вважається, що саме несвідоме прагнення до відчуження, неприйняття норм і правил будь-якої спільноти в ім'я збереження незмінного "Я" лежить в основі шкільної дезадаптації дітей, які виховувались в сім'ї відчуженій та байдужості.

До наступної причини шкільної дезадаптації можливо віднести і те, що труднощі у навчанні та спілкуванні, а також у поведінці пізнаються підлітком в основному через відношення до них вчителів, а причини виникнення

дезадаптації досить часто пов'язані з відношенням до дитини і до його навчання сім'ї. Щодо розумово відсталих дітей, то ці відносини сформувані значно складніше, тому що для них характерним виступає не недостатнє усвідомлення себе як особистості та завищений рівень самооцінки [7, с.122].

Із факторів соціалізації, що роздивляються окремо, найбільш важливим та впливовим була і є родина, як первинна частина суспільства, вплив якої дитина відчуває раніше всього, коли вона найбільш схильна для сприйняття. Сімейні умови, які включають соціальне положення, вид занять, матеріальний рівень та рівень освіти батьків, в значній мірі визначають життєвий шлях дитини. Крім цілеспрямованого, усвідомленого виховання, які дають їй батьки, на дитину впливає вся внутрішньо-родинна атмосфера, причому ефект цього впливу нагромаджується із віком, і переробляється в структурі особистості.

Практично не існує жодного соціального або психологічного аспекту поведінки підлітків та юнацтва, який би не залежав від сімейних умов зараз чи у майбутньому [3, с. 109].

Крім освітнього рівня батьків, досить сильно впливає на долю підлітків та юнаків склад сім'ї та характер взаємовідносин між її членами. Погані сімейні умови характерні для більшості так званих "складних підлітків".

Значний вплив на особистість підлітка вказує стиль взаємовідносин з батьками, який лише частково обумовлений їх соціальним положенням.

Існує декілька відносно автономних психологічних механізмів, завдяки яким батьки впливають на своїх дітей: а) підкріплення: коли батьки застосовують прийоми заохочування для того, щоб отримати, як результат, таку поведінку дитини, яку дорослі вважають доцільною. Із цією метою у свідомість дитини впроваджується визначення системи норм які повинні стати для дитини звичкою; б) ідентифікація: коли дитина наслідує поведінку батьків, орієнтується на їх приклад, намагається бути таким як і вони; в) розуміння: коли батьки знають і розуміють внутрішній світ дитини та допомагають вирішувати ті проблеми, з якими вона не може впоратись самостійно. Таким чином батьки формують його самосвідомість та комунікативні якості.

Дуже важливе значення має також емоційний тон сімейних взаємовідносин та тип контролю і дисципліни, що існує у родині.

Емоційний тон відносин між батьками та дітьми психологи уявляють у вигляді шкали, на одному боці якої стоять максимально близькі, доброзичливі стосунки (батьківська любов), а на іншому – далекі, холодні. У першому випадку основними методами виховання є догляд, увага та заохочення, а в другому – суворість та покарання.

Дитина, яка позбавлена сильних доказів батьківської любові, має набагато менше шансів на високу самоповагу, на становлення теплих

близьких відносин з іншими, стійкій позитивний образ “Я”. Вивчення підлітків, юнаків та дорослих, які страждають психофізіологічними та психосоматичними порушеннями, невротичними розладнаннями, труднощами у спілкуванні, розумової діяльності, загальної соціальної дезадаптації, агресії, соціальною поведінкою, вказує, що всі ці явища значно частіше спостерігаються у тих, кому в дитинстві і тепер не вистачає батьківської уваги, емоційного тепла, любові [2, с. 4].

Емоційний тон сімейного виховання існує не сам по собі, а у зв'язку з визначеним типом контролю і дисципліни, які спрямовані на формування відповідних рис характеру. Різні засоби батьківського контролю також можна уявити у вигляді шкали, на одному боці якій – висока активність, самостійність і ініціатива дитини, а на іншому – пасивність, залежність. За цими типами відносин стоїть не лише розподілення ролей та влади, але й різна спрямованість внутрішньої комунікації: в одному випадку вона спрямована на дитину з боку батьків, а в іншому – на батьків з боку дитини.

Крім того, батьки не завжди практикують один і той же стиль дисципліни: батько, як правило, сприймаються підлітками і юнаками реально більш жорсткими та авторитарним, ніж мати, тому загальний родинний стиль виховання у значній мірі компромісний. Батько й мати можуть доповнювати одне одного, а можуть і протистояти одне одному.

Найкращі взаємовідносини старшокласників з батьками складаються зазвичай тоді, коли батьки дотримуються демократичного стилю виховання. Цей стиль в найбільшій мірі сприяє вихованню самостійності, активності та соціальної відповідальності.

Крайні типи взаємовідносин дають погані результати, не важливо, ліберальні чи демократичні. Авторитарний стиль викликає у дітей відчуження від батьків, почуття своєї незначущості та небажаності у родині. Батьківські потреби, якщо вони здаються непотрібними, немотивованими, викликають або протест, або агресію, а можливо апатію і пасивність.

Якщо впроваджувати всетерплячість, то це викликає у підлітка почуття, що батькам до нього нема справи. Крім того, пасивні батьки можуть бути об'єктом наслідування та ідентифікації, а інші впливи – школа, однолітки та засоби масової комунікації – часто не можуть заповнити цей пробіл, залишаючи дитину без потрібної допомоги, поради, орієнтації у цьому складному, мінливому світі.

Характер сімейного виховання дуже тісно пов'язані із стилем суспільних відносин взагалі. Сімейний авторитаризм відображує і підкріплює командно-адміністративний стиль, який закріпився на виробництві та у суспільному житті. Люди несвідомо виміщують на власних дітях свої службові неприємності, незадоволення.

В психолого-педагогічній літературі широко дискутуються питання про

міру порівняльного впливу на підлітків батьків та однолітків, особливо якщо торкається розумово відсталих дітей. Загальна закономірність полягає у тому, що чим гірші взаємовідносини підлітка з дорослими, тим частіше він буде спілкуватися з однолітками, тим сильніша його залежність від них і тим автономніше буде це спілкування від дорослих.

Більш за все старшокласникам хотілось би бачити у своїх батьках друзів. Тобто, не дивлячись на велике прагнення до самостійності, підлітку гостро потрібна підтримка життєвого досвіду дорослих. Існує багато проблем, для рішення яких треба звернутися саме до близьких дорослих. Родина повинна залишатися таким місцем, де дитина постійно почувалася емоційно комфортно, захищеною, впевненою у собі.

Статус сучасного старшокласника в школі неоднозначний. З одного боку, положення старшого обтяжує підлітка великою відповідальністю, перед ним постають більш складні завдання, до нього висувають більше вимог. З іншого боку, він цілком залежить від вчителів та шкільної адміністрації. Він повинен без заперечень виконувати всі вимоги вчителів, не має права критикувати їх, учнівські організації функціонують під контролем і керівництвом класного керівника та шкільної адміністрації, і це керівництво досить часто переходить в дрібну опіку.

Внутрішня позиція старшокласника по відношенню до школи складається із його погляду на школу, як на заклад, на процес навчання, на вчителів, на співучнів; з цих компонентів складається успіх або невдача адаптаційного процесу. Тобто, якщо учень будь-який з цих компонентів негативно оцінює, може розпочатися дезадаптаційний процес, який буде обтяжений підлітковою кризою. При цьому можливо зазначити на тому, що внутрішня позиція розумово відсталих підлітків, перш за все, залежить від дорослого, який працює з дитиною.

Значно більш складними та диференційованими стають у підлітковому віці відносини до вчителів і з вчителями. Вчитель у свідомості дитини має ряд іпостасей, які співпадають з функціями, які педагог виконує.

Основними образами, ролями вчителя є: заміна батьків; влада, що розпоряджається покараннями та заохоченнями; авторитетне джерело знань у визначеній області; дорослий товариш та друг. Ці якості не завжди співпадають в одному вчителі. Звідси – диференціація оцінок вчителів і самих взаємовідносин з ними. В принципі, старшокласник може задовольнитись відмінними професійними якостями педагога чи колекційного педагога. До такого вчителя учні відчувають повагу, хоч у них нема емоційної близькості. Таких вчителів значно більше, ніж тих, до яких учні відчувають більш, ніж просто повагу, з якими є тісний емоційний взаємозв'язок.

Відносини між учнем та вчителем не можуть бути абсолютно рівними. Тут впливають не тільки вікові розбіжності, а й різність життєвого досвіду,

асиметрія соціальних ролей.

Для того щоб краще зрозуміти внутрішній світ та проблеми підлітків необхідно вивчити його в групі однолітків.

Поведінка підлітків за своєю суттю є колективно-груповою (специфічний тип міжособистісних стосунків, де відносини будуються на рівних, і свій статус у групі треба заслужити і відстояти), нажаль вищого ступеня розвитку колективу розумово відсталі підлітки не досягають. Саме в групі однолітків виробляються вміння співвідносити свої інтереси з інтересами інших, підкорятися колективній більшості та разом із тим вміти відстояти себе, свої погляди і права. Крім того, група однолітків є одним із факторів, що зумовлюють активність особистості підлітка. Доведено, що соціальна активність може формуватися за двома основними напрямками: по-перше інтеграція особистості з групою, засвоєння індивідуальних норм, цінностей та ролей, що склалися в ній, по-друге протистояння особистості групі, протидія груповому тиску.

Потреба спілкування з однолітками, яких не можуть замінити батьки, виникає у дітей дуже рано і з віком посилюється, це пояснюється тим що:

а) спілкування із підлітками – дуже важливий, специфічний канал інформації;

б) це специфічний вид міжособистісних взаємовідносин: різні види спільної діяльності випрацьовують необхідні навички соціальної взаємодії, вміння підкорюватись колективній дисципліні і в той самий час залишатись собою: відстоювати свої права, співвідносити особистісні інтереси з спільними; поза спільноти однолітків, де взаємовідносини будуються принципово на рівних началах і статус потрібно заслуговувати і підтримувати, дитина не може випрацювати необхідних комунікативних якостей;

в) специфічний вид емоційного контакту; відчуття групової приналежності, солідарності, взаємодопомоги не лише полегшує підлітку автономізацію від дорослих, але й надає дуже важливе почуття емоційного благополуччя та стійкості.

Різні члени групи мають неоднаковий вплив на її розвиток і функціонування. Це залежить від тієї соціальної ролі, яку має та чи інша особа. Саме підлітковий вік є сенситивним для активного пошуку себе в різних ролях. Експериментування з соціальними ролями допомагає знайти свій шлях у житті за власним сценарієм, шляхом переосмислення норм суспільства. Узявши на себе певну роль, людина починає діяти згідно з очікуванням оточуючих і незабаром звикає до цієї ролі. Прийняття на себе ролі багато в чому визначає оцінку людини іншими. Це в свою чергу впливає на самосприйняття і самооцінку. Від так психологові необхідно вчасно корегувати невдалий вибір (чи нав'язування) тієї чи іншої ролі, намагатися

якогома розширити рольовий діапазон кожної дитини [6, с. 150].

Таким чином, ставлення однокласників до підлітка, ставлення підлітка до однокласників та задоволеність цими взаємовідносинами і визначають, на наш погляд, місце учня у структурі класу.

Відчуття цілісності й сталості себе та іншої людини – важлива умова внутрішнього благополуччя і встановлення нормальних стосунків з оточуючими. Формування цього відчуття багато в чому залежить від особливостей умов розвитку в підлітковому віці. Налагодження міжособистісних стосунків підлітка може вплинути на його подальший розвиток і життя взагалі. Але це залежить не лише від підлітка, а й від особливостей групи, до якої він належить. Доведено, що чим вищий рівень розвитку групи, тим кращі умови вона створює для виявлення позитивного і гальмування негативного в особистості.

Вплив із боку групи виявляється у формі емоційного і морального настрою, самопочуття, що домінує в людині під час тривалого перебування в ній. Самопочуття в групі визначає її соціально-психологічний клімат. Соціально-психологічний клімат – це якісний бік міжособистісних стосунків, що проявляється у вигляді сукупності психологічних умов, які сприяють чи гальмують продуктивну спільну діяльність і всебічний розвиток особистості в групі. Взаємні симпатії й антипатії, інтенсивність та емоційна забарвленість міжособистісних стосунків по-різному впливають на ефективність групової роботи. При досить простих завданнях, які стали вже звичними і не потребують від членів групи значних спільних зусиль, не викликають емоційної напруги, особистісні стосунки суттєво не впливають на результати групової роботи. Незвичну роботу, яка вимагає скоординованих великих спільних зусиль, краще виконують найбільш розвинуті в соціально-психологічному плані групи.

Аналіз вище сказаного дає нам змогу зазначити на тому, що перед школою різних ступенів можливо поставити такі основні завдання: а) діагностувати рівень розвитку класу, соціально-психологічного клімату в ньому; б) запобігати складанню негативного соціально-психологічного клімату і виникнення конфліктів у класі; в) допомагати підліткові зайняти належне місце в структурі взаємин класу.

Список використаних джерел

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 1999 – 384 с.
2. Зубалий Н. П., Левочкина А. М. Основы психотерапии – К.: МАУП, 2001. – 160 с.
3. Кон И. С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.

4. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека. – М.: Юрайт, 2001 – 463 с.
5. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся / под ред. А. А. Пономаренко. – К.: Знання, 1988. – 163 с.
6. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
7. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник. – К.: Знання, 2008. – 359 с.

The article deals with manifestations of school maladjustment in normally developed mentally retarded adolescents and teenagers. Particular attention is paid to the causes of school maladjustment factors and adolescent socialization.

Keywords: adolescents, mentally retarded adolescents, socialization.

Отримано 15. 04.2011 р.

УДК 376:37.015.31:796

Ю.М. Трасковський

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ТА НАПРЯМКІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ

У статті подані положення щодо змісту та напрямків фізичного виховання розумово відсталих учнів, зокрема звертається увага на розвиток психомоторно – регулятивної галузі у виховному процесі.

Ключові слова: фізичне виховання, розумово відсталі учні, психомоторно – регулятивна галузь.

В статье представлены положения относительно содержания и направлений воспитания умственно отсталых учащихся, в частности, обращается внимание на развитие психомоторно-регулятивной отрасли в воспитательном процессе.

Ключевые слова: содержание и направления воспитания, умственно отсталые учащиеся, психомоторно-регулятивная отрасль.

Зміст виховання передбачає процес, який включає: когнітивну (пізнавальну), афективну (емоційно-ціннісну), психомоторну і психомоторно-регулятивну галузі (С.Г. Карпенчук).

До когнітивної (пізнавальної) галузі належать цілі від запам'ятовування та відтворення до розв'язання проблеми, у процесі яких слід переосмислювати наявні знання, будувати нові поєднання їх з ідеями, методами, процедурами (способами дій), створення нового. Навчання – основний засіб виховання, який штовхає інтелектуальний розвиток особистості. Його цілі – формування свідомості (самосвідомості) особистості, світогляду, знань (морально-етичних, естетичних, наукових, технічних), поглядів, ідеалів, переконань, культури розумової праці.

До афективної (емоційно-ціннісної) галузі належать цілі формування емоційно-особистісного ставлення до явищ навколишнього світу (сприйняття, інтерес, готовність до засвоєння ціннісних орієнтацій).

До психомоторної (рухова маніпуляція, діяльність) галузі відносяться цілі розвитку навичок і вироблення звичок у дітей, а саме: навички письма, мовленнєвої діяльності, регуляції поведінки; фізичне загартування та рухова діяльність

Психомоторно-регулятивна галузь охоплює процес самовиховання особистості.

Категорії виховних цілей у когнітивній галузі: знання, розуміння, аналіз, синтез, оцінки, застосування.

Категорії виховних цілей в афективній галузі: чуттєве сприйняття, реагування (емоційний відгук), засвоєння ціннісної орієнтації, вироблення ціннісних орієнтацій, поширення ціннісних орієнтацій.

Категорії виховних цілей в психомоторно-регулятивній галузі (маніпуляції, регуляція, саморегуляція, самовиховання).

Зупинимося конкретніше на психомоторно-регулятивній галузі, зокрема її характеристики.

До основних категорій виховних цілей даної галузі можливо віднести:

1. Маніпуляція. Виявлення рухової активності особистості, пов'язаної з процесом формування у школярів рухових (моторних) умінь і навичок, які супроводжують різні види діяльності.

2. Регуляція. Ця категорія може охоплювати сфери, пов'язані з координацією, організацією в процесі різнопланової діяльності.

3. Саморегуляція. Один із рівнів регуляції активності функціонування внутрішніх систем (біолого-фізіологічні процеси, пов'язані із станом здоров'я організму), який виражає специфіку психічних засобів, що реалізують її. Залежно від виду діяльності і умов її здійснення саморегуляція може реалізовуватися різними психічними засобами (чуттєві конкретні

образи, уявлення, поняття та ін.). Урахування під час саморегуляції індивідуалізації такого процесу, залежності її від конкретних умов, а також характерних особливостей нервової діяльності, особистісних якостей суб'єкта і його звичок до організації своїх дій, що формується в процесі виховання.

4. Самовиховання. Свідома діяльність, спрямована на найповнішу реалізацію людиною себе як особистості. Що ґрунтується на активізації механізмів саморегуляції. З підвищенням рівня усвідомлення самовиховання стає дедалі більш значною силою саморозвитку особистості. Самовиховання перебуває в нерозривному зв'язку з вихованням, не лише підкріплюючи, а й розвиваючи процес формування особистості.

Подамо основні приклади узагальнених типів виховних цілей у психомоторно-регулятивній галузі:

1. Навички мови, письма, моторно-рухові трудові та фізичні маніпуляція пальців під час гри на музичному інструменті, жестикуляція, що супроводжує зовнішні прояви морального етикету.

2. Розуміння необхідності регуляції як закономірного процесу життя людини; реагування як внутрішній відгук на зовнішні прояви в природі, суспільному житті, різні за характером подразнення; аналіз, синтез регулятивних процесів, навички врегулювання непередбачених ситуацій, відносин, конфліктного нагнітання; передбачення режиму як важливого регулятивного способу; навички координації та організації в процесі діяльності (керування, спів керування тощо).

3. Прийняття суб'єктом цілі його життєвої активності, моделювання значущих умов діяльності. Програмування виконуваних дій, система критеріїв успішної діяльності, інформація про реально досягнуті результати, оцінка відповідностей результатів критеріям успіху, рішення про необхідність і характер коригування діяльності; само формування вольових якостей як основної рушійної сили регулятивних процесів; саморегуляція почуття, настрою, дій, вчинків, поведінки навички застосування аутотренінгу, здійснення самонавіювання, само заспокоювання, самоконтролю, психічного розвантаження й уміння входити у стан релаксації; само наказ, само схвалення тощо.

4. Наявність чітко усвідомлених цілей, ідеалів, особистісного смислу, наявність певного рівня самосвідомості, критичного мислення, здатність і готовність до самовизначення, саморозкриття, самовдосконалення, адекватної самооцінки, критичний аналіз індивідуальних особливостей і потенційних можливостей, самоаналіз особистісного розвитку, самоконтроль і самозвіт.

Психомоторно-регулятивний напрямок сприяє фізичному розвитку розумово відсталих дітей. З цього приводу ми можемо визначити його зміст, завдання, методи та засоби впливу на дану категорію дітей.

Отже, ми можемо виділити наступні завдання фізичного виховання учнів спеціальної школи:

1. Зміцнення здоров'я, сприяння загальній фізичній підготовці, загартування організму. Для цього потрібно: а) проведення фізичних вправ; б) вірний режим дня; в) здійснення гігієнічних вимог до обладнання тощо; г) освітлення приміщень.

2. Формування у учнів правильних навичок життєво-важливих рухів. Цей напрямок має зв'язок з підготовкою учнів спеціальної школи до життя і праці. З цього приводу розумово відсталі діти потрібно навчити: правильно вставати, ходити, сидіти; правильно брати і класти предмети; правильно бігати, стрибати, грати з м'ячем.

У розумово відсталіх дітей необхідно виробити наступні здібності: швидко і точно виконувати рухи пальцями рук; вміло взаємодіяти обома руками; швидко перебудовувати рухи в залежності від умов.

3. Розвиток рухової можливості у розумово відсталіх дітей.

Молодший вік – розвиток спритності і швидкості рухів. Для розвитку спритності використовують вправи на кидання і ловлі м'яча, вправи з предметами, рухові ігри. Для формування швидкості рухів необхідно використовувати вправи швидкісного характеру, біг на швидкість, ігри.

Старший шкільний вік – розвиток витривалості і сили. Розвиток сили та витривалості потребує використання вправ динамічного характеру, які потребують короткочасної силової напруги, зокрема: стрибки, ігри з м'ячем.

4. Виховання інтересу і звички до заняття фізичною культурою базується передусім на правильному підборі матеріально-спортивної бази школи, а також включає проведення різноманітних за формою та змістом спортивно-оздоровчих заходів. Зацікавлення дітей ґрунтується на використанні наочних і словесних методів.

5. Виховання позитивних морально-вольових якостей, проводять групові вправи, естафети, командні ігри. Особистісний успіх дитини повинен стати часткою успіху усього колективу, а успіх приносить моральне задоволення кожній дитині.

6. Корекція недоліків розумового і фізичного розвитку учнів, яка можлива під час проведення усіх навчальних уроках і у позаурочний час.

У процесі фізичного загартування формуються особистісно-вольові якості.

Зокрема, воля – здатність людини, яка виявляється в само детермінації і саморегуляції нею своєї діяльності і різних психічних процесів. При

цьому до основних функцій волі відносять: вибір мотивів і цілей; регуляція спонукання до дії при недостатній мотивації їх; організація психічних процесів; адекватна діяльність; система, мобілізація психічних можливостей у ситуації подолання перешкод у процесі досягнення поставленої мети.

Вольові зусилля людей в різних ситуаціях народжують конфлікт мотивів, який характеризуються кількістю енергії, що витрачається на виконання цілеспрямованих дій чи утримання від них.

Усі три сфери особистості – інтелектуальна, емоційна, вольова – пов'язані і становлять єдиний комплекс (наприклад: емоційний стан (психічні стани, афект, стрес) впливає на стан здоров'я, життєвий тонус – педагог створює відповідні умови). Отже, турбота про здоров'я – основна ланка виховання.

Аналіз напрямків та завдань фізичного виховання дає змогу виявити основні засоби впливу у даному процесі, а саме до засобів фізичного виховання учнів спеціальної школи можливо віднести:

а) спеціальні заняття з фізичного виховання учнів (ритміка – в молодших класах, уроки фізичної культури - в старших класах), організація доступних для учнів позакласних спортивних заходів;

б) корекційно-лікувальна гімнастика та індивідуальна трудотерапія для дітей з грубими порушеннями моторики;

в) відповідна організація дитячого харчування в інтернаті і сім'ї;

г) правильна організація і гігієна навчальної і фізичної праці учнів з урахуванням їх індивідуальних і вікових особливостей;

д) загальний режим в сім'ї і інтернаті, забезпечення вірного чергування: навчання, фізичної праці, відпочинку, харчування, позакласних занять тощо;

е) організація і проведення літніх оздоровчих заходів: оздоровчий табір, походи, екскурсії, спортивні заходи, участь в сільськогосподарських роботах тощо;

ж) особистісно-лікувальні заходи: використання лікувальних препаратів для стимуляції і корекції фізичного розвитку, фізіотерапія і інші спеціальні лікувальні засоби;

з) фізичне загартування.

Окрім того, до засобів фізичного загартування ми відносимо: природні умови (повітря, сонце, вода), особиста і суспільна гігієна, фізичні вправи (гімнастика, гра, туризм).

Основним засобом фізичного виховання виступають заняття фізичною культурою.

Заняття фізичною культурою сприяють: зміцненню здоров'я і підвищенню фізичних можливостей аномальної дитини; корекції недоліків

психічного і фізичного розвитку дітей; вихованню морально-вольових якостей, підготовці до самостійного життя і суспільно-корисної праці.

Корекція фізичних недоліків допомагає виховувати в учнів такі якості як: увага, зосередженість, вміння користуватись словесною інструкцією при організації своїх дій.

У дітей також виховуються позитивні вольові якості: наполегливість, терплячість, цілеспрямованість, колективізм, правильне відношення до вимог дисципліни.

Система заняття фізичними вправами впливає на: покращення діяльності центральної нервової системи; на розвиток і зміцнення м'язової системи, органів кровообігу; зніманню втоми головного мозку; підвищенню працездатності дітей під час усіх навчальних занять; розвитку та зміцненню опорно-рухового апарату дитини (кістки набувають міцності, збільшується рухомість в суглобах, тіло стає гнучкішим); розвитку діяльність серцево-судинної та дихальної систем (становлення правильного, глибокого дихання – посилення вентиляції легень).

Отже, психомоторно-регулятивний напрямок сприяє не лише фізичному розвитку розумово відсталих дітей, але й їх підготовці до трудової діяльності.

Список використаних джерел

1. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. В. В. Воронковой. – М.: Школа-пресса, 1994. – 416 с.
2. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання. – К.: Вища школа, 1997. – 304 с.
3. Козленко Н. Н. Физическое воспитание учащихся вспомогательной школы. – К.: Радянська школа, 1987. – 112 с.
4. Основы коррекционной педагогики / под ред. В. А. Липы. – Донецк: Лебідь, 2002. — 327 с.

In the article the provision of content and direction of education of mentally retarded students, in particular drawing attention to the psychomotor development - the regulatory sector and the educational process.

Keywords: content and direction of education, mentally retarded students, and motion - regulatory industry.

Отримано 15. 04.2011 р.

УДК 376.1 – 058.862

О.С. Форнальчук

РОЛЬ ЗБАГАЧЕНОГО ПРЕДМЕТНО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ-СИРОТАМИ

У статті висвітлено роль збагаченого предметно-розвивального середовища у корекційній роботі з розумово відсталими дітьми-сиротами.

Ключові слова: діти-сироти; корекційна робота; предметно-розвивальне середовище; розумово відсталі дошкільники; дитячий будинок.

В статті отражена роль обогащенного предметно развивающего среды в коррекционной работе с умственно отсталыми детьми-сиротами.

Ключевые слова: дети-сироты; коррекционная работа; предметно развивающее среда; умственно отсталые дошкольники; детский дом.

Історичний досвід свідчить, що для будь-якого суспільства характерним є такий зв'язок: зі зниженням потенціалу загальнолюдських і духовних цінностей зростає кількість дітей, які залишились без батьківського піклування. На часі через кризові явища в українському суспільстві зростає кількість розлучень, неповних сімей і, як наслідок, дітей-сиріт. Саме тому надання допомоги соціальному інституту сім'ї, організація спеціального виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, є актуальними суспільними завданнями.

У загальній педагогіці є певні дослідження, присвячені вихованню дітей-сиріт (І.В. Дубровіна, М.І. Лісіна, В.С. Мухіна, М.Е. Пескова, А.М. Прихожан, Н.М. Толстих та ін.). Останнім часом ця проблема набула актуальності і у корекційній педагогіці (Л.Б. Баряєва, Г.А. Волкова, Н.В. Кузнєцова, Ю.А. Разенкова, Л.В. Сіліванова та ін.). Розглянемо у статті на прикладі Білгород-Дністровського дитячого будинку, яку роль відіграє збагачене предметно-розвивальне середовище у корекційній роботі з розумово відсталими дітьми-сиротами.

Л.Б. Баряєва зауважує, що виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, вимагає особливого збагаченого середовища, яке передбачає єдність соціальних і предметних засобів для різноманітної дитячої діяльності. За умов нормального соціального розвитку ця діяльність

здійснюється у сім'ї та у загальноосвітньому закладі, який дитина відвідує. Для дитини-сироти дитячий будинок стає водночас і загальноосвітнім закладом і сім'єю. Це створює певні труднощі передусім для вихователів, які мають бути і педагогами, і членами сім'ї кожної дитини. Для дітей же така замкненість у умовах одного закладу призводить до обмеження життєвого досвіду, оскільки коло джерел їхньої інформації є різко звуженим. У розумово відсталих дошкільників-сиріт психічна депривація є ще сильнішою, оскільки обмеженість соціально-емоційних стимулів для цієї категорії дітей обтяжує їхній інтелектуальний розвиток.

Аналіз літератури з проблеми дослідження та наш власний практичний досвід свідчать, що одним із найважливіших напрямків у роботі з розумово відсталими дошкільниками-сиротами є соціокультурний розвиток дітей. Його реалізація є можливою за умови створення спеціального - збагаченого предметно-розвивального середовища, яке певним чином відрізняється від середовища загальноосвітніх дошкільних закладів.

Методологічною основою розвитку дітей, які виховуються у дитячому будинку, є положення теорії Л.С. Виготського про соціалізацію як процес "вростання у загальнолюдську культуру", інтеграцію соціальних і біологічних факторів у становленні особистості.

Процес соціалізації у дитячому будинку здійснюється шляхом цілеспрямованих корекційно-виховних впливів всіх співробітників, які враховують як особливості психіки дітей-сиріт, так і наслідки органічного ураження головного мозку сиріт з вадами інтелекту. Тому педагогі-дефектологи, вихователі, соціальні педагоги і психологи у своїй роботі керуються наступними правилами:

- щоб зрозуміти вади розвитку, необхідно добре знати норму;
- щоб вчасно помітити відхилення у дитини, необхідно чітко уявляти кожний етап розвитку і його новоутворення;
- щоб правильно побудувати корекційну роботу, підібрати ефективні засоби і прийоми навчання, необхідно детально знати закономірності розвитку у нормі та при розумовій відсталості.

Організація корекційно-виховного процесу базується на певних педагогічних принципах, розроблених у корекційній педагогіці загалом та дошкільній олігофренопедагогіці, зокрема. Наведемо їх.

Принципи організації корекційно-виховного процесу з розумово відсталими дошкільниками-сиротами

- урахування вікових психофізичних можливостей дітей дошкільного віку і чутливих періодів формування психічних функцій;

- залучення розумово відсталих дітей-сиріт до таких видів діяльності, які є доступними їхнім здоровим одноліткам, реалізація концепції нормалізації;
- оптимальне поєднання виховання із корекційним впливом на основі урахування структури дефекту, ступеня і часу його виникнення, онтогенетичних особливостей дітей, попереднього соціального досвіду;
- постійне вивчення вихованців у динаміці їхнього розвитку, виявлення психічних новоутворень;
- створення умов для диференціації та індивідуалізації корекційно-виховного процесу;
- рівномірний розподіл психофізичного навантаження у процесі корекційно-виховної роботи;
- опора на збережені можливості дитини;
- єдність діагностики і корекції;
- загальні дидактичні принципи.

Проте нами було виділено ще й такий принцип, як **організація збагаченого предметно-розвивального середовища**. Адже саме воно дозволяє здійснювати корекційний вплив значно ефективніше.

Корекційно-виховна робота з урахуванням цих принципів забезпечує соціальну спрямованість педагогічних впливів і соціалізацію дитини.

Однією з умов результативності корекційно-виховної роботи є характер взаємодії дорослого і дитини відповідно до провідних мотивів і вікових потреб. Тому нами враховується специфіка психічного розвитку розумово відсталих дітей різного генезу, структура порушення кожної дитини, її актуальні та потенційні можливості. При організації взаємодії з дитиною була врахована своєрідність умов виховання у дитячому будинку.

Однією з центральних проблем корекційно-виховної роботи є проблема спілкування дітей-сиріт. Практика свідчить, що більшість вихованців дитячого будинку мають негативний досвід спілкування з дорослими, який часто переносять на спілкування з однолітками. Тому перед педагогами постає завдання формування у дітей навичок позитивного продуктивного спілкування, необхідного для становлення особистісної культури. З цією метою ми використовуємо мотиви, засновані не на покаранні або бажанні отримати схвалення, а на доброзичливому ставленні один до одного, емпатії, усвідомленні цінності дружби і спільної діяльності.

Завдання соціокультурного розвитку дітей-сиріт визначаються з урахуванням **основних факторів соціалізації**:

- **соціально-побутовий** (практичне володіння культурно-гігієнічними навичками і правилами здорового способу життя; сформованість навичок орієнтації у навколишньому соціальному і природному середовищі);
- **соціально-комунікативний** (мотиви та засоби спілкування, вміння їх використовувати; участь у спільній діяльності з іншими людьми);
- **соціально-середовищний** (сформованість адекватних уявлень про себе; вміння контролювати свої емоції, висловлювати їх вербальними й невербальними засобами; розуміння емоцій інших людей; знання та дотримання норм суспільної поведінки).

Первинним мікросередовищем для нормальної дитини є сім'я. Тому у корекційно-виховній роботі у дитячому будинку ми створюємо умови, наближені до сімейних, періодично організуємо спілкування дітей різного віку, враховуємо родинні зв'язки дітей. Це створює можливості для наслідування молодшими дітьми старших, і навпаки - опікування старших дітей молодшими; встановлення найпростіших родинних стосунків; розширення первинного побутового і соціального досвіду; формування вмінь соціальної взаємодії; формування елементарного чуттєвого досвіду у спеціально створеному предметно-розвивальному середовищі.

Соціокультурний розвиток передбачає й урахування макросередовища, яким виступає суспільство: мова, традиції, менталітет. Тому ми організуємо діяльність дітей, спрямовану на засвоєння свят та вміння їх відзначати; знайомство з українськими традиціями; ознайомлення з історією та культурою рідного міста, природою рідного краю; розвиток мовлення.

Наш досвід дозволяє зробити висновок, що всі завдання корекційно-виховної роботи розв'язуються ефективніше у спеціально організованому педагогічному просторі, який може забезпечити дитині якомога якісніше засвоєння соціокультурного досвіду. Цей простір має менше насичення у звичайних дошкільних закладах, оскільки доповнюється простором сім'ї та суспільства. У дитячому ж будинку є потреба збагачення середовища спеціальним обладнанням. Тому нами розроблено і запроваджено у закладі спеціальні посібники, куточки, іграшки з урахуванням особливостей розумово відсталих дітей-сиріт. Це, зокрема:

- ✓ спеціальні посібники для розвитку дрібної моторики м'язів рук;
- ✓ додаткові посібники для трудової діяльності загалом і формування навичок самообслуговування, зокрема;
- ✓ спеціальний куточок для формування самообслуговуючої діяльності.
- ✓ книжковий блок;
- ✓ ігри з природним і рукотворним матеріалом;

- ✓ світ театру;
- ✓ сенсорна кімната;
- ✓ куточок рідного міста (Білгород-Дністровський, Одеса, Київ).

Отже, корекційно-виховна робота з розумово відсталими дошкільниками-сиротами потребує урахування особливостей психофізичного розвитку цієї категорії вихованців, які залежать як від ранньої психічної деривації, так і органічного ураження центральної нервової системи. Збагачене предметно-розвивальне середовище дозволяє максимально подолати наявні у них порушення, стимулювати потенційні можливості дітей-сиріт і розширити їхню зону найближчого розвитку. У подальшому слід розробити зміст і методику використання збагаченого предметно-розвивального середовища для різних вікових груп дітей-сиріт з вадами інтелектуального розвитку.

Список використаних джерел

1. Волкова Г.А. Психолого-педагогическая коррекция развития и воспитания детей-сирот. – СПб.: КАРО, 2007. – 384 с.
2. Коррекционная работа с детьми в обогащенной предметно-развивающей среде: программно-методический комплекс / под ред. Л.Б. Баряевой. – СПб.: КАРО, 2006. – 207 с.
3. Москаленко Н.В., Щербакова А.М. Подготовка воспитанников-сирот с проблемами интеллектуального развития к самостоятельной жизни // Дефектология. – 2006. – № 1. – С. 47 – 52.
4. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. – М.: Просвещение, 1990. – 124 с.
5. Соціальне сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування / Авт. кол. Л.С. Волинець, Н.М. Комарова, О.Г. Антонова-Турченко, І.Б. Іванова, І.В. Теша. – К.: Знання, 1998. – 120 с.

The role enriching objective-developing surroundings in corrective work with children-orphans with intellectual defects are exposed in the article.

Keywords: children-orphans, corrective work, enriching objective-developing surroundings, children under school age with intellectual defects, children's home.

Отримано 15. 04.2011 р.

УДК 376 – 056.34:81– 028.31

О.І. Швець

ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ МЕТОДІВ У РОБОТІ ЛОГОПЕДА З ДІТЬМИ З ВАДАМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Стаття присвячена дослідженню ефективності використання нетрадиційних методів у роботі логопеда з дітьми з вадами психофізичного розвитку.

Ключові слова: комплексна допомога, нетрадиційні методи та прийоми роботи, музикотерапія, хромотерапія, ароматерапія, казкотерапія.

Статья посвящена исследованию эффективности использования нетрадиционных методов в работе логопеда с детьми с нарушениями психофизического развития.

Ключевые слова: комплексная помощь, нетрадиционные методы и приемы работы, музыкотерапия, хромотерапия, ароматерапия, сказкотерапия.

Визнання нашою державою Конвенції ООН щодо прав дитини підвищило увагу суспільства до проблем дітей з особливостями психофізичного розвитку, до створення сприятливих умов для соціальної реабілітації та включення їх в систему сучасних суспільних відносин.

Соціальне інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України – це один із напрямів гуманізації всієї системи освіти, що відповідає пріоритетам державної політики та має відображення у Національній Доктрині розвитку освіти.

Сучасна практика організації процесу соціальної інтеграції дітей передбачає узгодження у роботі з ними системи медичних, психологічних, педагогічних заходів, які позитивно впливають на корекцію й розвиток, та максимально повну їх адаптацію до соціального середовища. Взаємодія медицини і педагогіки в процесі спеціального навчання дітей з відхиленнями в розвитку має неперервний багатоаспектний характер. Знання медицини і педагогіки тісно переплітаються між собою.

Особливо важливим у корекційній роботі є рання діагностика і виявлення відхилень у розвитку та здоров'ї дитини а також час початку лікувально-корекційних і розвиваючих заходів.

Спеціалізовану допомогу дітям з проблемами у розвитку можна умовно розділити на три етапи: з пологового будинку до трьох років, дошкільний

вік та період навчання у школі. Кожен з них має свої завдання спрямовані на діагностику, профілактику, лікування, попередження та корекцію вад дітей. *На першому етапі* особливо важливе значення надається медичній допомозі і комплексним лікувально-профілактичним заходам. Від своєчасної і раціональної допомоги новонародженим, дітям грудного і раннього віку часто залежить тягар наступних відхилень в розвитку. *На другому і третьому етапах* комплексної допомоги увага приділяється педагогічній, виховній профілактичній та лікувальній роботі. Особливості умов виховання, навчання, лікування дітей у спеціальних закладах освіти забезпечуються специфікою особистісно-зорієнтованого, освітньо-реабілітаційного процесу та індивідуальними лікувально-реабілітаційними заходами відповідно до психофізичного стану дітей, їх інтелектуального потенціалу та обсягу фізіологічних резервів. [2]

У таких закладах освіти працюють корекційні педагоги, психологи, соціальні педагоги, дефектологи, логопеди, музичні керівники, психоневрологи, масажисти, інструктори ЗЛФК і т.д. .

Здійснення своєчасної комплексної допомоги, має позитивний вплив на подальше навчання дітей. У зв'язку з цим, робота педагогів у закладах спеціальної освіти потребує глибоких професійних знань із корекційної педагогіки, всесторонньої обізнаності в галузях психології, логопедії та медицини.

У спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах, можуть навчатися діти різних нозологій: сліпі та зі зниженим зором, глухі та зі зниженим слухом, з порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, розумово відсталі, з важкими порушеннями мовлення, а також діти із складними вадами розвитку.

Усім категоріям дітей з особливостями психофізичного розвитку часто притаманні мовленнєві порушення. Проблема мовленнєвої підготовки дітей з особливостями психофізичного розвитку залишається однією з найактуальніших не лише у психології, лінгвістиці, педагогіці, а й в логопедії. Основний логопедичний діагноз вихованців спеціальних навчальних закладів – ЗНМ різних ступенів. Всі категорії дітей в тій чи іншій мірі потребують логопедичної допомоги. Робота логопеда в спеціальному закладі має певну специфіку. Вона зорієнтована на постійний пошук індивідуальних підходів до дитини. Допомога, надавана дітям з особливими освітніми потребами, відрізняється комплексністю, тому що поряд з діагнозом мовленнєвого недорозвитку цим дітям в багатьох випадках поставлений психоневрологічний діагноз.

На думку багатьох дослідників (А.В. Рузької, А.О. Смирнової та ін.), відхилення у розвитку мовлення негативно впливають на психічний розвиток дитини, затримують формування пізнавальних процесів,

ускладнюють спілкування, і, відповідно, перешкоджають формуванню особистості. Поряд з несформованістю мовленнєвої діяльності дітей виникають різноманітні комплекси неповноцінності, поведінкові відхилення, і недосконалість інших психічних процесів. Логопед працюючи в тісному контакті з дефектологом, психологом, інструктором ЛФК, вихователями, музичним керівником, забезпечує, в такий спосіб, всебічний вплив на дитину. Кожна проблема не існує сама по собі, ізольовано. Тому в будь-якому випадку, актуальним є системний, комплексний підхід до корекції, як основного, так і супутнього йомовленнєвого, психомоторного, інтелектуального, психічного і соматичного розвитку дитини.

Під системністю слід розуміти також поєднання медичних та педагогічних прийомів та методів роботи. Логопедія використовує знання загальної анатомії і фізіології, нейрофізіології, тісно пов'язана з оториноларингологією, невропатологією, психопатологією, клінікою олігофренії, педіатрією. Дані цих наук не лише дають можливість визначити етіологію порушень, але і дозволяють правильно поєднувати логопедичну роботу з медичною дією (медикаментозним і фізіотерапевтичним лікуванням, оперативним втручанням та ін.).[5]

Тісна співпраця всіх спеціалістів забезпечує закріплення тих навичок, над якими йде робота на логопедичних заняттях, закріплюються не тільки навички звуковимови, але й словник дитини, ведеться робота над зв'язним мовленням дітей, удосконалюються комунікативні уміння і навички. Обмін інформацією про стан дитини після занять, сприяє ефективності планування подальшої роботи. Те, що не може відстежити логопед, можуть контролювати інші спеціалісти і в цьому полягає їхня величезна допомога в спільній корекційній роботі.

За ствердженням фахівців, важливого значення у комплексній корекційній роботі має використання спеціалістами (логопедами, психологами, вчителями та вихователями) як загальноприйнятих, традиційних, так і нетрадиційних методів та прийомів роботи. Нетрадиційні методи допомагають глибшій корекції, особливо зачіпаючи стани, супутні мовленнєвій патології. Базовими, безумовно, є традиційні педагогічні методи, але з обов'язковим використанням і нетрадиційних.

Нетрадиційні методи прості, доступні, ефективні, не мають вікових кордонів, а особистісно-зорієнтований підхід в роботі з дітьми сприяє вибору найбільш оптимальної, результативної комплексної методики. Використання нетрадиційних методів в комплексному корекційно-освітньому процесі, покращує у дитини пам'ять і увагу, підвищує працездатність, нормалізує стан нервової системи, усуває стреси, знижує рівень стомлюваності, покращує комунікативну функцію, а в умовах роботи цілісного організму - соматичний стан.

Більшість з цих методів прийшли до нас з глибокої давнини. І в даний час виникла необхідність враховувати перевірені тисячоліттями спостереження людей, зокрема, – вплив на соматичний і психічний стан дитяти музики, кольору, запахів. Відомо, що їх поєднання може спричиняти на організм людини різну дію – заспокійливу, розслаблюючу, тонізуючу, стимулюючу, зміцнюючу і так далі. Тому продумане використання в логопедичній практиці нетрадиційних методів може значно підвищити ефективність виконуваних процедур, створюючи додатковий потенціал для розвитку дитини.

Гармонізуючі методики корекційної роботи з дітьми з вадами психофізичного розвитку, що мають проблеми з мовленням використовуються вже більше двадцяти років, постійно удосконалюючись та розвиваючись.

Їх є досить багато, але слід враховувати те, що фахівці освітньої установи мають право використовувати в роботі лише деякі з них, так наприклад:

- логопед: музикотерапію, хромотерапію, ароматерапію, казкотерапію;
- психолог: музикотерапію, хромотерапію, ароматерапію, лялькотерапію, казкотерапію;
- вчитель: музикотерапію, хромотерапію, глинотерапію;
- вихователь: музикотерапію, хромотерапію, лялькотерапію, ігротерапію, казкотерапію, терапію піском;
- муз.керівник: музикотерапію, хромотерапію, казкотерапію;

Всі інші види нетрадиційних методик (апітерапію, фітотерапію, фізіотерапію, психотерапію, мануальну терапію, різноманітні види масажних комплексів, ...) мають право проводити лише медичні працівники.

Перераховані види нетрадиційних методик, які стосуються педагогічних працівників, як показує практика, можна проводити, як окремо так і в поєднанні між собою. Так включення в заняття музичних творів сприяє створенню позитивного емоційного фону, стимуляції рухових функцій, розвитку і корекції сенсорних процесів сприймання, уявлення, відчуттявідчуття темпу, ритму, мисленневих здібностей, фантазії, розвиток загальної дрібної та артикуляційної моторики. Музика сприяє також покращенню загального емоційного стану дітей.

Дослідження вчених показали, що керувати настроєм емоціями, працездатністюздатні також запахи. Тому використання фітокомпозицій з ефірних масел, особливо у роботі з гіперактивними дітьми, маютьпозитивні результати. Фітокомпозиції із базиліку, розмарину, м'яти, майорану, коріандру, лаванди, тім'яну і вербени дають аромати, які прекрасно заспокоюють Perezбуджену нервову систему. Аромати лаванди і розмарину діють заспокійливо і запобігають стресовому стану, запахи лимону і евкалипту збуджують нервову систему і піднімають

працездатність. Ефірне масло садового чебрецю заспокійливо діє на нервову систему. (Хотілося б нагадати, що із запахами працювати треба дуже обережно. Слід переконатися в тому, що дитина не має алергії на запропонований аромат.)

Ароматерапію застосовують разом із музикотерапією. Сеанс продовжується 10-15 хвилин. Курс лікування – від 10 до 20 сеансів. Він рекомендований для ослаблених, пригнічених, або навпаки гіперзбудливих дітей, в тому числі для дітей, які мають вади мовлення.

Комплексне використання нетрадиційних методів у корекційній роботі з дітьми з вадами психофізичного розвитку передбачає, як подолання наявних відхилень, так і попередження можливих порушень, пов'язаних з перенапруженням нервової системи, а також різними психічними травмами, що приводять до виникнення особливих хворобливих станів нервової системи, порушень комунікативної функції мовлення, які легко виникають у дітей шкільного і дошкільного віку. Чим молодше дитина, тим менш значні подразники можуть привести до психічної травми. Це визначає необхідність тісної співпраці усіх спеціалістів, робота яких має бути скорегованою та доповнювати одна одну.

Список використаних джерел

1. Буянов М.И. Беседы о детской психиатрии. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
2. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 304 с.
3. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. – М.: Просвещение, 1992. – 218 с.
4. Специальная педагогика / Под редакцией Н.М. Назаровой. – М.: АСАДЕМА, 2000. – 519 с.
5. Трошин О.В., Жулина. Е.В. Логопсихология. – Учебное пособие – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 256 с.

The article is devoted research of efficiency of the use of untraditional methods in-process speech therapist with children flawy psikhofizichnogo development.

Keywords: complex help, untraditional methods and receptions of work, musicotherapy, khromoterapiya, aromaterapiya, kazkoterapiya.

Отримано 15.04. 2011 р.

УДК 364.28-056.26

О.А. Крамар

ПІДХОДИ У РІЗНИХ КРАЇНАХ СВІТУ ДО ПИТАННЯ ВИХОВАННЯ ЗДОРОВОЇ ДИТИНИ В СІМ'ЯХ БАТЬКІВ-ІНВАЛІДІВ

Стаття висвітлює проблему ставлення суспільства до питання батьківства та виховання дітей особами з інвалідністю у різних країнах.

Ключові слова: батьки з інвалідністю, материнство, жінка-інвалід, чоловік-інвалід, виховання, здорова дитина.

Статья освещает проблему отношения общества к вопросу отцовства и воспитания детей лицами с инвалидностью в разных странах.

Ключевые слова: родители с инвалидностью, материнство, женщина-инвалид, мужчина-инвалид, воспитание, здоровый ребенок.

Стаття 23 Конвенції ООН "Про права інвалідів" визначає недопущення будь-яких проявів дискримінації по відношенню до інвалідів у питаннях, що стосуються шлюбу, сім'ї, батьківства, материнства та особистих стосунків, на рівні з іншими. Тобто, статус "людина з особливими потребами" не позбавляє особу права на створення сім'ї та права бути батьками.

Дослідження науковців Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана свідчать, що станом на початок 2009 р. кількість інвалідів різних нозологій в Україні становить 2 430 100 осіб, що складає 5, 29% від загальної кількості населення нашої країни.

У загальній педагогіці проблеми сімейного виховання є достатньо вивченими (С.Г. Карпенчук, І.П. Підласий, В.Г. Пустовий, М.М. Фіцула та ін.). У корекційній педагогіці широко описуються проблеми сімейного виховання дитини з особливими потребами (С.А. Завражин, Д.Н. Ісаєв, О.В. Казаннікова, А.К. Фортова та ін.): описано варіанти емоційних реакцій батьків на появу "особливої" дитини, стилі сімейного виховання дитини з особливими потребами, особливості формування світогляду дитини з особливими потребами та роль батьків у цьому процесі, форми і методи роботи батьків із дитиною в сімейному середовищі, а також робота із самими батьками. Натомість питання розвитку здорової дитини в сім'ї батьків – інвалідів, вплив дефекту, що призвів до інвалідності батьків, на

особливості характеристик таких сімей та як вони впливають на процес становлення особистості дитини, практично не досліджено.

Як відомо, сім'я є першим соціальним середовищем для дитини, в якому починається становлення особистості та від якого залежить, як саме відбуватиметься формування і розвиток особистості дитини. Протягом усього життєвого шляху особистості сім'я є тим найближчим мікросоціальним оточенням, яке визначає своєрідність її життєдіяльності, тому сім'я виступає провідним мікрофактором соціалізації особистості. І сім'я, де батьки мають інвалідність, не є винятком. Тобто, проблема батьківства осіб з інвалідністю в нашій країні є практично не дослідженою. Для розкриття питання підходів до роботи із сім'ями інвалідів, що виховують здорову дитину, у різних країнах, вважаємо за доцільне зупинитися на проблемі материнства жінок з інвалідністю. Саме цей аспект і розкриємо у статті.

На думку О. Стрельник, диференціація материнства як інституту та практики є надзвичайно важливою складовою в розумінні проблем материнства жінок з інвалідністю.

У Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів (документ, затверджений ООН у 1994 році) зазначається, що державам варто сприяти зміні негативних стереотипів щодо людей з інвалідністю, особливо переборенню стереотипів щодо шлюбу інвалідів, їх статевого життя та права мати дітей [2].

О.Стрельник у своїй статті “Гендер , інвалідність та материнство: проблеми на перетині” описала результати опитування на предмет встановлення асоціацій із терміном “чоловік-інвалід” (отримано 108 негативних згадувань: “відчуття жалості”, “безпорадність”, “потреба у допомозі”, “чоловік, який не може забезпечити сім'ю”, “нездатний працювати, одружуватись, виховувати дітей” та 26 – позитивних: “мужній”, “сильний”, “активний” тощо) та із терміном “жінка-інвалід” (висловлено 142 негативні асоціації: “відчуття жалості”, “потребує допомоги”, “нещасна”, “без сім'ї та чоловіка”, “неспроможна вийти заміж, народити дитину та вести інтимне життя” та 31 позитивне висловлювання: “сильна”, “хоче жити”, “така як усі, повноцінна” тощо [3]. Тобто, асоціації по відношенню до людей з особливими потребами мають більше негативний характер: жінка з інвалідністю не може виконувати свою материнську функцію, а чоловік – батьківську.

Усі описані вище асоціації переносяться і на сім'ю, в якій батьки - інваліди уже виховують здорову дитину. Загалом, сучасна наука відносить такі сім'ї до сімей соціального ризику, тобто до таких, що є соціально-незахищеними, які потребують підтримки соціальних служб. Ці сім'ї не можуть повноцінно виконувати свої функції внаслідок складних

соціальних умов. Як правило, до цієї групи відносять малозабезпечені, багатодітні сім'ї, сім'ї які мають дітей-інвалідів, батьків-інвалідів, а також сім'ї з малолітніми матерями. Тобто, сім'ї батьків з інвалідністю уже віднесені до сімей соціального ризику.

Вагомими в цьому аспекті є дослідження російських вчених Е.Р. Ярської-Смірної та Е.К. Наберушкіної, описані в роботі “Женщины и инвалидность: испытание на прочность”, в якій вони проаналізували 60 інтерв'ю, в тому числі і з 27 жінками-інвалідами. Головна перешкода повноцінному незалежному життю – це уявлення про жінок-інвалідів як про хворих, які потребують постійної турботи та допомоги, яких потрібно жаліти та співчувати, яким “чогось бракує”.

Стереотипи, що склалися історично, про інвалідів як про “вічних дітей, котрі потребують постійної опіки та лікування”, відтворюються в масовій свідомості. Ця обставина депривує жінок-інвалідів не лише від можливої кар'єри чи заробітку, а й від материнства. “Навіщо вам потрібна дитина, ви ж інвалід”, - такі висловлювання чули респонденти в дослідженні Е.Р. Ярської-Смірної. “Дискримінація - вказує вчена - має прояв в різних формах від ігнорування спроб жінок отримати консультацію до крайніх форм спротиву та погроз. Суспільство, в тому числі і медицина, не бажає бачити жінку-інваліда дружиною і матір'ю. Майже всі історії респондентів, де йшла мова про батьківство і ставлення сфери охорони здоров'я до материнства та жінок з обмеженими можливостями, свідчать про приниження та дискримінацію за ознакою інвалідності. “Я вирішила проконсультуватись, мені потрібно створити сім'ю”. Лікар різко висловився: “Навіщо Вам потрібні діти? Ви людина незряча, вам можна труби перев'язати” (інвалід по зору) та подібні висловлювання: “Ви ще й народжуєте, а навіщо? Яку освіту Ви зможете дати своїй дитині?” (інвалід на візку) [4]. Якщо жінці все-таки вдається створити сім'ю, то суспільство все одно ставиться до неї з недовірою, піддає соціальній ізоляції, що в свою чергу проектується і на дитину в такій сім'ї.

Таким чином, можна зробити висновок, що панує думка про те, що люди з інвалідністю некомпетентні у питаннях створення сім'ї, народження та виховання дітей і тому, особи з інвалідністю не повинні ставати батьками. Батьки з інвалідністю, які уже виховують дитину, на додаток до щоденного завдання виховання дитини, до щоденного долання фізичних бар'єрів, змушені долати ще й психологічні бар'єри, “збудовані” суспільством штучно, і які являються “вторинним” дефектом, спричиненим оточенням.

Тобто, така позиція суспільних інституцій до питання материнства жінок-інвалідів знаходить своє відображення та продовження і у питанні виховання особами з інвалідністю власних дітей. Батьки замість підтримки

і розуміння настановлюються на суспільне неприйняття, жалість та пасивне споглядання. Кожна така сім'я у нашій державі має свій досвід ставлення до них різноманітних суспільних інституцій та суспільства загалом.

У західних державах питання батьківства осіб з особливими потребами знаходяться в якісно іншому полі. Розглянемо це питання на прикладі Сполучених Штатів Америки. У цій країні існує Національний центр для батьків з обмеженими можливостями та їх сімей (TLG), створений у 1998 році при фінансуванні Національного інституту досліджень інвалідності та реабілітації Міністерства освіти США. У Сполучених Штатах налічується 9 мільйонів батьків з обмеженими можливостями, що становить 15 % всіх батьків. Основною метою роботи Центру є підвищення рівня інформованості та підтримки як батьків-інвалідів, так і їх дітей та інших членів родини на всій території США (батьків з порушенням зору, слуху, з фізичними порушеннями, батьків з обмеженими розумовими можливостями та іншими захворюваннями). Центр підтримує не лише батьків-інвалідів, а й тих осіб з інвалідністю, які планують стати батьками.

До складу TLG входять психологи, педагоги, фахівці з реабілітації, трудотерапії, соціальні працівники, консультанти з питань шлюбу та сім'ї, педіатри та ін. 80 % фахівців є інвалідами, батьками дітей-інвалідів, членами сімей, де є особи з обмеженими можливостями, тобто ті, які мають "особистий" досвід інвалідності (або самі, або у своїх сім'ях).

Спеціалісти Центру забезпечують індивідуальні консультації та навчання щодо широкого кола питань, у тому числі виховання, усиновлення, вагітності та пологів тощо. Центр також займається підготовкою кадрів, дослідницькою діяльністю, розробкою та розповсюдженням численних публікацій та навчальних матеріалів, що стосуються батьків-інвалідів.

З 1982 року зусиллями Центру розроблені численні науково-дослідні проекти, що стосуються сімей з обмеженими можливостями, обстеження батьків-інвалідів та їх дітей-підлітків, конкретних досліджень глухих батьків, батьків з порушенням зору та ін., дослідження аспектів вагітності та пологів цих батьків, а також досліджуються питання федеральної та державної політики, що впливають на життя батьків з обмеженими можливостями. Центр займається проектуванням та виготовленням обладнання для догляду за дитиною для батьків та інших осіб з обмеженими можливостями, а також вивченням впливу цього обладнання на виховання дітей.

До прикладу, батьки з інтелектуальною недостатністю мають можливість отримати індивідуальні послуги в домашніх умовах в період вагітності і виховання дітей (за певним принципом місця проживання),

також передбачені послуги для батьків з вадами слуху, зору, іншими медичними проблемами.

Вищеописане не означає, що у Сполучених Штатах батьки з інвалідністю не відчують проблем, пов'язаних із неприйняттям суспільством їхньої батьківської ролі. Проте, наведемо цитату із статті газети “Сан-Франциско кронікл” від 6 березня 1991 року: “Вони не інваліди, вони – тато і мама” (Давид, 4-річний хлопчик, висловлює думку про своїх прийомних батьків, які мають діагноз ДЦП). Давид, який не має інвалідності, вважає, що немає нічого поганого в тому, що його батьки пересуваються на візках.

Отже, аналіз літературних джерел свідчить, що у багатьох країнах світу перейшли від обговорення питання права на батьківство осіб з інвалідністю до затвердження на законодавчому рівні можливості особам з інвалідністю всиновлювати дітей. А це уже інша площина розв’язання проблеми, яка для нашої країни є перспективною в усіх напрямках: нормативному, теоретичному, моральному, соціальному тощо.

Список використаних джерел

1. Волкова Н.П. Педагогика: Пособие. – М.: Академия, 2001. – 240 с.
2. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.un.org/russian/document/ecosoc/2002/r2002-26.pdf>
3. Стрельник О.О. Гендер, інвалідність та материнство: проблеми на перетині // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства / Випуск 16. – Х.: ХНУ ім. В.Н.Каразіна, 2010. – С. 621-624.
4. Ярская-Смирнова Е.Р., Наберушкина Э.К. Женщины и инвалидность: испытание на прочность // Социологические исследования. – 2009. – № 5. – С. 7-76.
5. Family with disability [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.disabledparents.net>.

The article have for an object to light up a problem of relation of society to the quation of paternity and education of children persons with disability in different countries (Ukraine, Russian, The USA)

Keywords: parents with desability, maternity, education, men with desability, women with desability, health children.

Отримано 15.04.2011 р.

УДК 376-056.36:377

О.В. Константи́нів

ОРГАНІЗАЦІЯ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ

У статті описується етапи організації трудового виховання в умовах спеціальної школи. Звертається увага на системний підхід до трудової підготовки розумово відсталих учнів.

Ключові слова: трудове виховання, праця, розумово відсталі учні, ручна праця, суспільно корисна праця, професійно трудова підготовка.

В статье описывается этапы организации трудового воспитания в условиях специальной школы. Обращается внимание на системный подход к трудовой подготовке умственно отсталых учеников.

Ключевые слова: трудовое воспитание, труд, умственно отсталые ученики, ручной труд, общественно полезный труд, профессионально трудовая подготовка.

На всіх етапах розвитку теорії і практики навчання й виховання розумово відсталих дітей вівся активний пошук педагогічних засобів використання їхньої праці з метою психічного розвитку дітей і підготовки їх до боротьби за своє існування. У світлі розв'язання цього завдання ставилися та розроблялися питання психолого-педагогічного вивчення учнів, удосконалювалися зміст і методи виховання і навчання в допоміжній школі, формувалася система професійно-трудового навчання, добиралися профілі підготовки дітей до самостійної праці. Усі ці питання розглядалися насамперед в аспекті проблеми коригування недоліків розумового розвитку учнів. Багатофункціональність професійно-трудової підготовки учнів допоміжної школи зумовила посилену увагу науковців до вивчення психологічних особливостей трудової діяльності та її структури, до розробки дидактичних основ трудового виховання та ефективніших технологій підготовки випускників до майбутньої трудової діяльності.

Розглядаючи питання історії даної проблеми, ми не ставили завдання простежити генезис усіх її аспектів, оскільки вони достатньо повно і всебічно проаналізовані в дослідженнях О.М. Граборова, Г.М. Дульнева,

Б.І. Пінського, Г.М. Мерсіянової, В.І. Бондаря. Зазначимо лише, що серед різних підходів в історії олігофренопедагогіки явно виділяються два напрями, протилежні погляди на соціальні завдання школи, зокрема на функції і структуру навчально-виховного процесу як фактора підготовки учнів до праці. Одні дефектологи стояли чи стоять на позиції ізоляції розумово відсталих від суспільно корисної продуктивної праці. Інші, навпаки, пропагували можливість і необхідність підготовки їх до посиленої участі в трудовій діяльності.

Концепція ізоляції зародилася і оформилася на початку ХХ ст. в умовах жорстокої боротьби людей за право на працю. За таких умов розумово відсталі учні не мали жодної можливості одержати доступне виховання, достатнє для самостійної праці трудову підготовку і поповнювали лави правопорушників. Зростання злочинності та інших соціальних пороків серед неповноцінних осіб стимулювало уряди багатьох країн розв'язувати цю проблему шляхом ізолювання їх від суспільства.

Найбільш глибоко і послідовно ідею залучення розумово відсталих дітей до суспільно корисної продуктивної праці розвивали Л.С. Виготський та О.М. Граборов. Вони вважали, що усунення учнів допоміжної школи від професійно-трудового навчання не тільки ускладнює їхню підготовку до майбутньої трудової діяльності, а й підкреслює їх дефективність, посилює недоліки розвитку і не сприяє корекції.

Проведені під керівництвом Г.М. Дульнєва дослідження (В.Ю. Карвяліс, О.О. Ковальова, Г.М. Мерсіянова, С.Л. Мирський, Н.П. Павлова, К.М. Турчинська) показали, що трудові процеси створюють благотворну, конкретну основу для цілеспрямованої корекційно-виховної роботи в допоміжній школі. Експериментальним шляхом було доведено, що трудова підготовка розумово відсталих учнів за умови правильної організації відіграє важливу роль у розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, підвищенні інтересу й активності дітей у процесі вивчення загальноосвітніх предметів.

Педагогічно організована праця – ефективний засіб розвитку всіх фізичних і духовних сил і здібностей людини. Праця завжди була і є основою людського існування, єдиним джерелом національного багатства, важливим фактором всього нашого життя, засобом формування особистості.

Трудове виховання розумово відсталих дітей починається з перших днів їх навчання в школі. Свої перші знання про працю, про її значення в житті людини учні здобувають в процесі вивчення всіх навчальних предметів, в процесі позакласної роботи. Тому трудове виховання пов'язане з різними видами діяльності: навчальною, трудовою, суспільно

корисною працею та самообслуговуванням. Вся робота з трудового виховання має здійснюватись на основі чітко продуманої системи, яка сприяє рівномірному й послідовному залученню дітей до різних видів діяльності, забезпечує цілеспрямований корекційний вплив на всі аспекти пізнавальної діяльності (схема 1).

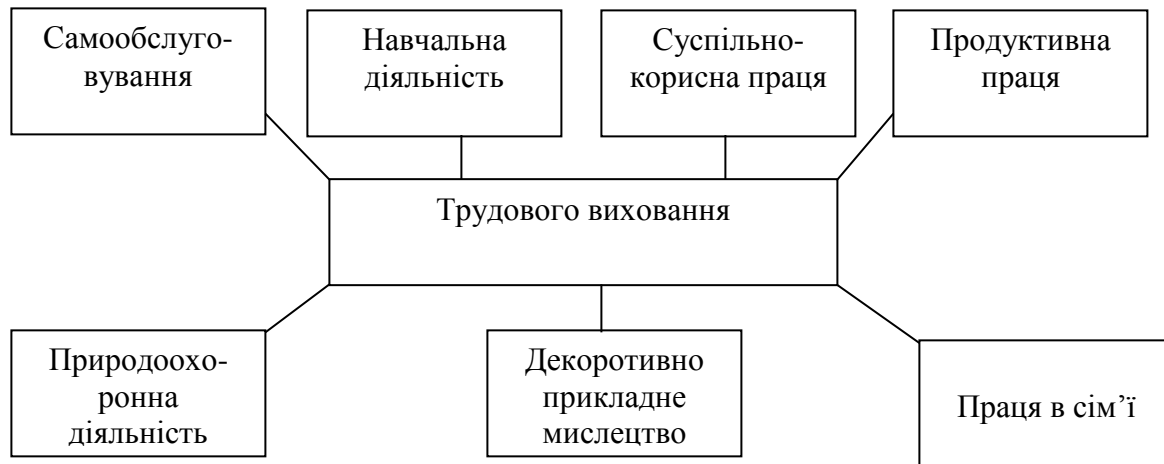


Схема 1. Трудове виховання розумово відсталих учнів.

Основними засобами трудового виховання виступають: суспільно корисна праця та самообслуговування; система занять ручної праці у молодших класах; система професійно-трудової підготовки в старших класах. До структури трудового виховання включають: дослідницькі лабораторії, уроки трудового навчання, учнівські виробничі бригади, тимчасові трудові об'єднання, практикуми, гуртки, працю в сім'ї, свято праці.

Основним змістом суспільно корисної праці виступає посильна участь вихованців у зміцненні матеріально-технічної бази школи, озеленення мікрорайону, практика на виробництві тощо. Поширеними формами суспільно корисної праці у спеціальній школі є самообслуговування, утримання в порядку класної кімнати, шкільного приміщення, чергування в їдальні, ремонт меблів, шкільних приміщень, догляд за тваринами, участь учнів у збиранні урожаю, озелененні вулиць тощо. Такого роду праця викликає в учнів особливе ставлення до суспільного життя, а саме виховання моральних якостей як працелюбство, відповідальне ставлення щодо завдання, дбайливе ставлення до суспільного майна, вміння працювати в колективі і виконувати вимоги трудової дисципліни.

На уроках ручної праці учні отримують навички організаційної праці, їм прищеплюються початкові основи працелюбства, охайного ставлення до результатів своєї праці, до знарядь праці тощо. Відповідно в процесі таких

занять розумово відсталих дітей формується навички організованості, вміння діяти заздалегідь складеному плану, формування самоконтролю. На уроках ручної праці в розумово відсталих школярів розвивається стійкий інтерес до роботи і бажання виконувати завдання самостійно, виховуються такі навички і звички як плавність, охайність, точність, самостійність, ініціативність та любов до праці. Ручна праця є важливим видом праці у спеціальній школі, задачею якої є навчити дітей роботі з різноманітними матеріалами, спеціальна увага надається вихованню розумово відсталих учнів навички обмірковувати завдання не приступаючи одразу до його виконання. Свого роду ручна праця виступає підготовчим етапом до систематичного професійно-трудоного навчання та виховання.

Професійно трудова підготовка має особливе місце у спеціальній школі, оскільки вона впливає на подальшу соціально-трудова адаптацію випускників. Однією з головних умов включення випускників допоміжної школи у виробничу діяльність є виховання у них достатньої самостійності у виконанні трудових завдань. Продуктивна праця будується на основі поопераційного розподілу функцій між членами групи (бригади), що формує початкове уявлення про колективний характер праці, розподіл обов'язків.

Найважливішою функцією навчально-виховного процесу спеціальної школи є підготовка розумово відсталих учнів до самостійної праці. Праця в процесі виховання є й провідним фактором розвитку особистості і засобом творчого освоєння світу, набуття досвіду доступної та посильної трудової діяльності в різноманітних сферах виробництва і невід'ємним компонентом загальної освіти. Трудове виховання розумово відсталих учнів має здійснюватися не тільки на конкретних заняттях зручної праці і професійно-трудоного навчання, а і в усій позакласній і позашкільній роботі. За такої умови праця стає складовою частиною всього навчально-виховного процесу. Враховуючи цю функцію школа ставить завдання: розвинути в учнів бажання працювати для суспільства, домогтись, щоб праця стала найважливішою їх потребою, виховує працелюбство, дисциплінованість, дбайливе ставлення до громадського майна, уміння працювати в колективі тощо.

Список використаних джерел

1. Бондар В.І., Рейда К.В. Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів: Навчальний посібник. – К.: МП Леся, 2010. – 168 с.
2. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной

- школе. Психолого-педагогическое исследование. – М.: Педагогика, 1969. – 216 с
3. Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі / За ред. С.П. Миронової. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2004. – 220с.
 4. Пинский Б.И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы. – М.: Педагогика, 1985. – 128с.

The article describes the stages of labor education in special schools. Attention is paid to a systematic approach to employment training of mentally retarded students.

Keywords: labor education, labor, mentally retarded students, manual labor, community service work, vocational employment training.

Отримано 15.04.2011 р.

Наукове видання

**ВІСНИК
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені ІВАНА ОГІЄНКА**

Корекційна педагогіка і психологія

В и п у с к 3

**Головний редактор В.І. Співак
Відповідальний редактор О.В. Гаврилов
Відповідальний секретар Н.С. Гаврилова
Комп'ютерна верстка 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 28.04.2011 р. Формат 8 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум. друк. арк. 13,4. Обл. вид. арк. 13,3 Тираж 200. Зам. 171

Підготовлено до друку та надруковано
у видавництві ПП «Медобори»
32343, Хмельницька обл., Кам'янець-Подільський р-н,
с. Довжок, пров. Радянський, 6а. Тел./факс: (03849) 2-20-79
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №3025 від 09. 11.2007 р.