

**Міністерство освіти і науки,
молоді та спорту України**

**Національний педагогічний університет
ім. М.П. Драгоманова**

**Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка**

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ
(педагогічні науки)**

Збірник наукових праць

В и п у с к 1

Кам'янець-Подільський
„Медобори-2006”
2010

УДК 376 (082)

ББК 74.30

А-43

Рецензенти:

О.П. Хохліна доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психологічних дисциплін Київського юридичного інституту Київського національного університету МВС України.

П.С. Атаманчук доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання фізики та дисциплін психологічної освітньої галузі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

В.О. Липа кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри корекційної педагогіки і спеціальної психології Слов'янського державного педагогічного університету

Редакційна колегія

В.І. Бондар, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної АПН України; **О.М. Вержиховська**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О.В. Гаврилов**, кандидат психологічних наук, доцент (науковий редактор); **С.П. Миронова**, доктор педагогічних наук, професор, **В.М. Синьов**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної АПН України (голова редакційної колегії); **Є.П. Синьова**, кандидат психологічних наук, професор, **В.І. Співак**, кандидат психологічних наук, доцент; **Г.І. Ходоровський**, доктор медичних наук, професор; **М.К. Шеремет**, доктор педагогічних наук, професор; **А.І. Шинкарюк**, доктор психологічних наук, професор.

Друкується за ухвалою Вченої ради

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

(протокол № 11 від 28 грудня 2010 року)

А-43 „Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)”. Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова.– Вип. І. – Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2010. – 308 с.

„Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)”. Дане видання наукових праць засновано як спільний збірник Інституту корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова та факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Його мета – поширення інформації про сучасні наукові дослідження в галузі корекційної педагогіки і доробки спеціалістів-практиків з різними категоріями осіб з порушеннями психофізичного розвитку різних вікових груп. У ньому також планується друкувати наукові доробки закордонних фахівців з корекційної освіти.

У першому випуску даного збірника для ознайомлення запропоновані наукові напрацювання фахівців з провідних вищих навчальних закладів України, де проводиться підготовка спеціалістів з корекційної освіти, а такою дослідження фахівців даної галузі Республіки Білорусь.

Адресується науковцям, практикам, студентам, які навчаються за спеціальністю “Корекційна освіта”, батькам, які виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку, всім, кому не байдужа доля таких осіб.

ISBN 978-966-1638-524

Свідцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 16428-4900Р від 13.03.2010 р.

УДК 376 (082)

ББК 74.30

© Автори статей, 2010

© ПП „Медобори-2006”, 2010

ЗМІСТ

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ

	Редакційна колегія	6
Баль Н.М.	Актуальні проблеми діагностики мовленнєвих порушень у дітей	22
Басалюк Н.М.	Методична робота вчителя–логопеда в аспекті інклюзивної освіти	29
Белова О.Б.	Модифікована методика дослідження агресивності молодших школярів з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком	35
Боряк О.В.	Результати дослідження факторів ризику виникнення дизартрії	47
Варенова Т.В.	Моделювання соціального орієнтування учнів з особливостями психофізичного розвитку	53
Вержиховська О.М.	Теоретичні аспекти проблеми психологічної та педагогічної готовності дітей з порушеннями психофізичного розвитку до навчання у школі	60
Віннікова О.А.	Особливості засвоєння моральних норм поведінки дошкільниками з розумовою відсталістю та затримкою психічного розвитку	68
Гаврилов О.В.	Дослідження комунікативної поведінки дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю	79
Гаврилова Н.С.	Порушення фонематичних процесів у дітей	87
Галецька Ю.В.	Використання системи піктограм в процесі формування соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю	98
Гаман А.М.	Формування морально-правової свідомості розумово відсталих дітей засобами гурткової роботи	106
Гриненко О.М., Прокопова Ю.С.	Особливості сформованості в молодших школярів із ТПМ практичного застосування знань про будову слова на уроках української мови	112
Гуменюк С.М.	Причини недорозвитку творчих здібностей у розумово відсталих школярів	119
Дем'яненко Б.Т.	Комплексна медико-психолого-педагогічна корекція психічних порушень у дітей та підлітків	127

Дмитрієва І.В., Уманець Г. Дмитрієва О.І.	Управління розвитком педагогічної системи спеціальної загальноосвітньої школи Дослідження деяких аспектів правового виховання у науковій літературі	134 140
Захарова Ю.В.	Факультативні заняття як форма організації освітнього процесу в допоміжній школі	148
Коваль Н.І.	Вплив сім'ї на становлення громадянськості розумово відсталих старшокласників	153
Конопляста С.Ю.	Агреговані результати дослідження базових складових психічного розвитку осіб із вродженими незрощеннями губи та піднебіння	159
Константинов О.В.	Формування трудових вмінь та навичок у розумово відсталих учнів в психолого-педагогічних дослідженнях	167
Кравець Н.П., Шорохова В.В. Крамар О.А.	Теоретичні підходи до визначення характеристики уваги у розумово відсталих учнів До актуальності проблеми виховання здорової дитини в сім'ї батьків-інвалідів	172 181
Лактюшина Л.Т., Логвинова Л. Л	Формування уявлень про слово у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення	187
Левицький В.Е.	Психолого-педагогічні вимоги до організації самостійної роботи учнів з порушеним інтелектом на уроках української мови	193
Липа В.В., Тарасенко Н.В.	Корекційна роль мовленнєвих кінестезій при навчанні грамоти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку	199
Лукашенко О.С.	До проблеми психолого-педагогічного супроводу професійної орієнтації учнів старших класів, які заїкаються	205
Мамічева О.В.	Психологічні аспекти вивчення інтелектуальної недостатності дітей при ДЦП	215
Миколайчук І.В.	Специфіка розвитку дрібної моторики пальців рук в дітей з церебральним паралічем	220
Мілевська О.П.	Симптомологічний підхід до діагностики дизграфій у молодших школярів	226
Науменко О.А., Завадич Д.С.	Особливості розуміння знаків і символів старшими дошкільниками з інтелектуальною недостатністю	233
Новицький П.І., Лисовська Т.В.	Адаптивна фізична культура як засіб підвищення якості життя дітей з помірною та тяжкою інтелектуальною недостатністю	239

Приданнікова О.М.	Педагогічне забезпечення керівництва самовихованням учнів старших класів допоміжної школи	249
Романенко О.В.	Дизонтогенетичні аспекти становлення антиципації у дітей з церебральним паралічем	255
Саранча І.Г.	Залучення сім'ї у процес соціалізації випускників реабілітаційних центрів	264
Сімко А.В.	Вплив ігрової рухової активності на психомоторний розвиток дітей дошкільного віку з вадами інтелекту	271
Товстоган В.С.	Професійно-трудова компетентність і компетенції учнів з психофізичними вадами розвитку: термінологічне значення понять	278
Федорович Л.О., Омельченко І.М.	Теоретичні засади формування конітивних стилів у дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення	286
Яковлева С.Д.	Особливості стану мотиваційно-поведінкової сфери дітей з порушеннями слуху	296
	Відомості про авторів	304

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ



Синьов Віктор Миколайович – видатний український вчений, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної Академії педагогічних наук України, директор Інституту корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, професор Київського національного університету внутрішніх справ, президент громадського об'єднання “Українська асоціація корекційних педагогів”, спеціаліст в галузі олігофренопедагогіки і спеціальної психології.

У 1962 році В.М. Синьов закінчив дефектологічний факультет Київського державного педагогічного інституту ім. М. Горького за спеціальністю “Дефектологія, педагогіка і методика початкової освіти”. Студентські роки залишили спогади про спілкування з такими видатними людьми в галузі дефектології, як Г.С. Костюк, Д.Ф. Ніколенко, М.М. Перельмутер, М.Д. Ярмаченко, К.М. Турчинська та ін. З 1962 року працював спочатку вихователем, потім вчителем допоміжної школи №1 м. Києва, з 1963 року – старшим методистом Кабінету спеціальних шкіл Міністерства освіти України. З 1964 року розпочалася викладацька діяльність на посаді асистента кафедри дефектології рідного інституту. З 1966 по 1968 роки – навчання в аспірантурі Інституту дефектології АПН СРСР (м. Москва), яку закінчив з достроковим захистом дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Час навчання в аспірантурі запам'ятався спілкуванням з науковим керівником – відомим вченим у галузі дефектології – Дульневим Григорієм Митрофановичем, а також такими відомими дефектологами зі світовим іменем, учнями Л.С. Виготського, як Т.О. Власова, Ж.І. Шиф, І.М. Соловійов, М.С. Певзнер, Р.М. Боскіс, С.О. Зикова, О.І. Дьякова та ін. В цьому ж інституті у 1988 році захистив докторську дисертацію з проблем корекції інтелектуального розвитку учнів допоміжної школи.

Творчі здобутки В.М. Синьова в таких наукових галузях, як корекційна педагогіка та спеціальна психологія, пенітенціарна педагогіка та юридична психологія знайшли своє визнання не лише на Україні, але й далеко за її межами, відзначені державними нагородами – почесне звання “Заслужений юрист України”, орденами “За заслуги” I та II ступенів, відзнакою Національної академії наук України “За педагогічні здобутки” та багатьма іншими.

Велике значення мають дослідження В.М. Синьова з проблем олігофренопедагогіки та психології розумово відсталих дітей:

особливостей їхнього логічного мислення, корекції інтелектуального розвитку, системи методів навчання, методики викладання географії в допоміжній школі, виховання соціально нормативної поведінки та перевиховання осіб з аномаліями психічного розвитку. За майже 50 років наукової діяльності академік В.М. Синьов написав більше 400 наукових та методичних праць. Під керівництвом В.М. Синьова готуються науково-педагогічні кадри для України та інших країн – Республіки Білорусь, Болгарії, Республіки Молдова, Російської Федерації. Наукові праці академіка В.М. Синьова широко відомі в зарубіжній дефектології та пенітенціарії. Він є ініціатором включення та розробником змісту системи дефектологічних знань у підготовку спеціалістів із соціальної педагогіки та практичної психології. Віктор Миколайович є головою підкомісії з корекційної освіти (за нозологіями) Науково-методичної комісії з педагогічної освіти.

В.М. Синьов – голова спеціалізованої вченої ради з захисту дисертацій на здобуття наукових ступенів кандидата та доктора педагогічних та психологічних наук зі спеціальностей 13.00.03 – корекційна педагогіка, 19.00.08 – спеціальна психологія, 13.00.02 – теорія та методика навчання (фізична культура, основи здоров'я), член спеціалізованої ради Київського національного університету внутрішніх справ, головний редактор низки фахових видань. За час своєї наукової діяльності підготував 35 докторів і кандидатів наук.

Основні наукові праці академіка В.М. Синьова: “Коррекция развития познавательных процессов у учащихся на уроках географии”, “Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе”, “Основи спеціальної дидактики”, “Введение в специальность “Дефектология”, “Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы”, “Основи дефектології”, “Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. В двох частинах”, “Розумова відсталість як педагогічна проблема”, “Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії”, “Психологія розумово відсталої дитини” та багато інших.



Бондар Віталій Іванович – видатний український вчений, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної Академії педагогічних наук України, директор науково-методичного центру інклюзивної освіти Інституту корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, спеціаліст в галузі олігофренопедагогіки і спеціальної психології. Заслужений працівник народної освіти України.

У 1962 році В.І. Бондар закінчив дефектологічний факультет Київського державного педагогічного інституту ім. М. Горького за спеціальністю “Дефектологія, педагогіка і методика початкової освіти”. З 1965 року розпочалася викладацька діяльність на посаді асистента кафедри дефектології. З 1968 по 1971 роки – навчання в аспірантурі Інституту дефектології АПН СРСР (м. Москва), яке закінчилось захистом дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. З 1971 року – радник міністра освіти Куби з питань дефектології. З 1974 року – доцент кафедри олігофренопедагогіки, заступник декана, декан дефектологічного факультету Київського державного педагогічного інституту ім. М. Горького. З 1993 по 2009 рр. працював на посаді директора Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, головного редактора журналу “Дефектологія”. З 2002 року В.І. Бондар – член міжвідомчої координаційної ради Кабінету Міністрів України з питань ранньої соціальної реабілітації, з 2003 року – член Президії Національної Академії педагогічних наук України.

Під керівництвом В.І. Бондаря як першого директора Інституту спеціальної педагогіки АПН України відбулося становлення цього наукового закладу, розширення тематики науково-дослідної роботи, зміцнення його кадрового потенціалу. З 1993 по 2008 рік В.І. Бондар – голова спеціалізованої вченої ради по захисту дисертацій на здобуття наукових ступенів кандидата та доктора педагогічних та психологічних наук зі спеціальностей 13.00.03 – корекційна педагогіка та 19.00.08 – спеціальна психологія. За час своєї наукової діяльності підготував 10 кандидатів наук.

В.І. Бондар – організатор міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій в галузі дефектології. Як голова республіканської науково-методичної комісії Міністерства освіти і науки України зі спеціальної педагогіки активно сприяє навчально-методичному забезпеченню потреб спеціальної школи. Автор більше 200 наукових праць, методичних посібників, оригінальних навчальних програм і підручників для дітей з особливостями психофізичного

розвитку. Наукові праці В.І. Бондаря в галузі розробки проблем трудового навчання і виховання розумово відсталих школярів, підготовки їх до самостійного життя. Академіку В.І. Бондарю належать дослідження в галузі історії та розвитку теорії та практики професійно-трудоного навчання учнів допоміжної школи, дефектології як науки в цілому, визначення перспектив розвитку системи спеціальної освіти на Україні.

Основні наукові праці “Психологія формування трудових уменій учасихся”, “Трудове обучение во вспомогательной школе”, “Трудове виховання учнів допоміжної школи”, “Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності”, “Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин”, “Історія олігофренопедагогіки” та багато інших.



Шеремет Марія Купріянівна – видатний український дефектолог, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії, перший заступник директора Інституту корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, віце-президент громадського об'єднання “Українська асоціація корекційних педагогів”. Спеціаліст в галузях сурдопедагогіки і логопедії.

Закінчивши школу М.К. Шеремет вступила до Білоцерківського медичного училища, після випуску з якого у 1963 році працювала старшою медсестрою в Боярській міській лікарні, в дитячому садку №190 м. Києва. З 1970 по 1977 році навчалась на дефектологічному факультеті Київського державного педагогічного інституту ім. М. Горького. Отримавши кваліфікацію дефектолога працювала на посаді вчителя спеціальної школи для слабочуючих дітей №9 м. Києва.

Навчалася в аспірантурі Інституту дефектології АПН СРСР (м. Москва), яку закінчила з достроковим захистом кандидатської дисертації і була направлена на роботу в Інститут педагогіки Молдавської республіки. З 1985 року працює в Національному педагогічному університеті ім. М.П. Драгоманова. Протягом більше 30 років безперервної роботи в системі дефектологічної освіти її наукові пошуки, експериментальні дослідження, ґрунтовні науково-теоретичні висновки знайшли своє відображення в докторській дисертації “Психолого-педагогічні основи підготовки слабочуючих дітей до навчання в школі”, яку М.К. Шеремет захистила у 1997 році. З 1998 очолює кафедру логопедії, а з 2003 року є першим заступником директора Інституту колекційної педагогіки і психології.

М.К. Шеремет – натхненник і один з організаторів започаткування в НПУ ім. М.П. Драгоманова підготовки логопедів та вчителів класів шкіл для дітей з тяжкими вадами мовлення, один з керівників української наукової школи корекційної педагогіки та психології, займається дослідженням з проблем теорії і практики в галузі логопедії, логодидактики та логопсихології. В її науковому доробку понад 160 публікацій.

М.К. Шеремет – заступник голови спеціалізованої вченої ради з захисту дисертацій на здобуття наукових ступенів кандидата та доктора педагогічних та психологічних наук за спеціальностями 13.00.03 – корекційна педагогіка, 19.00.08 – спеціальна психологія, 13.00.02 – теорія та методика навчання (фізична культура, основи здоров'я); член експертної ради з педагогічних наук ВАК України; є заступником

голови підкомісії з корекційної освіти (за нозологіями) Науково-методичної комісії з педагогічної освіти.

За час своєї наукової діяльності підготувала 17 докторів і кандидатів наук.

Основні наукові праці професора М.К. Шеремет: “Готовність дітей зі зниженим слухом до навчання в школі”, “Буквар” для підготовчих класів школи глухих, “Розвиток мовлення” для дітей шкіл слабочуючих і глухих, “Вимова” для підготовчих класів дітей зі зниженим слухом, “Логопедія”, “Логопедія. Підручник. Друге видання, перероблене і доповнене”, “Логопедія (корекційна робота при дислалії)” та багато інших.



Ходоровський Георгій Іванович – доктор медичних наук, професор Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича.

Після закінчення середньої школи у м. Заставна вступає на навчання до Чирнівців. З 1955 по 1961 рік студент Чернівецького державного медичного інституту, який закінчив з відзнакою. З 1961 по 1964 роки – аспірант кафедри нормальної фізіології Чернівецького державного медичного інституту. У 1965 році захистив кандидатську, в 1988 році – докторську дисертації. Доктор медичних наук, професор. З 1964 року працює в Чернівецькому державному медичному інституті (сьогодні Буковинський державний медичний університет - БДМУ) асистентом, доцентом, завідувачем кафедри фізіології (з 1980 року), проректором з наукової роботи (1977-1987 рр.), професором кафедри фізіології (з 2005 р. по д.ч.). Депутат Верховної Ради України (1990-1994 рр.), член Президії Верховної Ради, голова Комісії у справах жінок, охорони сім'ї, материнства і дитинства і депутат Чернівецької міської ради 4-х скликань. З 2003 року – професор кафедри міжнародних відносин Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича. З 1969 по 1973 рр. - обраний за конкурсом (Лондон, Англія) на посаду доцента кафедри фізіології людини медичного факультету Університету Замбії, голова профкому Посольства СРСР у Замбії й керівник експедиції ВООЗ з медико-соціологічних проблем, член редколегії журналу ЮНЕСКО "Health".

З 1977 р. по 1987 р. – проректор з наукової роботи Чернівецького державного медичного інституту, нагороджений почесною Грамотою ЦК ВЛКСМ у зв'язку 60-річчям ВЛКСМ.

В 1980-1987, 1989-1990 рр. - завідувач кафедри нормальної фізіології Чернівецького державного медичного інституту. З 1987 по 1989 роки радник ректора Кабульського медичного інституту, міністра охорони здоров'я Афганістану. Працівник торговельного представництва СРСР в Афганістані, нагороджений двома медалями і орденом "Дружби народів".

В 1992 р. – переведений до Міністерства закордонних справ України на посаду Посла з особливих доручень.

З 1993 по 1998 роки – перший Посол України в республіці Індія. відзначений "Премією ім. Індіри Ганді" та відзнакою "За зміцнення миру і дружби народів" Індо-Європейською асоціацією (Республіка Індія).

Указом Президента України в 1996 р. присвоєно пожиттєво дипломатичний ранг – Надзвичайний і Повноважний Посол України, занесений до "Української дипломатичної енциклопедії" і до Золотої книги ділової еліти України.

У 2007 р. нагороджений Почесною грамотою Кабінету Міністрів України і Золотим орденом “Честь і слава” всеукраїнського козацького війська.

Член спеціалізованої вченої ради Д 05.600.02 Вінницького національного медичного університету ім. М.І. Пирогова.

Автор понад 300 публікацій з проблем біології і медицини, міжнародних відносин. Автор і співавтор 12 монографій, навчальних посібників і збірки поезій.



Шинкарюк Анатолій Іванович – український психолог, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології факультету психології, проректор із заочного навчання та зв'язків з навчальними закладами Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Спеціаліст в галузі теоретичної та експериментальної психології, психомоторики ненормативного розвитку, практичної психології.

Закінчивши школу і відслуживши дійсну військову службу А.І. Шинкарюк іде на навчання на факультет фізичного виховання Вінницького педагогічного інституту. Під час навчання у 1976 році на Всесоюзному конкурсі наукових робіт за дослідження з біомеханіки посів 1 місце. Після закінчення інституту з червоним дипломом був направлений на роботу вчителем фізкультури Данківської восьмирічної школи, Чернівецької області.

З грудня 1977 року розпочалася викладацька діяльність А.І. Шинкарюка на посаді викладача кафедри теорії і методики фізичного виховання Кам'янець-Подільського педагогічного інституту. У 1982 році в інституті психології АПН УРСР захистив кандидатську дисертацію “Психологічні умови формування ритму дій балістичного типу” (науковий керівник – доктор психологічних наук, професор Віктор Васильович Клименко). З 1982 року по 1992 рік займав посади старшого викладача, завідувача кафедри легкої атлетики з методикою викладання.

З 1992 року перейшов на роботу на кафедру психології, обіймав посаду доцента. У 2002 році обраний на посаду завідувача кафедри загальної та практичної психології факультету психології, з 2003 року – професором цієї кафедри. У 2005 році А.І. Шинкарюк захистив докторську дисертацію на тему “Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта” (науковий керівник – доктор психологічних наук, професор, директор Інституту проблем виховання Національної АПН України, дійсний член Національної АПН України Бех Іван Дмитрович).

А.І. Шинкарюк – керівник наукової школи “Сучасні проблеми експериментальної психології” Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, член спеціалізованих вчених рад з захисту кандидатських і докторських дисертацій при Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького та Одеського національного університету ім. І.І. Мечнікова. З початку 2010 року призначений на посаду проректора із

заочного навчання та зв'язків з навчальними закладами Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

В його науковому доробку понад 150 публікацій. Він є керівником написання 6 кандидатських дисертацій.

Основні наукові праці професора А.І. Шинкарюка: “Розвиток моторики і психіки: Проблема активності та свободи”, “Динаміка спроможності до управління моторними діями школярів”, “Педагогічна творчість і формування психомоторної креативності у школярів”; “Зростання моторних можливостей і активності психіки у дітей дошкільного віку”, “Розвиток психомоторної активності та свободи дитини за умови нормативного і ненормативного розвитку”, “Моторна активність дітей з нервово-психічними захворюваннями” та багато інших (серед них 3 монографії та 7 навчально-методичних посібників). Також у науковому доробку А.І. Шинкарюка – дослідження, що стосуються художніх ремесел: “Психологічні умови формування реалізму в образотворчій діяльності Т.Г. Шевченка”; “Маляри Поділля XV-XVIII століть”; “Образотворча діяльність малярів XVIII століття у Кам'янці-Подільському”; “Погляди І. Огієнка на іконопис у контексті української культури та її вплив на московську культуру в XVII-XVIII ст.” тощо.



Миронова Світлана Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та методик дошкільної і початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, спеціаліст в галузі олігофренопедагогіки і спеціальної психології.

Закінчила Київський державний педагогічний інститут ім. М. Горького у 1988 р. за спеціальністю “Дефектологія. Олігофренопедагогіка і логопедія”, одержавши кваліфікацію “Вчитель і логопед допоміжної школи, олігофренопедагог дошкільних закладів”. Була направлена на роботу в Кам'янець-Подільський педагогічний інститут, де була одним з першовідкривачів спеціальності “Дефектологія”. У 1994 р. захистила дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук на тему “Формування професійної готовності педагога-дефектолога до корекційно-виховної роботи з розумово відсталими дошкільниками”. У 2007 р. захистила дисертацію на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук на тему “Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів до корекційної роботи в освітніх закладах для дітей з вадами інтелекту” за спеціальністю 13.00.03 – корекційна педагогіка. У 2008 р. присвоєне звання професора.

Основними напрямками наукової роботи є удосконалення корекційної роботи в закладах для дітей з вадами інтелекту; змістові, організаційні та методичні засади підготовки вчителів до роботи з дітьми, що потребують корекції психофізичного розвитку.

Опубліковано більше 110 наукових праць, з них 89 наукового і 22 навчально-методичного характеру, в тому числі 2 монографії, 1 підручник, 17 навчальних і навчально-методичних посібників, з яких 7 рекомендовано Міністерством освіти і науки України.

Серед найбільш відомих публікацій: “Спеціальна психологія. Тексти. Частина I. Частина II.”, “Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі”, “Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку”; “Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту”; “Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс”; “Корекція заїкання у молодших школярів: навчально-методичний посібник”; “Основи корекційної педагогіки: навчальний посібник” та інші.



Синьова Євгенія Павлівна – український дефектолог, кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри тифлопедагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, спеціаліст в галузі тифлопедагогіки і тифлопсихології.

Після закінчення дефектологічного факультету Київського педагогічного інституту імені О.М. Горького в 1970 році працювала в спеціальній школі.

З 1974 року, працюючи в Науково-дослідному інституті педагогіки України, розпочала дослідження соціально-психологічних проблем тифлопедагогіки. Перші наукові теми були пов'язані з вивченням проблем організації культурно-масової роботи незрячих, використання ними вільного часу, формування міжособистісних стосунків тощо. Кандидатська дисертація Є.П. Синьової “Дослідження взаємостосунків сліпих у виробничих та шкільних колективах” стала першою в тифлопсихології спробою експериментального вивчення соціально-психологічних аспектів соціалізації інвалідів по зору. Дисертація була захищена у 1981 році у НДІ дефектології СРСР (м. Москва) та була визнана ВАК СРСР однією з кращих робіт в галузі психологічних наук.

В 2003 р. присуджено вчене звання професора, нагороджена Грамотою Верховної Ради України та грамотою Президії Академії педагогічних наук України, знаком “Відмінник народної освіти”, медалями А.С. Макаренка та К.Д. Ушинського.

З 1987 року працює в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова, з 1988 по 1991 рік – заступник декана дефектологічного факультету. Була ініціатором створення в Україні системи спортивної підготовки дітей-інвалідів, провела перші в Україні спортивні змагання “Спешіал Олімпік”.

Є.П. Синьовою започаткована школа з дослідження актуальних проблем соціалізації сліпих та слабозорих дітей. Отримані експериментальні дані мають значну наукову новизну, яка полягає у виділенні стійкого афекту у випадку зорової патології як складової частини у структурі емоційних розладів, які є наслідком ушкодженого зорового сприймання, а також у з'ясуванні і типізації якісних характеристик афективно-емоційних станів слабозорих та в розробці моделі психокорекції особистісних порушень таких дітей.

Під керівництвом Є.П. Синьової захищено 7 кандидатських дисертацій, з її ініціативи та під її редакцією з 2003 року виходить науковий збірник “Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки”, який вміщує матеріали досліджень науковців і практиків.

З 2004 року Є.П. Синьова є представником від України у Європейській організації ICEVI, яка займається науково-практичними питаннями з розвитку та життєдіяльності осіб з порушеннями зору.

У 2006 році Є.П. Синьова була ініціатором та головою оргкомітету з проведення Першого Всеукраїнського з'їзду тифлопедагогів "Тифлопедагогіка України: витоки, сьогодення та перспективи розвитку", на якому була обрана Президентом Всеукраїнської громадської організації "Асоціація тифлопедагогів України". Основні публікації професора Є.П. Синьової: "Рельєфно-крапкове письмо сліпих. Шрифт Л. Брайля", "Взаємостосунки в колективах осіб з глибокими порушеннями зору", "Методика викладання психології дітей з сенсорними порушеннями у вищих педагогічних навчальних закладах освіти", "Тифлопсихологія. Психологічні особливості людей з глибокими порушеннями зору" та ін.



Гаврилов Олексій Вікторович – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету колекційної та соціальної педагогіки і психології Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Займається науковими пошуками в галузі спеціальних методик та навчанням і вихованням дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

По закінченні школи у 1984 році О.В. Гаврилов вступив на дефектологічний факультет Київського державного педагогічного інституту ім. М. Горького. Закінчивши навчання у 1991 році в отримавши спеціальність “Дефектолог. Вчитель допоміжної школи та трудового навчання, методист з виховної роботи” був направлений на посаду асистента новоствореної кафедри дефектології Кам’янець-Подільського державного педагогічного інституту.

У 1994 році вступ до аспірантури Інституту спеціальної педагогіки АПН України, після закінчення якої на початку 1998 року захистив дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук на тему “Психолого-педагогічні умови формування соціальної поведінки глибоко розумово відсталих дітей” за спеціальністю 19.00.08 – спеціальна психологія (науковий керівник – доктор психологічних наук, професор, дійсний член Національної АПН України, директор Інституту проблем виховання НАПН України Бех Іван Дмитрович).

З 2002 року – завідувач кафедри логопедії та спеціальних методик, з 2005 року обраний на посаду доцента. Є членом комісії вищої спеціальної освіти при науково-методичній раді відділення вищої освіти Міністерства освіти і науки України. За його редакцією виходить Збірник наукових праць, який є фаховим виданням, а також Вісник корекційної педагогіки і психології.

О.В. Гаврилов – один з організаторів проведення Міжнародних науково-практичних конференцій на базі Кам’янець-Подільського національного університету, які вже стали традиційними, автор більше 60 наукових праць, серед яких навчальні посібники, рекомендовані Міністерством освіти і науки України. Постійно керує написанням дипломних та магістерських робіт. Керівник написанням 3 дисертаційних досліджень на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.03 – корекційна педагогіка.

Основні наукові праці О.В. Гаврилова: “Методика викладання математики в допоміжній школі. Частина 1. Частина 2”; “Методика викладання математики: навчально-методичний комплекс дисципліни”; “Особливі діти в закладі і соціальному середовищі”; “Основи колекційної педагогіки”; “Затримка психічного розвитку” та інші.



Співак Віталій Іванович – кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Займається науковими пошуками в галузі психокорекції та психоконсультації, дослідженнями в напрямку соціальної реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

По закінченні школи у 1986 році В.І. Співак поступив на філологічний факультет Кам'янець-Подільського державного педагогічного інституту. Після його закінчення у 1992 році працював вчителем іноземної мови в школі №5 м. Кам'янець-Подільського. З 1994 року перейшов на посаду асистента кафедри практичної психології дефектологічного факультету Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету. В цьому ж році вступає на навчання до аспірантури Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, яку закінчує в 1997 році захистом дисертації та тему "Психологічні особливості самоконтролю студентів у процесі засвоєння іноземної мови" на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук (науковий керівник – кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології НПУ ім. М.П. Драгоманова Долинська Любов Василівна).

З 2002 року – декан факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені Івана Огієнка, з 2006 року обраний на посаду доцента. Нагороджений почесної грамотою Міністерства освіти і науки України. У 2009 році закінчив Вінницьку школу психотерапії під егідою Української Спільки психокорекції. За його редакцією виходить Збірник наукових праць, який є фаховим виданням, а також Вісник корекційної педагогіки і психології.

В.І. Співак – один з організаторів проведення Міжнародних науково-практичних конференцій на базі Кам'янець-Подільського національного університету, які вже стали традиційними, автор більше 60 наукових праць, серед яких навчальні посібники, рекомендовані Міністерством освіти і науки України. Постійно керує написанням дипломних та магістерських робіт. Керівник написанням 3 дисертаційних досліджень на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних.

Основні наукові праці В.І. Співака "Психологічне консультування та психотерапія"; "Самоконтроль студента в іншомовній мовленнєвій діяльності" та інші.



Вержиховська Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Займається науковими дослідженнями у галузі виховання дітей з порушеннями інтелекту, інтегрованого та інклюзивного навчання дошкільників з розумовою відсталістю та затримкою психічного розвитку.

По закінченні школи поступає на навчання до Кам'янець-Подільського культурно-просвітницького училища за спеціальністю “Бібліотечна справа. У 1989 році іде навчатись далі і вступає на дефектологічний факультет Кам'янець-Подільського педагогічно інституту. Після його закінчення у 1994 року і отримання спеціальності “Дефектологія. Шкільне та дошкільне навчання і виховання” прийнята на посаду асистента кафедри дефектології Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету. Попрацювавши декілька років вступає на навчання до аспірантури Інституту спеціальної педагогіки АПН України, після закінчення якої у 2001 році захищає дисертацію кандидата педагогічних наук на тему “Формування моральних якостей у розумово відсталих молодших школярів у позакласній виховній роботі” за спеціальністю 13.00.03 – корекційна педагогіка (науковий керівник – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психологічних дисциплін Київського національного університету внутрішніх справ).

З 2002 року – завідувач кафедри дефектології, з 2007 року обрана на посаду доцента.

О.М. Вержиховська – один з організаторів проведення Міжнародних науково-практичних конференцій на базі Кам'янець-Подільського національного університету, які вже стали традиційними, автор більше 40 наукових праць, серед яких навчальні посібники, рекомендовані Міністерством освіти і науки України. Постійно керує написанням дипломних та магістерських робіт. Керівник написанням 3 дисертаційних досліджень на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних та психологічних наук.

Основні наукові праці О.М. Вержиховської: “Основи дефектології: методичні рекомендації”; “Програма практики студентів ІСРРД спеціальності „Дефектологія. Корекційна педагогіка”; “Затримка психічного розвитку”; “Програма практики студентів спеціальності „Дефектологія. Корекційна освіта”; “Формування моральних якостей у молодших школярів з обмеженими розумовими можливостями у позакласній виховній роботі. Монографія” та інші.

Актуальні питання корекційної освіти

УДК 376 –056.26: 81–028.31

Н.М. Баль

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДІАГНОСТИКИ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ

У статті розглядаються теоретичні, методичні і практичні (організаційні) проблеми діагностики мовленнєвих порушень у дітей.

Ключові слова: мовленнєві порушення, діагностика.

В статье рассматриваются теоретические, методические и практические (организационные) проблемы диагностики речевых нарушений у детей.

Ключевые слова: речевые нарушения, диагностика.

Дети с нарушениями речи – самая многочисленная категория детей с нарушениями психофизического развития. Организация эффективной логопедической работы невозможна без проведения тщательной всесторонней диагностики, направленной на выявление индивидуальных особенностей ребенка, распознавание характера нарушения речевого развития, его структуры и проявлений. Планирование занятий с детьми с нарушениями речи напрямую определяется теми показателями развития, которые выявлены в процессе обследования. Поэтому диагностика является начальным этапом в системе логопедической работы. Вопросы диагностики речевых нарушений всегда находились в центре внимания как исследователей, так и логопедов-практиков. Рассматривая актуальные проблемы диагностики в системе логопедической работы, воспользуемся подходом, предложенным В.И. Лубовским [5] применительно к оценке психологической диагностике нарушений развития у детей. Согласно этому подходу диагностику необходимо рассматривать в теоретическом, методическом и практическом (организационном) планах.

Рассмотрение в теоретическом плане ведет к выявлению теоретико-методологических основ, концепций, системы принципов, лежащих в основе диагностики речевых нарушений. Ведущими принципами анализа речевых нарушений, сформулированными основоположником детской логопедии Р.Е. Левиной, являются принципы развития,

системного подхода и рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития ребенка. Диагностика речевых нарушений базируется также на таких принципах, как принцип всесторонности и комплексности, онтогенетический принцип, принцип количественно-качественного анализа полученных данных, принцип индивидуального подхода в обследовании, принцип выявления и учета потенциальных возможностей ребенка, принцип единства диагностики и коррекции отклонений в развитии. Таким образом, можно говорить о том, что в целом общие теоретико-методологические позиции, на которых базируется диагностика, определены. Вместе с тем, нельзя не отметить и проблемные вопросы.

Для любой диагностики развития, в том числе – развития речи и ее нарушений – важным является наличие определенных нормативов развития, в данном случае – нормативов речевого развития, которые позволяют индивидуально отбирать материал для логопедического обследования. Это нормативы, характеризующие определенный возрастной период в жизни ребенка и его социальное окружение (городской ребенок, сельский ребенок, ребенок из неблагополучной семьи, сирота и т.д.). В настоящее время, как отмечает О.Е. Грибова, эти нормативы не определены ни количественно, ни качественно и определяются учителем-логопедом скорее интуитивно, исходя из опыта аналогичной работы. Условным ориентиром при отборе материала для обследования чаще выступают данные об онтогенезе детской речи (на материале русского языка), собранные в 30-е гг. прошлого века А.Н. Гвоздевым, в меньшей степени – данные, полученные в 90 гг. 20 века С.Н. Цейтлин. Поэтому можно говорить об актуальности научных разработок в плане сбора информации о специфике речевого онтогенеза и дизонтогенеза. Понятийно-терминологические проблемы современной логопедии также относятся к спектру неразработанных теоретических вопросов диагностики. Проблема упорядочивание понятийного аппарата логопедии в последние годы является предметом пристального внимания исследователей и находит отражение в ряде публикаций (Г.В. Чиркина, 2002; Р.И. Лалаева, 2000, 2007; А.Н. Корнев, 2006; Л.В. Лопатина, 2006; Т.Б. Филичева, 2007; С.М. Валявко, 2008; Л.А. Зайцева, 2009 и др.). Модификация и стандартизация используемой терминологии относится к наиболее актуальным вопросам теоретического и организационно-методического характера, которые решает современная логопедия.

В понятийно-терминологической системе детской логопедии, используемой для обозначения речевых недостатков, особое место занимает понятие "общее недоразвитие речи" (ОНР). ОНР было выделено и описано Р.Е. Левиной на основе системного подхода к анализу речевой деятельности у детей. Выделение в рамках психолого-педагогической классификации речевых нарушений группы детей с ОНР

позволило внедрить в практику систему фронтального коррекционного обучения и воспитания детей дошкольного и школьного возраста. По определению Р.Е. Левиной, под ОНР у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи. В понятие ОНР включаются наиболее сложные формы детской речевой патологии: алалия, афазия, а также ринолалия и дизартрия – в тех случаях, когда выявляется одновременно недостаточность всех компонентов речевой системы.

Вместе с тем, в современных публикациях по логопедии достаточно часто встречается трактовка ОНР как самостоятельного речевого нарушения. Так, в работах Р.И. Лалаевой [3], Л.В. Лопатиной [4] даются варианты пересечения двух классификаций речевых нарушений и в категорию ОНР объединяются не только алалия, дизартрия и ринолалия, но и ОНР невыясненного патогенеза. Данная позиция поддерживается и Т.Б. Филичевой [6], которая отмечает, что ОНР – дефект полиэтиологический, который может выступать и как самостоятельная патология, и как следствие других более сложных дефектов, таких как алалия, дизартрия, ринолалия и т.д. Причинами ОНР как самостоятельной патологии могут быть неправильные условия формирования речи в семье, недостаточность речевого общения детей, воспитывающихся в условиях домов ребенка, детских домов и др.

Таким образом, в современной теории логопедии понятие "ОНР" рассматривается в 2 значениях: ОНР как собирательный термин для обозначения общих признаков недоразвития всех компонентов речевой системы, наблюдаемых при различных речевых расстройствах – ринолалии, дизартрии, алалии, и ОНР как самостоятельная форма расстройства речи (неосложненный вариант ОНР, ОНР невыясненного патогенеза). Указанный подход закреплен в методических рекомендациях Министерства образования Республики Беларусь по использованию МКБ-10 в диагностической деятельности центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (2002), в которых наряду с шифрами F80.1 – расстройство экспрессивной речи (моторная алалия), F80.2 – расстройство рецептивной речи (сенсорная алалия) называется F80.9 – расстройства развития речи и языка, неуточненные (неосложненный вариант ОНР, ОНР невыясненного патогенеза).

Использование одного термина в двух значениях создает определенные трудности для специалистов, не имеющих единой терминологии для поиска и обмена научно-практической информацией в области детской логопедии. Дальнейшее обсуждение вопросов использования термина "общее недоразвитие речи" позволит устранить

противоречивые толкования в научных и практико ориентированных исследованиях, а также в логопедической документации.

Рассмотрение диагностики **в методическом плане** связано с установлением характера методик, их соответствия исходным теоретическим положениям, определением их валидности и устойчивости, с выявлением соотношения качественных и количественных показателей, с оценкой практического удобства применения этих методик. Нельзя не согласиться с мнением В.И. Лубовского о том, что состояние теории определяет построение и отбор диагностических методик, и что при существующем в теории положении методики далеки от совершенства. Так, например, в настоящее время отсутствует единая система методик для проведения различных видов логопедического обследования (скрининговой, дифференциальной, углубленной диагностика) [1].

Скрининговая диагностика (англ. screen – просеивать, сортировать) – предварительное, ориентировочное выявление детей с отклонениями в развитии речи. Подобная диагностика обеспечивает своевременное распознавание речевых нарушений у детей. В дошкольных и школьных учреждениях такая диагностика осуществляется путем плановых профилактических осмотров детей, проводимых учителями-логопедами с использованием данных воспитателей и учителей о результатах наблюдений за речью детей. Скрининговая диагностика, реализуемая на основе взаимодействия деятельности воспитателя группы, учителя класса и учителя-логопеда, обеспечивает своевременное распознавание речевых нарушений у детей. Традиционными методами скрининга выступали наблюдение, беседа, которые являются достаточно затратными в смысле времени диагностическими методами. Одним из современных методов скрининга является тестирование (например, тестовая скрининговая методика раннего выявления предрасположенности к дислексии у детей 5–7 лет (А.Н. Корнев). Следует отметить, что основное назначение подобных тестов – предварительный ориентировочный отбор без точной квалификации характера и глубины речевых нарушений, поэтому их применение для решения задач других видов диагностики не может признаваться обоснованным.

На основе предварительной диагностики осуществляется *дифференциальная диагностика*, устанавливающая отличие данного нарушения речи от других, сходных по проявлениям. Такая диагностика направлена на определение условий, содержания, методов и средств коррекционно-педагогической работы. В современной логопедии накоплен достаточный материал для разграничения сходных проявлений при различных речевых нарушениях. Вместе с тем, традиционная логопедическая практика во многом ориентирована преимущественно на преодоление так называемых "чистых", моносиндромных речевых

нарушений. Вместе с тем, наметившаяся тенденция изменения структуры нозологических форм речевых нарушений, когда речь идет о сочетании (по терминологии А.Н. Корнева [2]) психо-патологических, пато-психологических и лингво-патологических синдромов, позволяет говорить о мультифакторном характере механизмов недоразвития речи. Данное понимание определяет необходимость междисциплинарного подхода к систематике и диагностике речевых нарушений. Между тем, имеется дефицит диагностического инструментария междисциплинарной оценки нарушений речевого развития детей разного возраста.

Еще одна проблема, связанная с методической обеспеченностью дифференциальной диагностики, – определение валидности методик. Наметившаяся тенденция к созданию методик тестового типа для дифференциальной диагностики связана с попыткой преодолеть субъективизм имеющегося опыта такой диагностики, создать инструмент для обследования, который будет независим, "устойчив" по отношению к индивидуальным особенностям специалиста, проводящего диагностику. Поэтому в методической литературе в последнее время часто встречаются подобные методики, построенные на количественной оценке. Но не всегда имеются указания на обоснованность данного подхода, отсутствуют данные о стандартизации, надежности и валидации методик.

По данным дифференциальной диагностики учитель-логопед планирует работу на групповых, подгрупповых и индивидуальных занятиях. Содержание этой работы, как и методы и средства корректируются с учетом тех материалов, которые специалист получает, проводя *углубленную диагностику*, направленную на выявление индивидуальных особенностей (характеристик речевой и познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы), которые свойственны только данному ребенку и должны приниматься во внимание при организации индивидуальной коррекционно-развивающей работы. Углубленная диагностика проводится в течение всего учебного года с использованием разных методов логопедического обследования, прежде всего – наблюдения за детьми и их речью на занятиях и других режимных моментах. К числу проблем методического плана, связанного с проведением углубленной диагностики, можно отнести недостаточную разработанность разноуровневых программ диагностики сформированности произносительной стороны речи, лексико-грамматического строя речи и связной речи, чтения и письма как основы построения индивидуальных программ логопедической работы.

Методическая недостаточность сказывается на состоянии практики логопедического обследования. Характеризуя **практический (организационный) план диагностики**, можно выделить следующие проблемы:

1. Эпизодичность скрининга речевых нарушений, в ряде случаев – несвоевременная их квалификация

2. Недостаточная преемственность в диагностике речевых нарушений, проводимой специалистами учреждений здравоохранения и образования, на уровне дошкольного и школьного образования.

3. Недостаточная компетентность специалистов в области диагностической деятельности, в том числе – нарушения реализации вышеназванных принципов логопедического обследования:

- Реализация *принципа всесторонности и комплексности* обследования предполагает тесную взаимосвязь психолого-педагогической диагностики. В данном случае невозможно искусственно разделить область диагностики "чисто педагогической" и психологической, так как учитель-логопед изучает речь ребенка во взаимосвязи с другими психическими функциями (восприятием, памятью, мышлением и др.) и определяет содержание логопедических занятий, в котором существуют два одинаково значимых для результата направления работы: преодоление собственно речевых нарушений и предупреждение, коррекция вторичных отклонений в познавательной и эмоционально-волевой сфере.

- *Онтогенетический принцип* обследования предполагает знание закономерностей развития речи в онтогенезе, что помогает учителю-логопеду правильно отобрать языковой материал и виды работ по обследованию детей. Недостаточное владение педагогом знаниями о закономерностях развития детской речи приводит к таким случаям во время обследования, когда речевые ошибки ребенка провоцируются самим заданием и неправильно квалифицируются как признак речевого нарушения.

- Еще одна из проблем практической реализации задач диагностики речевых нарушений – игнорирование положений *принципа системности и целостности изучения речи*, который опирается на представление о системном строении речи и предполагает установление связи между отдельными проявлениями нарушений речи, определение их причин и установление иерархии обнаруженных недостатков. К сожалению, иногда на практике можно встретить ориентировку только на симптомологическую диагностику (т.е. выделение какого-то признака и попытки построения коррекционной работы на этой основе). Например, при выявлении такого симптома, как оглушение звонких звуков, логопедическая работа направляется на развитие умения ребенка различать глухие и звонкие согласные звуки. При этом упускается из внимания, что данный симптом (оглушение звонких) может наблюдаться из-за утечки воздуха через нос, что ослабляет силу голоса (у детей с ринолалией), или из-за ограниченной подвижности голосовых складок, мягкого нёба (при дизартрии). Поэтому в первом случае отработывая озвончение, учитель-логопед следит за дифференцированным

ротовым выдохом у детей, а во втором – в работе особое внимание уделяет нормализации мышечного тонуса артикуляционного аппарата (при этом важно следить за преодолением истощаемости артикуляционных движений ребенка). Таким образом, задачи логопедического воздействия решаются в зависимости от типологии (как совокупности симптомов) речевого расстройства, которая определяется в процессе дифференциальной диагностики нарушений речи на основе системного анализа.

- Игнорирование качественной оценки результатов обследования, увлечение количественной оценкой при проведении тестирования является следствием несоблюдения *принципа количественно-качественного анализа* полученных диагностических данных. В настоящее время разработан и представлен в литературе ряд методик логопедического обследования, включающих количественно-качественную оценку: методика обследования связной речи у дошкольников (В.П. Глухов), методика изучения словообразования у дошкольников (Т.В. Туманова), методика диагностики устной и письменной речи (Т.А. Фотекова) и др. При использовании тестовых методик необходимо сочетать количественную и качественную оценку полученных результатов. Количественная оценка позволяет адекватно отразить состояние речи, получить сравнимые результаты, выявить общее и индивидуальное в развитии детей с нарушениями речи, объективно оценить результаты коррекционной работы в динамике. Весьма перспективным для практики диагностики и преодоления речевых нарушений является использование составляемого на основе балльно-уровневой оценки индивидуального речевого профиля (Т.А. Фотекова). Вместе с тем, индивидуальный речевой профиль, отражающий количественную характеристику состояния речевых процессов, не заменяет речевую карту, направленную на качественный анализ полученных результатов логопедического обследования. Речевая карта содержит образцы детской речи, подтверждает логопедическое заключение. Сочетанием количественного и качественного подходов обеспечивается объективная картина оценки состояния речи, более точное логопедическое заключение.

На наш взгляд, путями преодоления указанных проблем организационного характера, являются проведение межведомственных конференций и семинаров для обсуждения указанных вопросов и принятия организационных решений, а также постоянное повышение квалификации специалистов в области диагностики речевых нарушений у детей.

Список використаних джерел

1. Баль Н.Н. Диагностика как основа построения коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с нарушениями речи // Пралеска. – 2008. – № 6. – С. 5–6.
2. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. – СПб.: Речь, 2006. – 380 с.
3. Лалаева Р.И. Проблемы логопедической диагностики // Логопедия сегодня. – 2007. – № 3. – С. 37-43.
4. Лопатина Л.В. Методические рекомендации к проведению диагностики речевых нарушений у детей дошкольного и школьного возраста // Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей: сборник методических рекомендаций. – СПб., М.: САГА, ФОРУМ, 2006. – С. 4-36.
5. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.
6. Филичева Т.Б. Особенности речевого развития дошкольников // Практическая психология и логопедия. – 2007. – № 1. – С. 30–34.

The article presents theoretical, methodological and practical (organizational) problems of diagnosis of speech disorders in children.

Keywords: speech disorders, diagnosis.

Отримано 06. 12.2010 р.

УДК 37.011.3-051:376

Н.М. Басалюк

МЕТОДИЧНА РОБОТА ВЧИТЕЛЯ–ЛОГОПЕДА В АСПЕКТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлюються зміст і напрямки методичної роботи вчителя-логопеда в аспекті інклюзивної освіти.

Ключові слова: вчитель-логопед, інклюзивне навчання, методична робота, діти-логопати.

В статье освещаются содержание и направление, методической работы учителя-логопеда в аспекте инклюзивного образования.

Ключевые слова: учитель-логопед, інклюзивне обучение, методическая работа, дети-логопаты.

Сучасний стан корекційної освіти характеризується певними змінами і реформами. Зокрема, удосконалюється зміст освіти, впроваджуються нові форми розвитку дітей із мовленнєвими порушеннями, розробляються нові психолого-педагогічні засоби корекції й компенсації недоліків фонетико-фонематичних, граматичних процесів, властиві дітям даної категорії. Важливого значення набуває питання щодо визначення осіб із мовленнєвими недоліками як рівноправних, які навчаються серед своїх однолітків.

Спеціальна педагогічна наука та логопедична практика свідчать про збільшення кількості дітей з вадами мовлення, чимало з яких мають психоневрологічні, соматичні проблеми, схильність до девіантної поведінки або комбіновані порушення розвитку. Мова іде про дітей, які мають як не різко так і явно виражену неврологічну симптоматику, зокрема, діти із заїканням; дизартрики; ринолаліки; діти що мають порушення рухо-моторної сфери: загальної, дрібної, артикуляційної моторики; недостатність вищих психічних функцій – уваги, пам'яті, сприймання. Відповідно у таких дітей спостерігається не лише низький рівень розвитку усного мовлення, і як наслідок – серйозні ускладнення в оволодінні письмом та читанням – дисграфія, дислексія. Діти-логопаты мають труднощі оволодіння навчальною лексикою, зокрема, щодо розуміння та використання термінів, визначень нових понять. Всі ці ускладнення суттєво знижують якість та можливість засвоєння шкільної програми, сприяють формуванню у дітей негативного ставлення до навчання та стійкого стресового стану, що перешкоджає процесу соціальної адаптації та гармонійного розвитку.

Всі вищезначені проблеми свідчать про актуальність і необхідність логопедичної служби як складової комплексного психолого-педагогічного супроводу в інклюзивному навчанні загальноосвітньої школи, орієнтованій на системне навчання, виховання, соціалізацію школярів та підтримку їхнього здоров'я.

Вивчення, корекція і навчання таких дітей потребує від учителя-логопеда мультидисциплінарного підходу, різнобічної ґрунтовної підготовки з медичних, психологічних і спеціальних педагогічних наук. Обов'язковими для вчителя-логопеда є гуманістичні цінності: повага до дитячої особистості; уявлення про дитину як про саме цінне; само розвиваючий об'єкт ноосфери; осмислення своєї ролі наставника і організатора, що забезпечує процес навчання дітей-логопатів.

Щоб ефективно впливати на загальний розвиток дітей-логопатів, стимулюючи, виправляючи й пом'якшуючи мовленнєві порушення, необхідно створювати особливі умови для навчання і виховання, за яких

враховувати як "слабкі", так і "сильні" сторони особистості дитини. Кожен вид мовленнєвих порушень потребує специфічних умов організації логопедичної роботи з дітьми-логопатами для реалізації корекційно-розвивальних цілей у навчальному процесі.

Інклюзивне навчання – спільне навчання усіх дітей, незалежно від їхніх інтелектуальних, емоційних, соціальних, фізичних, мовленнєвих чи інших особливостей. Школа з інклюзивними формами навчання забезпечує: безбар'єрне фізичне середовище; адаптує навчальні програми та плани, методи та форми навчання; залучає батьків до співпраці; співпрацює з фахівцями відповідно до різних освітніх потреб дітей; створює позитивну атмосферу у шкільному середовищі [1].

Толерантне ставлення до дітей з різними психофізичними особливостями, має ґрунтуватися на принципах виваженої педагогіки. Відмінності між людьми є природнім явищем і навчання слід адаптовувати до потреб кожної дитини.

Інклюзивне навчання забезпечує сприятливі умови для досягнення рівних можливостей і повної участі дітей з особливими потребами; для їхньої ефективної діяльності необхідні спільні зусилля не лише педагогів, персоналу навчального закладу, а й учнів-однолітків, батьків.

Однією з умов інклюзивної освіти є цілісний комплексний підхід до супроводу дитини і відповідно взаємодія нормативної, науково-дослідної, практичної бази. Ця умова вимагає залучення в інклюзивну освіту ефективних учасників із кожної згаданої галузі. Якість комплексного підходу може суттєво підвищитись за умови розумного координування суспільно-державного партнерства:

- технічне, дидактичне забезпечення логопедичного кабінету;
- проектування інноваційних технологій логопедичного впливу;
- залучення ексклюзивних авторських методик у загальну систему корекційно-педагогічної роботи;
- диференційовано-організоване підвищення кваліфікації вчителів-логопедів для реалізації інклюзивного навчання;
- створення нових корекційних програм;
- реалізація методичних рекомендацій.

Змістовний та організаційний компонент цього комплексу повинен знайти роз'яснення у ході спеціально-організованих семінарів, курсів підвищення кваліфікації.

Учитель-логопед має бути у курсі актуальних досягнень логопедії, зобов'язаний застосовувати сучасні, науково-обґрунтовані методи. Логопед повинен знати і враховувати межі власної компетентності, він не може вирішувати задачі, які знаходяться у компетентності фахівців інших спеціальностей.

Професійна компетентність вчителя-логопеда як форма виконання ним своєї педагогічної діяльності та його особистісні якості мають

значний вплив на рівень соціалізації дитини та якісні показники її здоров'я.

У цьому контексті центральним завданням модернізації освіти постає підготовка вчителів-логопедів до вирішення зазначеної проблеми, підвищення їхньої професійної компетентності.

Вчитель-логопед зобов'язаний надавати необхідну і можливу допомогу, враховуючи індивідуальність і конкретність обставини. Він має усвідомити, що навчання дітей-логопатів за однією методикою малоефективне. Важливо пам'ятати, що кожна дитина унікальна, кожному учневі властива певна швидкість засвоєння артикуляційних вправ, положення язика, навичок і вмінь, у кожного свої особливості мовленнєвого та інтелектуального розвитку. Кожен із дітей з вадами мовлення має свій стиль навчання, свої сильні та слабкі сторони. Щоб задовольнити всі потреби дітей-логопатів, необхідно добре знати особливості їхнього розвитку, розуміти, що вони можуть промовити самостійно, а у чому їм необхідна допомога. Щоб забезпечити успішне навчання дітей з вадами мовлення, потрібно застосовувати широкий спектр педагогічних підходів [2].

Успішне здійснення корекційної роботи залежить від співпраці вчителя-логопеда з вчителями початкових класів.

Однією із важливих умов інклюзивного навчання є вироблення єдиних вимог до учнів з мовленнєвими вадами зі сторони вчителя та логопеда. Вчитель-логопед має докласти максимум зусиль, щоб переконати педагога у необхідності уважно і обережно оцінювати роботу дітей-логопатів. Річ у тім, що діти при всьому своєму бажанні і старанні не в змозі виконати завдання, особливо письмові, у відповідності до норм. Важливо довести до відома учителя початкових класів, що на логопедичних заняттях, логопед специфічно оцінює роботу дітей з вадами мовлення. Оцінка ставиться за психолого-педагогічними параметрами, а саме: за уважність на протязі всього заняття, активність, бажання працювати і кількість самостійно знайдених і виправлених, а не допущених ним помилок. Тому дуже важливо переконати вчителя у тому, що створення сприятливої психологічної атмосфери на уроці, буде запорукою гарної роботи дитини-логопата.

Створення позитивної атмосфери у шкільному середовищі – запорука інклюзивної освіти. Якщо у школі створено доброзичливу, невимушену атмосферу, якщо визначають унікальність кожного учня та підтримують його, це значно підвищує ефективність навчання.

Завдяки спілкуванню з однолітками у дітей з мовленнєвими вадами поліпшується емоційний, моторний та мовленнєвий розвиток. Однокласники відіграють роль взірця, діти-логопати намагаються їх наслідувати, вони налагоджують дружні стосунки, беруть участь у святах, іграх, у громадському житті класу, школи.

Сучасна освітня філософія, зорієнтована на особистість дитини, ґрунтується на тому положенні, що батьки є її першими вчителями, батьки мають працювати у тісному контакті з педагогами. Вчитель-логопед доводить до їх відома, що обов'язково потрібно закріплювати вивчений матеріал. Якщо не закріплюється потрібний матеріал – не буде ефективності роботи, значно збільшиться період корекційної роботи. Батьки мають знати, що діти-логопати, як правило, з великими труднощами освоюють техніку читання, тому доцільно спочатку дорослому прочитати текст, задати декілька запитань про прочитане і тільки після цього дати дитині самостійно прочитати текст. При цьому, корисно дати у руку невеличку вказівку, щоб вона нею водила по тексту. Такий прийом дозволить значно знизити напруженість, яку відчуває дитина при читання незнайомого тексту.

Інклюзивна освіта у процесі свого застосування має певні труднощі в організації дизайну школи, кабінетів; потребує введення у штат школи корекційних педагогів. Проте найбільше перешкод є соціального характеру, які полягають у поширенні різних негативних стереотипів щодо дітей з вадами розвитку; у неготовності чи відмові вчителя, школярів, їхніх батьків прийняти дану форму навчання. Спільне навчання здорових дітей із дітьми-логопатами потребує зміни ставлення суб'єктів освітньої діяльності і суспільства в цілому до цієї проблеми; формування позитивної громадської думки.

Інклюзивна освіта дозволяє реалізувати освітні цілі не лише учням з особливими потребами, але й дітям, які в тій чи іншій мірі виділяються із загальної групи дітей. Інклюзивна освіта передбачає забезпечення потреб для дітей з особливими потребами, які повинні відповідати сервісу, в тому числі освітній сфері, найбільшій сприятливій для них. Цей принцип означає: всі діти повинні бути залучені в освітнє і соціальне життя школи за місцем проживання; задача інклюзивної школи – побудувати систему, яка задовольняє потреби кожної дитини. В інклюзивних школах всі діти, а не тільки з особливими потребами, забезпечуються підтримкою, яка дозволяє їм домагатися успіхів, відчувати безпеку, цінність спільного перебування у колективі. Інклюзивна освіта, більш ніж звичайна загальноосвітня школа спрямована на індивідуальні навчальні. Метою інклюзивної школи є забезпечення всім учням можливості найбільш повноцінного соціального життя, активної участі у колективі, місцевій спільноті, і якомога більшої взаємодії допомоги один одному [3].

Ці цінності свідчать, що всі члени шкільного колективу і суспільства зв'язані між собою, що учні взаємодіють між собою не тільки у процесі навчання, але й розвиваються, навчаються, виховуються, коли приймають спільні рішення, спілкуються між собою.

Інклюзивна освіта змінює роль вчителя, який залучається в різні інтеракції з учнями, більше дізнаючись про кожного з них, а також активно вступає у контакти зі спільнотою поза межами школи.

Отже, інклюзивне навчання – одна з нових, але вже визначених у всьому світі форм навчання, яка забезпечує право кожної дитини навчатися у загальноосвітньому закладі за місцем проживання із забезпеченням усіх необхідних для цього умов. В основу інклюзивного навчання покладена ідея, яка виключає будь-яку дискримінацію. Навчальний заклад, в якому запроваджене інклюзивне навчання, має бути забезпечений фахівцями і пристосованим для дітей з особливими потребами. Якщо ж дітей з мовленнєвими, фізичними, розумовими вадами перевести у загальноосвітню школу, яка не має відповідних умов, не має відповідно підготовлених фахівців – логопедів, дефектологів, психологів, то розвиток дитини не тільки не покращиться, але й значно погіршиться.

Таким чином, розвиток і перспективи дитини, яка має мовленнєві вади, залежить від позитивної атмосфери у шкільному середовищі, від правильно підібраних корекційних форм навчання. Вчитель-логопед не тільки відкриває їй необмежені можливості спілкування, він є своєрідним провідником маленької людини у багатогранний світ людських стосунків. Подолання мовленнєвих порушень надає дитині впевненості у власних силах, сприяє розвитку її пізнавальних здібностей. Розсуваючи рамки спілкування, як у середовище однолітків, так і з дорослими, дитина стає емоційною, чуйною. Змінюються її погляди на світ, її ставлення до оточуючих. Вона стає більш відкритою до встановлення контактів з іншими людьми, більш прийнятною до нових знань, відчуває себе повноцінною людиною.

Ефективність роботи вчителя-логопеда залежить від його готовності діяти самостійно і відповідально, у тому числі у обставинах, що швидко змінюються, вчитель-логопед має володіти новими функціями, які вимагають соціально-економічні тенденції інклюзивної освіти. Як показує практика, основний шлях, який суттєво впливає на підвищення майстерності, компетентності і ерудиції – це чітко організована методична робота, що являє собою зв'язну комбіновану систему накопичення практичного досвіду. Вона передбачає вирішення таких питань:

- виробити систему діагностики, визначити інтереси;
- допомогти сформулювати мету;
- надати інформаційну підтримку;
- допомогти вчителю-логопеду у виборі форм реалізації плану підвищення фахової майстерності;
- визначення напрямків подальшого удосконалення фахової компетентності.

Отже, методична робота вчителя-логопеда має враховувати всі новітні тенденції корекційної освіти, однією з яких є інтегроване та інклюзивне навчання. Перспективним напрямком дослідження проблеми може стати пошук змісту і форм підготовки логопеда до роботи в команді психолого-педагогічного супроводу інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1. Колупаєва Л.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. – К.: Самміт – Книга, 2009. – 272 с.
2. Логопедія. Підручник. За ред. М.К. Шеремет. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. – 376 с.
3. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребёнка: Пособие для учителя-дефектолога / Под ред. Л.М. Шипицыной. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 528 с.

The article highlights the urgent problems of modern speech therapy, methodical work of teacher-speech in the sense of inclusive education.

Keywords: speech therapist, inclusive education, methodical work, children lohopathy.

Отримано 06. 12.2010 р.

УДК 376.015.3.46

О.Б. Белова

МОДИФІКОВАНА МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ АГРЕСИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З НОРМАЛЬНИМ ТА ПОРУШЕНИМ МОВЛЕННЄВИМ РОЗВИТКОМ

В статті даються результати аналізу проєктивних видів методик та їхня модифікація, що дозволяє розкрити основні рівні і види агресивності у дітей молодшого шкільного віку з нормальним і порушеним мовленнєвим розвитком.

Ключові слова: агресивність, види агресивності, проєктивні методики.

В статье подаются результаты анализа изучаемых проєктивных видов методик и их модификация. Что дозволит раскрыть основные

уровни и виды агрессивности у детей младшего школьного возраста с нормальным и порушенным речевым развитием

Ключевые слова: агрессивность, виды агрессивности, проективные методики.

Актуальною проблемою сучасного періоду розвитку суспільства є діагностика агресивності у дітей та дорослих, вивчення причин, що її обумовлюють. Результати аналізу наукової літератури (Г. Айзенк, А. Ассінгера, А. Басс, В.В. Бойко, А. Дарки, Б. Брайклін, Дж. Бук, Е. Вангер, М. Друзкевич, С. Кауфман, Т. Лірі, М. Люшер, Л. Морріс, Дж. Олдхем, З. Піотровський, С. Розенцвейнг, А. Романов, Д. Скот, І. Фурманов, Н. Хітрова та інші), показують, що більшість вже сформованого матеріалу, спрямовано на вивчення агресивності у дорослих, а для дослідження цього стану у дітей методик, на нашу думку, сформовано на багато менше. Проте, при вивченні агресивності у молодших школярів, нами було застосовано ряд вже існуючих методик: проективні малюнкові – ”Неіснуюча тварина ” – М. Друзкевич та ”Кінетичний малюнок сім’ї ” – Р. Бернса; інтерпретаційні – методика С. Розенцвейнга; тести опитувальники –А. Басс і А. Дарки. В процесі застосування їх на практиці нами були помічені окремі труднощі. Зокрема, апробація проективних малюнкових методик показала, що вони не завжди є зручними у дослідженні дітей молодших класів, тому, що є категорія учнів, які відмовляються їх виконувати мотивуючи це не вмінням малювати.

У процесі роботи за методикою С. Розенцвейнга при діагностиці фруструючих реакцій у молодших школярів, виникали певні труднощі, які полягали у фальсифікації відповідей ”прикрашенні ” ситуацій - в 3-х і 4-х класах; наданні відповідей які не відповідали змісту малюнків - у дітей 1-х і 2-х класів.

Працюючи з особистісним опитувальником А. Басс і А. Даркі, що розглядає агресію як комплексний феномен, ми наштотувались на проблему складності тестових запитань, що не відповідала віку молодших школярів (нами досліджувались діти віком від 6 до 9 років, а опитувальник спрямований на діагностику дітей від 11 років і старших) Тому, при опитуванні велика кількість учнів молодшої школи (особливо 1, 2 та 3 класів) часто не могли зрозуміти зміст запитань, не знали більшість понять та слів у запропонованій методиці. Наприклад, ”А що таке зрада.. .”, ”Поясніть, а що таке плітки, ...зздрість... ”, ”...не можу зрозуміти речення...” та ін. Відповідно, труднощі у розумінні запитань, певним чином ускладнювали дослідницьку роботу, спонукали дітей до не правдивих, не точних відповідей, а інколи відповіді давались ними навмання.

Отже, ситуація, що склалась у процесі дослідження, певним чином не відповідала завданням нашої роботи, і вимагала впровадження поруч з традиційними нових модифікованих методик як для дослідження усвідомлених так і неусвідомлених видів агресивності. Актуальність проблеми агресивності в учнів молодшої школи, за дослідженнями науковців (Л. Божович, Л. Славіної, Г. Люблінська, М. Нейморак), є дуже важливою не тільки для дорослих, а і для самої дитини. Тому, що у цей період життя, у неї відбувається формування психічного розвитку, на яке сильно впливає соціальне оточення: ставлення дорослих, зокрема у сім'ї; судження однолітків - їхня оцінка, думка, поведінка, яку вони дуже швидко засвоюють. І тому виявлення перших ознак агресивності у дітей, та її корегування, дозволило би у майбутньому, уникнути закріплення патохарактеристичних агресивних реакцій.

Таким чином, в основу нашої методики були покладені дослідження науковців, які вивчали агресивні реакції за їх фрустрацією (С. Розенцвейнг), афективно-динамічною, вербальною та поведінковою направленістю (І. Фурманов), формою (А. Басс і А. Даркі) та типізацією (А. Романов). Також, за основу дослідження було взято ідеї малюнкового матеріалу (С. Розенцвейнга та Р. Темл, М. Доркі, В. Амен). Врахування особливостей вищої нервової діяльності молодших школярів, з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком, здатність ними краще сприймати наочний кольорово-ілюстрований методичний матеріал, ніж словесне сприймання особистісних опитувальників (Г. Люблінська, А. Селецький, О. Трошин, Е. Жуліна, О. Усанова, Ю. Гаркуш).

На основі аналізу результатів наукових досліджень В. Амен, А. Басс і А. Даркі, М. Доркі, С. Розенцвейнга, Р. Темл, А. Романова, І. Фурманова та інших, нами були систематизовані та логічно поєднані особливості проведення, засоби діагностики агресивності та критерії оцінювання якостей виконання завдань в одну сюжетно-ситуативно-ілюстровану методику. Дана методика складається з дванадцяти провокуючих до агресивних дій ситуацій, кожна з яких має чотири малюнки з різними агресивними емоціями та діями, за якими пропонується розв'язати озвучений конфлікт. Малюнки модифікованої методики були поділені нами на три групи у відповідності до виділених нами видів агресивності: саморегулюючої, поведінкової і скритої. Нами також передбачено, що поведінковий вид агресивності може включати два підвиди: демонстративну та фізичну; таким же чином, на два підвиди, ми поділяли і скриту агресивність: захисну та депресивну (див. таблицю 1).

Таблиця 1.

Виділення видів агресивності за типами та видами агресивних реакцій

Види агресивності	Підвиди агресивності	Ознаки агресивності		
		Типи агресивних реакцій за методиками С. Розенцвейга І.А. Фурманова	Види агресивних реакцій за опитувальником А. Басс і А. Даркі	Типи агресивності за А.А. Романовим
Саморегулююча агресивність		<i>Імунітивний, перешкодо-домінантний тип особистості</i> характеризується проявами негативних емоцій невисокої інтенсивності.		
		<i>Імунітивний, самозахисний тип особистості</i> характеризується спокійною збереженістю емоційного стану до наступної критичної ситуації.		
		<i>Імунітивний, вперто-розрахунковий тип особистості</i> характеризується, вмінням розв'язувати конфлікт після обдумування, через певний проміжок часу, також при втручанні інших осіб, або зобов'язує себе розв'язати відповідну фруструючу ситуацію самотійно.		

Скрита агресивність	Депресивна агресивність	<p><i>Інтропунітивний, перешкодо-домінантний тип особистості</i> характеризується образливістю, засмученістю, самозвинуваченістю, відчуттям власної неправоти, сорому, активними емоційними переживаннями. Людина у критичний момент намагається виправити фруструючу ситуацію, при цьому, провину та відповідальність за неї бере повністю на себе.</p>	<p><i>Почуття провини</i> Людина відчуває докори совісті, думає що поступила погано в тій чи іншій ситуації.</p> <p><i>Образа</i> заздрість і ненависть до оточуючих, зумовлені відчуттям гіркоти і гніву на весь світ за дійсні або надумані страждання.</p>	<p><i>Агресивно-уразливий тип особистості</i> характеризується не тільки недоліками в вихованні чи труднощами у навчанні, але і з хворобою росту, особливостями дозрівання нервової системи й організму. Підвищена чутливість, роздратованість можуть провокувати агресивну поведінку.</p>
	Захисна агресивність	<p><i>Інтропунітивний, самозахисний тип особистості</i> характеризується образливістю, сором'язливістю, почуттям незахищеності. Для людини цього типу характерний психологічний захист для виправдання себе, зведення доводів для свого захисту.</p> <p><i>Інтропунітивний, вперто-розрахунковий тип особистості</i> характеризується сором'язливістю, впертістю при розв'язанням критичних ситуацій, активністю в емоційних переживаннях</p>	<p><i>Підозріливість</i> недовіра і обережність щодо людей, які намагаються у чомусь їх переконати, виникає підозра, що оточуючі прагнуть їм зашкодити.</p>	<p><i>Агресивно-боязливий тип особистості</i> характеризується ворожістю, підозрілістю підвищеною чутливістю, роздратованістю, все це може бути засобом захисту дитини від мнимої погрози, нападу.</p>

<p>Поведінкова агресивність</p>	<p>Демонстративна агресивність</p>	<p><i>Екстрапунітивний, вперто-розрахунковий тип особистості</i> характеризується гнівливістю, образливістю, роздратованістю, істеричністю, неможливістю швидко заспокоїтись, у критичних ситуаціях не залежно хто її створив, вирішує проблеми за рахунок іншої людини не сприймаючи своєї провини. Часто, фрустраційна реакція має вигляд осуду, докору, заперечення усього, що її оточує у фруструючий момент.</p>	<p><i>Вербальна агресія</i> вираження негативних почуттів як через форму (сварка, крик, вереск), так і через зміст словесних відповідей (погрози, прокляття).</p>	<p><i>Агресивно-гіперактивний тип особистості</i> спостерігається у дитини виховання якої проходило у атмосфері усе дозволеності, це призводить до її емоційної розгальмованості, неадекватної рухливості, не дисциплінованості і не слухняності.</p>
		<p><i>Непряма агресія</i> агресія, яка опосередковано спрямована на іншу особу (плітки, злі жарти), або агресія, яка ні на кого не спрямована (спалах люті, крик, тупотіння ногами)</p>	<p><i>Схильність до роздратування</i> готовність при щонайменшому збудженні до проявів запальності, різкості, грубості.</p>	
		<p><i>Негативізм</i> опозиційна форма поведінки, спрямована проти авторитету або керівництва; ця поведінка може наростати від пасивного опору до активної боротьби.</p>	<p><i>Агресивно-опозиційний тип особистості</i> характеризується вмінням перекладати відповідальність за свої вчинки на інших, контролювати свої емоції, вибірково направляти негативізм, грубість, опозиційність та зухвалість на людей близького оточення.</p>	

	Фізична агресивність	<p><i>Екстрапунітивний, перешкодо-домінантний та екстрапунітивний, самозахисний типи особистості</i></p> <p>характеризується роздратованістю та гнівливістю високої інтенсивності, постійними звинуваченнями оточуючих (людей, тварин, предметів) у критичних ситуаціях, а також, використання прямої фізичної сили для розв'язання складних конфліктів.</p>	<p><i>Фізична агресія</i></p> <p>використання фізичної сили проти іншої особи</p>	<p><i>Агресивно-байдужий тип особистості</i></p> <p>Характеризується емоційною холодністю (не вмінням співчувати іншим), підвищеною афективністю, (емоційною) збудливістю, дратівливістю, байдужістю.</p> <p>Дитина такої типізації часто штовхається, б'ється, говорить образливі слова, грубо поводить себе з тваринами.</p>
--	----------------------	--	---	--

Описані результати наукових розробок С. Розенцвейга та І. Фурманова визначають наявність взаємозв'язку направленості агресивних реакцій та їх видів у дев'ятьох типах агресивної поведінки особистості за їх афективно-динамічною реакцією: екстрапунітивний, перешкодо-домінантний характеризується роздратованістю, гнівливістю, ворожістю; інтропунітивний, перешкодо-домінантний – образливістю, самозвинуваченістю; імпунітивний перешкодо-домінантний – негативними емоціями високої інтенсивності; екстрапунітивний, самозахисний – гнівливістю, роздратованістю, образливістю, ненавистю, відчуттям безпомічності; інтропунітивний, самозахисний – образливістю, сором'язливістю, почуттям незахищеності; імпунітивний самозахисний – відсутністю агресії, звинувачень, вимог, конфліктності; екстрапунітивний, вперто-розрахунковий – гнівливістю, роздратованістю, образливістю, неможливістю заспокоїтись; інтропунітивний, вперто-розрахунковий – сором'язливістю, впертістю при розв'язаннях критичних ситуацій, активністю в емоційних переживаннях; імпунітивний вперто-розрахунковий – байдужістю, спокійним ставленням до критичних ситуацій [3].

Аналіз афективно-динамічних реакцій особистості за методикою І. Фурманова, дозволив нам здійснити їх розподіл у відповідності до виділених нами видів та підвидів агресивності. На нашу думку *саморегулюючий* вид агресивності відповідає реакціям характерним таким трьома типам особистості як: імпунітивний, перешкодо-домінантний, імпунітивний, самозахисний та імпунітивний, вперто-розрахунковий. *Скрито-депресивний підвид агресивності* характеризують

реакції характерні для інтропунітивного, перешкодо-домінантного типів особистості, а *скрито-захисний підвид агресивності* включає реакції притаманні інтропунітивному, вперто-розрахунковому типам особистості. *Поведінково-демонстративна агресивність* відповідає характеристиці екстрапунітивного, вперто-розрахункового типу особистості, а *поведінково-фізичну агресивність* характеризують риси двох типів особистості це: екстрапунітивного, перешкодо-домінантного та екстрапунітивного, самозахисного.

Вивчення результатів дослідження особистісного тесту – опитувальника А. Басс і А. Даркі, за вісьмома агресивними видами реакцій (*фізичною, вербальною, непрямую, схильністю до роздратувань, образливістю, підозрілістю, негативізмом, почуттям провини*), надало можливість нам у модифікованій методиці згрупувати їх лише за двома виділеними нами видами (поведінкової та скритої) та їх підвидами (демонстративної, фізичної, депресивної, захисної) агресивності. Таким чином, до *поведінково-демонстративного* підвиду агресивності віднесено нами вербальну агресію, непрямую агресію, схильність до роздратувань, негативізм; *поведінково-фізичний підвид агресивності* включає тільки фізичну агресію. *Скрито-депресивний підвид агресивності* характеризується почуттями провини та образливістю; *скрито-захисний підвид агресивності* складається з відчуттів підозрілості.

У науковій роботі А. Романова розкрито п'ять типів агресивності дітей це – агресивно-гіперактивний тип дитини характеризується рухливістю, розгальмованістю, не дисциплінованістю і не слухняністю; агресивно-уразливий тип дитини відрізняється своєю – уразливістю, роздратованістю, хворобливістю, підвищеною чутливістю, труднощами у вихованні, навчанні; агресивний тип дитини з опозиційно-зухвалою поведінкою характеризується своєю грубістю, роздратованістю, не відповідальністю, віддаленістю від батьків; на агресивно-боязливий тип дитини вказує її ворожість, підозрілість, тривожність; агресивно-байдужий тип дитини відрізняється своєю черствістю, байдужістю, емоційною холодністю, підвищеною афективною (емоційною) збудливістю, нечутливістю до переживань інших [2].

Визначені типи агресивності за А. Романовим були віднесені нами до видів агресивності поведінкової та скритої, а також нами були розподілені ці типи реакцій за підвидами: демонстративним, фізичним, депресивної, захисним. Зокрема: *поведінково-демонстративний* підвид агресивності відповідає характеристикам агресивно-опозиційного та агресивно-гіперактивного типів особистості; *поведінково-фізичний підвид агресивності* включає риси агресивно-байдужого типу особистості; на *скрито-депресивний підвид агресивності* вказують риси характерні *агресивно-уразливого* типу особистості, а на *скрито-захисний підвиду агресивності* - агресивно-боязливому типу особистості.

Таким чином, завдяки аналізу результатів наукових робіт А. Басс і А. Даркі, С. Розенцвейнга, А. Романова, І. Фурманова нами виділено три види агресивності: саморегулюючу, поведінкову та скриту. З них два види агресивності були поділені нами на два підвиди: поведінкову агресивність на демонстративну і фізичну, а скриту - на депресивну та захисну. Результати аналізу, також свідчать про те, що саморегулюючий вид агресивності охарактеризований лише у роботах І. Фурманова, який зазначає, що активність дитини, це і є один з видів існуючої в його класифікації агресивності, і виникає він у дитини в тих умовах, коли через будь яку перешкоду вона не може задовольнити вже активізовану потребу [1]. І дана ситуація розцінюється дитиною як негативна, неприємна та важка, у результаті чого, їй приходится проявляти свою активність, для подолання або зміни критичної ситуації. Позитивні риси в агресивності виділяє не тільки І. Фурманов, а також Н. Левитов, який агресивність описує як цілеспрямований, наполегливий та сміливий вид агресивності. У свою чергу, такі науковці як А. Співаковська, А.Фрейд, Е. Фромм вказують, що даний вид агресивності, також може використовуватись і як самозахисна реакція. Отже, виділений нами саморегулюючий вид агресивності являється відповідною нормою у поведінці людини. Або, агресивністю, яка вказує на активність і врівноваженість особистості, що відповідає її нормі. Відштовхуючись від цієї нейтральної позиції стало можливим виділити деструктивні види агресивності.

Для вивчення усвідомлених та неусвідомлених рівнів агресивних проявів та видів агресивності у дитини, нами були (адаптовані у відповідності до мети нашого дослідження та апробовані в умовах загальноосвітньої школи, при дослідженні молодших школярів) використані, проективні малюнкові методики в аспектах "Я-особистість" за методикою М. Друзкевич "Неіснуюча тварина"; "Я у сім'ї" за методикою Р. Бернса і С. Кауфмана "Кінетичний малюнок сім'ї"; "Я у соціумі" за розробленою нами малюнковою методикою на основі робіт Р. Бернса, Дж. Бука, Вульфа, М. Друзкевич, Дж. Ділео, С. Кауфмана, Л. Кормана, М. Люшера, К. Маховева, Е. Романової, О. Потьомкіної, В. Хьюлса та інших – "Малюнок мого класу".

Для дослідження неусвідомленого рівня агресивності у молодших школярів, нами використовувалось оцінювання малюнків за їх ознаками. А усвідомлений рівень агресивності визначався за відповідями, які надавалися учнями після виконання своїх малюнків.

Таким чином, неусвідомлений рівень прояву та види агресивності, за обраними методиками, визначалися нами на підставі аналізу малюнкових робіт учнів молодшої школи. Для цього нами було розроблено спеціальний бланк дослідження, що вмістив у себе групу параметрів та якісних характеристик які відображали особливості виконання дитиною завдань. Даний вид оцінювання було розроблено на

основі наукових робіт Е. Симерницької, Б. Зейгарника, О. Лурія, А. Сиротюка, А. Семеовича, І. Фурманова та інших вчених.

За малюнками було виділено шість ознак (простір, лінія, зміст, структура, колір та персонаж) які вказували на наявність у дітей певного виду агресивності (саморегульованого, скритого, поведінкового). Кожна з таких ознак оцінювалась в 1-бал, якщо вона вказувала на наявність агресивності, і 0-балів, якщо, ознака була відсутньою. У подальшому, бали сумували за відповідними параметрами, що відповідали характеру агресивності (виду), і на основі статистичного вимірювання, визначали загальний рівень підсвідомої агресивності учня.

Також, нами було використано вербальний метод дослідження, який включав шість спеціально підібраних фруструючих запитань. Ці запитання задавали учням після малювання зображень за запропонованим завданням. Кожна відповідь дитини оцінювалась теж в 1-бал, якщо відповідь вказувала на наявність агресивності, а її вид визначався на підставі аналізу особливостей змісту відповіді. Відповідно, 0-балів отримували відповіді які у своєму змісті не містили прояву агресивності. Уся сума балів визначена нами за результатами дослідження вказувала на загальний рівень усвідомленої агресивності дитини.

Апробація даного дослідження показала, що виділені нами проєктивні малюнкові методики не завжди є зручними у роботі з дітьми молодших класів, тому, нами було складено, ще одну модифіковану методику яку ми розробили і апробували при дослідженні дітей з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком. Дана методика, також, передбачала виявлення рівня неусвідомленої та усвідомленої агресивності молодших школярів у різних напрямках: "Я-особистість", "Я у сім'ї", "Я у соціумі", що дозволило вивчити спільні та відмінні особливості агресивного стану у дітей з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком, і на основі аналізу результатів дослідження, детально уявити можливості компенсації та корекції виділених станів, і у відповідності до них сформувані для учнів молодшої школи систему корекційних заходів.

Модифікована методика, складається з двох частин дослідження: у першій частині вивчалась неусвідомлена агресивність, яка визначалась на основі вибору дитиною певних за змістом агресивності сюжетних малюнків; друга частина, розкривала усвідомлену агресивність, за відповідями, які надавались учнем після виконання завдань.

Щоб дослідити неусвідомлений рівень агресивності, нами запропоновано дванадцять сюжетних ситуацій, шість з яких відносяться до категорії – сім'я, решта шість, до категорії – колективу. У кожній з категорій знаходиться по три ситуації які характеризують формуючий вплив соціального оточення (сім'ї, колективу) на Я-Особистість дитини, і три – які визначають ставлення дитини до оточуючого її соціуму.

У модифікованій методиці, молодшому школяру пропонується вирішити складну ситуацію (яка відбувається у сім'ї або у колективі), за допомогою сюжетних картинок. До кожної критичної ситуації надається відповідь у вигляді чотирьох сюжетних малюнків, які за змістом приховують певні види та підвиди агресивності. Дитина може обрати декілька сюжетних картинок, які за її думкою могли би розв'язати певний конфлікт.

Малюнкові герої, у сюжетних картинках, відображають агресивний стан та реакції що характеризуються видами агресивності саморегулюючим, скритим та поведінковим. Виділені симптоми агресивності, на основі аналізу наукових праць А. Басс, А. Дарки, С. Розенцвейнга, А. Романова, І. Фурманова та інших, були розширені та апробовані в умовах загальноосвітньої школи, при дослідженні дітей в нормі та з фонетичним недорозвитком мовлення (ФН), фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (ФФН) і не різко вираженим загальним недорозвитком мовлення (НЗНМ). Так, як дитяча активність за часту проявляється у зовнішній поведінці і включає в себе емоціональні реакції, вербальні (слова), невербальні (жести, міміка) реакції і поступки, то нами було охарактеризовані види та їх підвиди за станом агресивності та їх агресивною реакцією (вербальною і невербальною).

Неусвідомлена агресивність молодшого школяра, визначалась на підставі вибору ним малюнкових відповідей. Кожен вибір малюнка оцінювався в 1-бал, і 0-балів, якщо його не було. У сформованому бланку досліджень, за кількістю виборів визначалась наявність у дитини певного виду або підвиду агресивності (саморегульованого; скритого: захисного, депресивного; поведінкового: демонстративного, фізичного). За сумою балів визначали загальний рівень підсвідомої агресивності учня.

Для вивчення усвідомленої агресивності дитини, також було застосовано вербальний метод дослідження, який включав шість фруструючих запитань, що стосувались її сім'ї та колективу. Ці запитання задавали учню після виконаних завдань, якщо відповідь вказувала на наявність агресивності, її оцінювали в 1-бал, а її вид визначався на підставі аналізу особливостей змісту відповіді. Відповідно, 0-балів отримували відповіді які у своєму змісті не містили прояву агресивності. Уся сума балів визначена нами за результатами дослідження вказувала на загальний рівень усвідомленої агресивності дитини.

Щоб визначити загальні рівні усвідомленої та неусвідомленої агресивності, нами на основі результатів загальної кількості балів виводиться *середня статистична величина* - узагальнюючий показник, яка характеризує типовий рівень варіаційної ознаки в розрахунку на одиницю однорідної сукупності. Середня величина, у нашому

досліджені, за статистичною класифікацією належить до класу *степеневих середніх*, і визначається за формулою:

$$\bar{X} = \sqrt[m]{\frac{\sum X^m}{n}},$$

де, X - рівень ознаки, варіант; n - число варіантів; m - показник степеня середньої.

У нашу наукову роботу включено у розрахунок один з видів середньої - це середня арифметична. Її застосування визначає обсяг варіаційної ознаки для всієї сукупності, що формується як сума значень ознаки в окремих одиницях досліджуваної сукупності. Для її розрахунку складаються бали всіх окремих варіантів за трьома аспектами дослідження: "Я-особистість", "Я у сім'ї", "Я у соціумі" (індивідуальні значення ознаки) і загальна сума балів ділиться на кількість визначених видів агресивності (саморегулюючу (помірну), скриту (депресивну та захисну), поведінкову (демонстративну та фізичну). Позначивши варіанти відповідей X_1, X_2, \dots, X_n , визначається середня арифметична за

$$\bar{X} = \frac{X_1 + X_2 + \dots + X_n}{n} = \frac{\sum X}{n}$$

наступною формулою: де, X_1, X_2, \dots, X_n , - рівень ознаки, варіантів; n - число варіантів. Порівняння між собою результатів середніх показників, дозволяє визначити рівні агресивності у молодших школярів. І надає змогу виявити спільні та різні психологічні властивості досліджуваних дітей.

Щоб визначити усвідомлений рівень та вид агресивності у дітей молодшого шкільного віку, нами у другій частині модифікованої методики включено вербальний метод дослідження, який складається зі шести спеціально підібраних фруструючих запитань, що задаються учням після виконання завдань. У них ми пропонуємо дитині описати ті умови за яких вона могла би уникнути таких негативних переживань. Наприклад, "Опиши умови у яких тобі було би комфортно гратись з дітьми... та ін.". На основі відповідей на запитання визначається три рівня усвідомленості агресивності у дітей молодшого шкільного віку. На основі розробленої нами методики, наведемо конкретні приклади вивчення рівня агресивності у дітей в їх сім'ї. У кожній відповіді дитини оцінювався стан, ставлення, яке вказувало на наявність агресивності та форму прояву агресивних реакцій.

Таким чином, апробація проєктивних малюнкових методик показала, що виділені нами малюнкові методики не завжди є зручними у дослідженні дітей молодших класів, тому, що є категорія учнів, які відмовляється їх виконувати бо не вмюють малювати, а тому, за результатами аналізу наукових джерел, нами було розроблено модифіковану методику, яка розкриває за допомогою готових ситуативно-сюжетних картинок, неусвідомлений рівень та види прояву дитячої агресивності. А також, на основі вербально-особистісних запитань, складених до методики, надає можливість вивчити

усвідомлені види та рівні прояву агресивності у молодших школярів з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком.

Список використаних джерел

1. Детский психолог / Под ред. Е.И. Рогова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1992.– 158 с.
2. Романов А.А. Игротерапия как преодолеть агрессивность у детей, диагностические и коррекционные методики. – М.: Школьная Пресса, 2003. – 48 с.
3. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. – Минск: Ильин В.П., 1996. –188 с.

In the article the results of analysis are given study of types of methods and their modification. Which allow to find out basic levels and types of aggressiveness at the children of midchildhood.

Keywords: aggressiveness, to the picture methods.

Отримано 06.12.2010 р.

УДК 372.461:616.89-008.434.3

О.В. Боряк

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФАКТОРІВ РИЗИКУ ВИНИКНЕННЯ ДИЗАРТРІЇ

У статті наведені результати дослідження факторів ризику виникнення дизартрії, отримані під час проведення першого (орієнтованого) етапу констатувального експерименту обстеження рівня сформованості компонентів просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією.

Ключові слова: фактори ризику, дизартрія, діти з тяжкими порушеннями мовленнєвого розвитку.

В статье даны результаты исследования факторов риска возникновения дизартрии, полученные в ходе проведения первого (вводного) этапа констатирующего эксперимента по исследованию

компонентов просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Ключевые слова: факторы риска, дизартрия, дети с тяжелыми нарушениями речевого развития.

Стан фізичного та психічного здоров'я сучасної дитини в Україні набуває загальнодержавного характеру. Демографічний стан в країні сьогодні ще більше загострює проблему комплексних досліджень порушень розвитку, соціально-психологічної та медичної реабілітації даної категорії дітей.

Комплексне дослідження порушень розвитку шляхом їх системного аналізу стає необхідною та загальнозначущою проблемою суспільства з огляду на факт стрімкого збільшення кількості дітей із порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального, емоційного розвитку [1, с. 46].

У працях А.П. Анохіна, В.І. Бондаря, Л.С. Виготського, В.В. Лебединського, Л.В. Кузнецова, В.І. Лубовського, О.Р. Лурія, І.В. Мамайчука, В.Г. Петрової, Т.В.Сак, В.М. Синьова, О.П. Хохліної, М.К. Шеремет та інших науковців комплексне дослідження порушень розвитку стає загальнозначущою проблемою суспільства з огляду на стрімке збільшення дітей із проблемами фізичного, психічного, емоційного розвитку, спричиненого впливом негативних екологічних, соціально-економічних, демографічних та внутрішніх біологічних чинників, які ускладнюють або практично унеможливають їхню соціально-психологічну адаптацію, входження в освітній простір і майбутнє професійне самовизначення [2].

Актуальною ця проблема є для дошкільників із порушеннями мовлення, оскільки сьогодні в Україні спостерігається тенденція до зростання кількості дітей із важкими порушеннями мовлення. Факт збільшення кількості дітей дошкільного віку, котрі мають порушення мовленнєвого розвитку (Н.В. Вісневська, Н.В. Манько, В.М. Синьов, В.В. Тарасун, В.В. Тищенко, М.К. Шеремет та ін.), вимагає перегляду методів та форм виховання та навчання зазначеної категорії дітей. Сьогодні досить гострою проблемою логопедичної галузі є проблема дизартрії, корекція якої має важливе медико-педагогічне, психологічне та соціальне значення.

У зв'язку з цим *метою* даної статті є ознайомлення з результатами дослідження факторів ризику, які виникають у різні періоди антенатального розвитку дитини і впливають на виникнення дизартрії. Мета нашого дослідження була втілена в наступні *завдання*: по-перше, під час першого етапу констатувального експерименту нашого дослідження вивчити анамнестичні дані розвитку дитини; по-друге, з'ясувати наявність патогенних факторів у різні періоди розвитку

дитини, які могли вплинути на виникнення дизартричних розладів мовлення; по-третє, опрацювати отримані результати.

Традиційно у вітчизняній та зарубіжній неврології і логопедії терміном «дизартрія» позначається два різні стани: набуті порушення звуковимови та аномалія формування вимовної здібності, що обумовлена грубою неповноцінністю іннервації артикуляційних органів (О.М. Вінарська, Г.В. Гуровець, О.М. Мастюкова, С.І. Маєвська, Л.В. Мелехова, О.В. Пулатова, Є.Ф. Соботович та ін.). Клінічна картина дизартрії була описана більше ста років тому в рамках псевдобульбарного синдрому (Lepine, 1977, A. Oppenheim, 1885, G. Pezitz, 1902).

1911 року Н. Gutzmann визначив дизартрію як порушення артикуляції та виділив дві її форми: центральну та периферійну. Великий вплив на розуміння дизартрії здійснили праці М.С. Маргуліса (1926), який чітко відмежував дизартрію від моторної афазії і виділив бульбарну та церебральну форми. Автор запропонував класифікацію церебральних форм дизартрії, в основу якої був покладений принцип локалізації вогнищ ураження головного мозку. Важливим етапом у розвитку проблеми дизартрії стало вивчення локально-діагностичних проявів дизартричних розладів у працях Л.Б. Літвака (1959), а також О.М. Вінарської (1973), у яких уперше було проведене комплексне нейролінгвістичне вивчення дизартрії. На сучасному етапі проблема дизартрії дитячого віку інтенсивно розробляється в клінічному, нейролінгвістичному, психолого-педагогічному напрямках. Найбільш досконало вона описана в дітей з церебральним паралічем (М.Б. Ейдінова, О.М. Правдіна-Вінарська, 1959; К.О. Семенова, 1968; О.М. Мастюкова, 1969, 1971, 1979, 1983; І.І. Панченко, 1979; Л.О. Данілова, 1975 та ін.). У зарубіжній літературі ця проблема представлена працями G. Bohme, 1966; M. Climent, T.E. Twitchell, 1959; P.D. Neilson, N. O'Dwer, 1984.

Слід відзначити одну з перших класифікацій дизартрії за ступенем розбірливості мовлення для оточуючих, запропоновану французьким невропатологом Tardieu (1968 р.):

I ступінь порушення – мовленнєві порушення виявляються тільки спеціалістом у процесі обстеження дитини;

II ступінь порушення – мовленнєві порушення помітні всім, але мовлення зрозуміле для оточуючих;

III ступінь порушення – мовлення малозрозуміле для оточуючих, дитину розуміє тільки мати;

IV ступінь порушення – мовлення дитини незрозуміле навіть близьким, або відсутнє зовсім.

Етіологічно дизартрія обумовлена корковими, підкорковими, мозочковими та бульбарними порушеннями внаслідок різноманітних несприятливих факторів: родові травми, запальні процеси, утворення

пухлин, а також постнатальні травми мозку. При цьому можливі ушкодження кори головного мозку в передній ділянці прецентральної звивини, порушення пірамідних шляхів та поєднуючих їх волокон, координаційних центрів у мозочку, ядер черепно-мозкових нервів у довгастому мозку (Л.Н. Шендерович, 1938, А. Oppenheim, 1885, В.Б. 50о мовленн, 1936). Тому в контексті нашого дослідження доцільним, на нашу думку, обстеження дітей старшого дошкільного віку розпочати зі з'ясування факторів ризику виникнення дизартрії.

Тому перший (орієнтовний) етап констатувального експерименту нашого дослідження складався з двох блоків.

Перший блок – вивчення анамнестичних даних. З метою виявлення особливостей раннього розвитку дітей нами були проаналізовані медичні карти дошкільників, проведені опитування батьків. У ході роботи нами були окреслені основні напрями, а саме: з'ясувати наявність патогенних факторів у різні періоди розвитку дитини (пренатальному, натальному, ранньому постнатальному), які могли вплинути на формування різних компонентів мовленнєвої системи.

Під час дослідження особлива увага зверталася на вік матері під час народження дитини; наявність спадкових мовленнєвих порушень, нервово-психічних, хронічних соматичних захворювань у батьків та рідних до народження дитини; збиралися відомості про особливості перебігу вагітності та пологів; аналізувалися дані про протікання 50о мовленнєва50о та раннього мовленнєвого розвитку дитини; зверталася увага на особливості становлення психомоторних функцій дитини до моменту обстеження; з'ясовувалося, які соматичні (інфекційні) захворювання перенесла дитина, оцінювали їх імовірний вплив на виникнення відхилень у ході її мовленнєвого розвитку.

Базою дослідження були спеціалізовані групи для дітей із тяжкими порушеннями мовлення в спеціальних дошкільних навчальних закладах №174, 193, 248 м. Одеси. У констатувальному експерименті брали участь 102 дитини 5 – 6-річного віку з дизартрію. Розподіл обстежуваних за статтю відповідав загальній тенденції більшої кількості хлопчиків (61%), ніж дівчаток (39%).

Як відомо, для раннього діагностування дизартрії і правильної організації комплексної дії необхідно знати симптоми, які характеризують ці порушення. Згідно з традиційними методиками обстеження дитини починається з бесіди з батьками і вивчення поліклінічної карти розвитку дитини. У ході проведення збору анамнестичних даних були отримані наступні результати.

Аналізуючи час народження дітей даної нозології за сезонним розподілом, ми отримали наступні дані: 42 (41%) дитини народилися в літній період, переважно в серпні (17,6%); 24 (23,5%) весною, 20 (19,6%) – восени, 16 (15,6%) – узимку.

У 46 (45%) випадках діти народилися від першої вагітності матері, у 36 (35%) – від 2 – 3 вагітності. Із загальної кількості обстежуваних дітей 68 дітей (67%) – перші діти в сім'ї.

У результаті вивчення медичних карток та бесіди з батьками серед факторів ризику виникнення дизартрії нами було виділені наступні чинники (рис.1).

1. Загроза переривання вагітності пов'язана із токсикозом: у перший триместр була наявна в 46 випадках (45%), у другий триместр – у 16 випадках (15,6%), третій семестр у 26 випадках (25%). Погроза переривання вагітності протягом усього часу – 16 випадків (14,4%).

2. Ускладнення пологів пов'язані з кесаревим розтином були наявні в 40 (39%) випадках.

3. Фактори ризику пов'язані з супутніми ускладненнями пологів у вигляді: гіпоксія плоду (19,6%), залучання акушерських щипців (17,6%), пологові травми (9,8%), обвиття пуповиною (5,8%).

Кількість балів за шкалою Апгару 82% дітей (84) складає 6 – 7 балів.

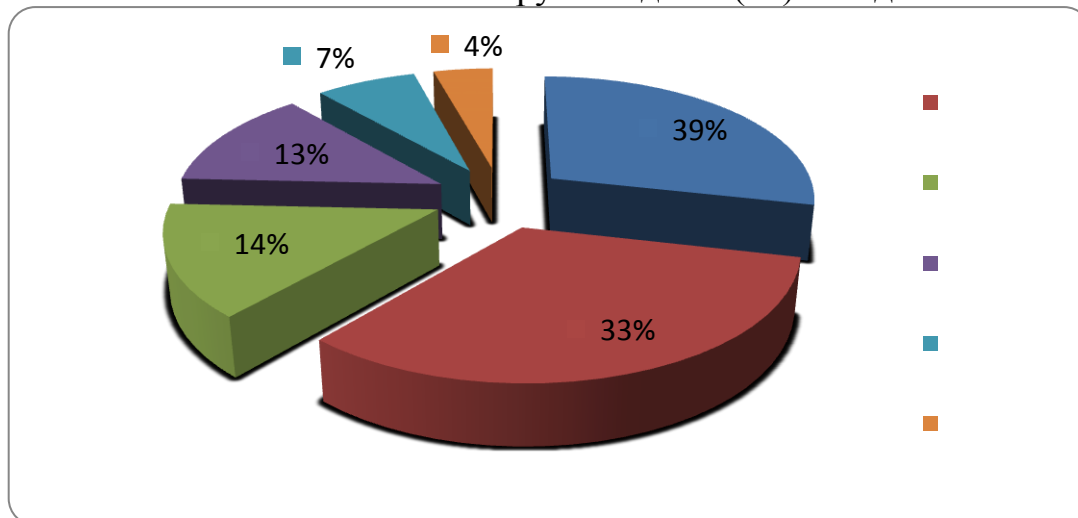


Рис. 1. Фактори ризику виникнення дизартрії

У немовлячий період від 0 до 1 року патологічна 51о мовленнєва симптоматика в психомоторному розвитку дитини не виявляється, оскільки до теперішнього часу не введено в практику скринінгове обстеження психомоторних функцій дітей.

Спираючись на ретроспективний аналіз історії хвороби, клінічних висновків, додаткових медичних (неврологічних) обстежень, анамнестичних даних у дітей із дизартрією, ми виявили низку системних порушень розвитку дихальної, нервової системи, аналізаторних систем (зорової, рухової).

Так у 56 обстежених дітей нами зафіксовано часті респіраторні захворювання в перші три роки життя, які в 40 випадках призвели до гострих та хронічних бронхітів; 23 дитини в ранньому віці перенесли інфекційні захворювання, а саме: вітряну віспу. Високий показник

частих захворювань, на нашу думку, негативно вплинув на загальний стан здоров'я дитини, а в подальшому виступив несприятливим чинником для розвитку мовленнєвого дихання (у більшості дітей під час обстеження виявлений поверховий (ключичний) тип дихання). При обстеженні в 44 (43%) дітей виявлено неврологічну симптоматику від легкої до більш вираженої. Неврологічний статус цих 44 дітей у 26 випадках включав наслідки мінімальних мозкових дисфункцій (ММД), у 18 випадках гіпертензійно-лікворний синдром (ГЛС), у 14 – церебральний або астено-невротичний синдроми. При обстеженні в 53 (51,9%) дітей виявлені функціональні розлади опорно-рухової системи у вигляді вальгусної постави стоп (17,6%), сколіотичних порушень постави (11%), плоскостопість (11%), деформації переднього відділу стоп (10%).

Таким чином, серед факторів ризику, що впливають на виникнення дизартрії в ході проведення обробки констатувального етапу експерименту нами були виділені наступні чинники: загроза переривання вагітності пов'язана із токсикозом; ускладнення пологів, пов'язані з кесаревим розтином; гіпоксія плоду (внутрішньоутробна гіпоксія); залучання акушерських щипців, токсоплазмоз плоду, обвиття пуповиною.

Список використаних джерел

1. Конопляста С.Ю. Діти з вродженими незрощеннями губи та піднебіння як медико-психолого-педагогічна проблема // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія соціально-педагогічна. Випуск 8 / За ред. О.В. Гаврилова, В.І.Співака. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2008. – С. 45-52.
2. Шеремет М.К., Пахомова Н.Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі: Навчально-методичний посібник. – К.: Знання, 2009. – 137 с.

In the article the results of investigating the factors of the risk of the appearance of dysarthria, obtained in the course of conducting the first (introductory) stage of the establishing experiment of a study of the components of the prosodical side of speech in the children of elder pre-school age with dysarthria, are given.

Keywords: factors of the risk, appearance of dysarthria, prosodical side of speech.

Отримано 06.12.2010 р.

УДК 376:316.6

Т.В. Варенова

МОДЕЛЮВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ОРІЄНТУВАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Стаття присвячується проблемі соціалізації осіб з особливостями психофізичного розвитку, формування у них життєвої компетенції і розвитку соціального інтелекту.

Ключові слова: соціалізації, особи з особливостями психофізичного розвитку, життєва компетенція, соціальний інтелект.

Стаття посвящена проблеме социализации лиц с особенностями психофизического развития, формирования у них жизненной компетентности и развития социального интеллекта.

Ключевые слова: социализация, лица с особенностями психофизического развития, жизненная компетенция, социальный интеллект.

Ускорение темпов общественного развития вызывает необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях. Происходит переосмысление образования как процесса формирования жизнеспособной личности в мобильном социуме и улучшения качества ее жизни.

Одной из важнейших проблем педагогики для всех стран остается обновление теории социализации личности школьника. Внимание к проблемам социального развития и воспитания детей с особенностями психофизического развития возрастает с каждым годом. Это связано с изменениями, которые происходят в обществе и системе образования, повышением значимости личностно-ориентированного подхода в процессе реализации коррекционно-развивающих задач.

Создание условий для интенсивной социализации – одна из насущных проблем общей и коррекционной педагогики. Теоретические основы исследования составляют идеи и концепции:

социальное развитие индивида в процессе деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн и др.); влияние внутренних и внешних факторов на социальное развитие (Э. Эриксон, К. Левин, С. Холл и др.);

сущность и условия становления социальной зрелости (Б.Г. Ананьев, И.С. Кон, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин, Р.С. Немов и др.);

роль коммуникативных умений (общения) в развитии социальной зрелости в процессе обучения и воспитания (И.А. Зимняя, М.И. Лисина, А.В. Петровский и др.).

Социализация – самое широкое понятие, характеризующее процессы становления личности, которое предполагает переход из одного качественного состояния в другое, усвоение готовых норм и способов социальной жизни, выработку у ребенка (вместе с взрослыми) собственных ценностных ориентаций, своего стиля жизни, что в итоге характеризуется достижением социальной зрелости на определенном возрастном этапе. Решение педагогических задач становления социальной зрелости учащихся, формирования опыта построения у них жизненных перспектив открывает возможности для развития социально значимых личностных качеств и характеристик человека, его способности к эффективной адаптации в социуме.

Социализацию можно рассматривать как относительно регулируемый процесс усвоения и воспроизводства социального опыта, культуры, накопленной обществом. Этот процесс должен быть непрерывным, разнонаправленным, обладать динамическим, опережающим характером.

Целью социализации является достижение личностью социальной зрелости на определенном возрастном этапе. Сущность социальной зрелости рассматривается как результат социализации, понимается как "готовность к взрослой жизни" (личностная и профессиональная) в контексте современных требований, которые предъявляет общество к выпускнику образовательного учреждения.

Нередко под социализацией понимают осознанную адаптацию ребенка к окружающей действительности, а также постепенное его включение в систему общественных и производственных отношений. Социальная адаптация опирается на базовое образование и различные аспекты воспитания, она охватывает все необходимые жизненные роли, установки и события в их взаимосвязи. Образовательный процесс социальной направленности осуществляется не только в школе, но и в семье, общественных организациях, трудовом коллективе. В современном контексте теория воспитания рассматривается как процесс формирования социальных ролей.

Цель коррекции развития личности заключается в формирование социального опыта, навыков культурного поведения и социального взаимодействия, т.е. успешной социализации. В системе дидактических принципов коррекционной работы с детьми с особенностями психофизического развития главный принцип – расширение социальных связей.

Актуальность проблемы социального воспитания детей с особенностями психофизического развития обусловлена тем, что часть этой категории оказывается неспособной самостоятельно приобретать опыт отношений в социуме, но начинать этот процесс надо как можно раньше.

В дошкольном возрасте ребенок не только приобретает разнообразные знания, умения и навыки, в этот период закладываются и базовые свойства его личности, происходит интенсивная социализация ребенка благодаря обогащению представлений об окружающем мире в виде двух взаимосвязанных систем: "предметный мир" и "мир взаимоотношений".

В современном обществе уже сформировался довольно устойчивый запрос не столько на "обученную", сколько на социально-адаптированную, конкурентоспособную, творческую личность. В целом ряде нормативно-законодательных актов подчеркивается необходимость формирования у учащихся с особенностями психофизического развития жизненной компетенции. Несмотря на то, что понятийный аппарат, характеризующий смысл компетентного подхода в образовании, не имеет однозначного определения, большинство авторов сходятся во мнении, что понятие "компетентность" используется для описания конечного результата обучения и трактуется как обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности; а также как качество личности, проявляющееся в способности и готовности её к деятельности, основанной на знаниях и опыте (В.А. Болотов, И.Я. Зимняя, Н.В. Кузьмина, Н.Н. Нечаев, О.Е. Лебедев, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.). Понятие "компетенция" приобретает значение "знаю, как" в отличие от ранее принятого ориентира в педагогике "знаю, что".

По мнению В. Кербера, можно упростить видение окружающей действительности, интерпретируя её в соответствие с нашей собственной картиной мира, или же можно заставить структуру собственного сознания стать комплексной, т.е. учиться. Понимание глобальных процессов является при данной перспективе важной учебной целью, которая повышает возможности в дальнейшей жизни. Первостепенной же задачей школы становится стимулирование процессов понимания.

Ядром компетентности являются деятельностные способности – совокупность способов действий. Важный компонент – опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач.

Формирование компетентностей происходит средствами содержания образования. В итоге у ученика развиваются способности и появляются

возможности решать в повседневной жизни реальные проблемы – от бытовых до производственных и социальных. Практика показывает, что ключевые компетенции формируются лишь в опыте собственной деятельности, поэтому образовательная среда должна выстраиваться таким образом, чтобы ребёнок оказывался в ситуациях, способствующих их становлению. Речь идёт как о содержании учебных курсов, так и о формах организации образовательного процесса.

Школа должна уделять больше внимания качеству обучения, а не количеству знаний. Поэтому, прежде всего, следует говорить о методах передачи и приобретения знаний. Учащиеся должны учиться выбирать информацию, структурировать её и обрабатывать, делать выбор и находить решения. Такое обучение неизбежно является социальным.

На современном этапе развития системы специального образования особенно остро стоят проблемы соотношения общеобразовательных знаний учащихся с особенностями психофизического развития и их жизненной компетенции, развития самосознания и самопознания, подготовки к самостоятельной жизни в сложных социокультурных и экономических условиях.

Компонент жизненной компетенции рассматривается в структуре образования детей с особенностями психофизического развития как овладение знаниями, умениями и навыками, уже необходимыми ребёнку в обыденной жизни за счет формирования доступных ребёнку базовых навыков коммуникации, социально-бытовой адаптации, готовя, насколько это возможно, к активной жизни в семье и социуме. Если овладение академическими знаниями, умениями и навыками направлено преимущественно на обеспечение его будущей реализации, то формируемая жизненная компетенция обеспечивает развитие отношений с окружением в настоящем. При этом движущей силой развития становится опережающая наличные возможности ребёнка интеграция в более сложное социальное окружение. Продуктивность такого сознательно дозированного расширения и усложнения среды жизнедеятельности ребёнка с особенностями психофизического развития можно обеспечить только с учетом его особых образовательных потребностей, ориентацией на актуальный уровень психического развития ребёнка и опережающее усложнение среды его жизнедеятельности.

При разработке содержания компонента жизненной компетенции принципиальным является определение степени усложнения среды, которая необходима и полезна каждому ребёнку – может стимулировать, а не подавлять его дальнейшее развитие. Среда человека – это его естественное и социальное окружение, обладающее комплексом влияний и условий.

Значимой задачей специального образования становится развитие у старшеклассников с особенностями психофизического развития способности к осознанному личностному росту в условиях не всегда благоприятного к ним социального окружения, умения противостоять социально-психологическим стереотипам. Все аспекты поведения являются частью общего процесса адаптации к окружающему миру, поэтому и интеллектуальное функционирование, и адаптивное поведение необходимо рассматривать в контексте общей адаптации.

Социальный интеллект связан со способностью осознавать уровень требований, предъявляемых обществом, умением адекватно оценивать свое поведение и поведение окружающих в различных социальных ситуациях. Основными компонентами социального интеллекта выступают социальное самосознание, интуиция, умение делать умозаключения, устанавливать коммуникацию.

Среди условий достижения качества образования – его личностная ориентированность при обеспечении государственных образовательных стандартов. Опора на личный опыт учащихся при освоении ими минимума содержания образования способствует решению социально-педагогических задач. Одним из способов такой подготовки является развитие умения рефлексии своего жизненного опыта, его систематизации и обобщения, применения для решения теоретических и практических задач. Это проявляется в развитии умения учащихся ориентироваться в социальной реальности, взаимодействовать с социальной и природной средой, на основе личностно-эмоционального осмысления опыта взаимодействия людей в прошлом и настоящем освоить уважительное отношение к иному мнению, толерантность, освоить ключевые социальные компетенции.

Одним из ведущих средств социализации признано общение, так как все компоненты процесса социализации в той или иной степени реализуются через общение. Общение требует определенного уровня развития коммуникативных умений, которые могут быть объединены в блоки:

- социально-психологический, предполагающий адекватное восприятие и понимание личности партнера по общению, эмпатию;
- социально-нравственный, составляющий моральную основу любого вида общения;
- социально-эмоциональный, направленный на создание благоприятного климата общения;
- речевой, дающий некоторое представление о культурном развитии учащихся.

Выводы.

Жизненная компетентность – это многоуровневая категория, которая формируется на протяжении всей жизнедеятельности человека, начиная с семьи, взаимоотношений с окружающими, проходит этапы социализации, приобретает жизненный опыт, осваивает ценностные ориентиры, профессиональные навыки, благодаря воспитанию, образованию, профессиональной деятельности. Жизненная компетентность – целостный результат витагенного опыта.

Процесс формирования личности происходит на протяжении жизненного пути человека в социуме в единстве трех типов опыта: жизни, жизненного и витагенного. Первый – это сведения о мире, образ его, отраженный в различных языках культуры. Второй – приобретается в процессе проживания, практического постижения жизни. Третий – опыт самостоятельной работы над собой, самосовершенствование.

Потребности практики стремительно меняющейся социальной жизни и производства требуют формирования системы привития учащимся с особенностями психофизического развития не просто знаний и умений, а умений, проявляемых в конкретных жизненных ситуациях, подготовки их к выполнению основных социальных ролей: труженика, семьянина, гражданина. Анализируя сущность и содержание жизненной компетентности личности как сущностной детерминанты самореализации, можно выделить совокупность ключевых компетенций, обеспечивающих способность к самореализации и четко структурировать ее в группы компетенций по основным сферам жизнедеятельности (труд, игра, общение, обучение).

Структура учебно-методического комплекса по социальному ориентированию детей с особенностями психофизического развития может быть представлена в виде таблицы составных компонентов УМК:

Таблица 1

Образовательная программа	Ориентир для отбора содержания образовательного процесса в соответствии с государственным стандартом.
Методика обучения	Учебно-методическое пособие для педагога или организационно-методические рекомендации, раскрывающие направления, этапы и приемы коррекционной работы.
Дидактические материалы	Учебно-наглядный материал в виде пособий-альбомов, дидактических игр и социальных ситуаций – вспомогательные дополнительные материалы, выполняющие функции средств обучения и используемые учащимися и педагогом для решения определенного класса задач в соответствии с логикой и этапами технологии обучения.

Рекомендации для родителей	Методическое пособие для родителей по совместной работе с педагогами для достижения общих целей в успешной социализации детей.
Диагностические карты развития ребенка	Средство обучения и контроля для учащихся. Алгоритм действий, система наиболее важных нормативных показателей.
Портфолио социального развития ребенка.	Достижения ребенка в программных областях в виде профилей тестирования, фотографиях, образцах работ, отзывах, характеристиках и пр.
Портфолио социального проекта педагога.	Дополнительные дидактические материалы в виде мультимедийных презентаций с учетом местных условий и индивидуальными особенностями учащихся конкретной группы (например: "Развитие социальной компетентности детей с интеллектуальной недостаточностью в условиях семьи").

Соотношение продвижения ребенка по двум направлениям: академическому и жизненной компетенции, является определяющим для оценки качества образования в основных вариантах специального образования по цензовости / нецензовости, а в варианте, где компонент жизненной компетенции становится доминирующим, продвижение ребенка в этом направлении становится основным искомым результатом образования.

Список використаних джерел

1. Кербер В. Профессиональная культура и тенденции развития –общества. Пер. Л.А. Пигиной. – Электронные данные (1 файл).–2002.– Режим доступа: http://avpu.pomorsu.ru/proect/form_cult/p_1.htm
2. Коноплева А.Н. Вопросы трансформации содержания специального образования в контексте компетентностного подхода /А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская // Спецьяльная адукацыя. – 2009. – №3. – С. 24-27.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2000. – 246 с.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. Пер. с англ. – М.: Владос, 2002. – 324 с.

This article is devoted to problem of social orientation of disabled people, developing their social and everyday life competence.

Keywords: social and everyday life competence, disabled people, social cognition.

Отримано 06.12.2010 р.

УДК 376-056.36

О.М. Вержиковська

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

У статті розглянуті теоретичні та методологічні праці щодо проблеми підготовки дітей з порушеннями психофізичного розвитку до навчання у школі, зокрема розкриваються її психологічні та педагогічні аспекти.

Ключові слова: діти з порушеннями психофізичного розвитку, психологічна готовність до навчання у школі, педагогічна готовність до навчання у школі.

В статье рассмотрены теоретические и методологические работы с проблемы подготовки детей с нарушением психофизического развития к обучению в школе.

Ключевые слова: дети с нарушением психофизического развития, психологическая подготовка к обучению в школе, педагогическая подготовка к обучению в школе.

Зміна пріоритетів у системі загального та спеціального дошкільного виховання потребує з'ясування психолого-педагогічних умов підготовки до інтеграції та інклюзії у загальний виховний простір різних категорій дітей з порушеннями психофізичного розвитку, їх соціальну адаптацію до відповідної групи нормально розвинених однолітків. Ці положення зумовлюють не лише суттєве оновлення виховних технологій та систем, як психологічного, так і педагогічного вивчення та корекції недоліків психофізичного розвитку дітей, але й, за висловами науковців (В. Бондаря, В. Синьова, Л. Вавіної, Т. Дегтяренко, В. Засенко, А. Колупасової та ін.), правильної організації, підготовки, впровадження психолого-педагогічного супроводу даної категорії дітей у виховному процесі, підготовки спеціалістів у даному напрямку, а також зміни системи роботи усього персоналу дошкільного закладу.

Першочерговим значенням ефективною та результативною підготовки дітей з психофізичними порушеннями до навчання у школі, соціальної адаптації їх до умов даного процесу є вдосконалення психолого-педагогічного забезпечення розвитку передумов навчальної діяльності у системі інклюзивного та інтегрованого виховання. Цьому також сприяє

перш за все нормативно-правова база, зокрема: Національна програма "Діти України" (63/96), Концепція дошкільного виховання в Україні (1993), Державна національна програма "Освіта" /"Україна ХХІ століття" (1994), Закон України "Про освіту" (1996 р.), Національній доктрина розвитку освіти (2002 р.), Закон України "Про дошкільну освіту" (2003), Державні стандарти спеціальної загальної освіти для дітей, які погребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (2004 р.), та інших урядових документах, Національна доктрина розвитку освіти (2004).

Отже, проблема спільної, у близькому соціумі, підготовки нормально розвинених та дітей з психофізичними порушеннями до навчання у школі є достатньо актуальною для впровадження сучасної системи інтегрованого та інклюзивного навчання (І. Корабейніков, Т. Фуряева), яка дасть змогу соціально адаптувати не лише дитину з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема дитину із затримкою психічного розвитку, з порушеннями аналізаторних систем, опорно-рухового апарату, з розумовою відсталістю легкого ступеня, до умов загальноосвітньої школи, дозволить їй відвідувати навчальний заклад у тій місцевості у якій вона знаходиться не відриваючи її від сім'ї, але й дасть змогу змінити негативну позицію та стереотипи дітей з нормальним інтелектуальним рівнем та їх батьків щодо знаходження даної дитини у їх оточенні та колективі. Як зазначає Е.Кравцова підготовка дітей до школи – це завдання комплексне, багатогранне, що охоплює усі сфери життя дитини. З цього приводу А. Венгер, Г. Вигодська, Є. Леонгард вважають, що чим раніше дитина потрапляє в умови корекційно-розвиваючого навчання, тим більш повно здійснюється компенсація дефекту та готовність до навчання у школі.

Л. Головчич, розглядаючи поняття "готовність до шкільного навчання" зазначає на тому, що у старшому дошкільному віці настає переломний момент, коли умови життя і діяльності дитини різко змінюються, складаються нові відносини з дорослими та дітьми, з'являється відповідальність за засвоєння знань, які подаються дітям у не зацікавленій формі, а у вигляді навчального матеріалу. Ці особливості нових умов життя та діяльності висувають нові вимоги до різних сторін розвитку дитини, його психічним якостям, особливостям особистості.

Правильність, системність та повноцінність переходу до нового етапу психічного розвитку старших дошкільників, на думку А. Запорожець, пов'язана не з фізичним віком дитини, який знаменує початок шкільного навчання, а із тим наскільки результативно та повноцінно прожитий дошкільний період дитинства, вичерпані його потенційні можливості. Саме тому шкільна готовність виступає результатом системної та загальної концентричності у виховному та навчальному впливі на дитини у дошкільний період, що обумовлює необхідний рівень її психічного розвитку. Щодо розумово відсталих

дітей легкого ступеня окрім вище описаних впливів суттєвим виступає діагностичний та корекційно-розвиваючий психолого-педагогічний етапи роботи під час усіх навчально-виховних занять (ознайомлення з довкіллям та розвиток мовлення, формування елементарних математичних уявлень та ін.) та у процесі становлення різних видів діяльності (предметно-практичної, ігрової, образотворчої, трудової, суспільно-корисної), що дасть змогу розвинути у них усі компоненти психолого-педагогічної підготовки до навчання у школі, а також спрямувати розвиваючий вплив провідної діяльності даного віку.

Психологічну готовність до школи розглядали дослідники, як загальної так і спеціальної психології та педагогіки, зокрема цікавими на наш погляд виступають:

- методологічні основи дослідження П. Блонського та Л. Виготського про культурний та соціальний розвиток дітей,

- праці Л. Божович про розвиток особистості дошкільника, А. Запорожець, А. Венгер, О. Венгер, Н. Гуткіна та ін. про вивчення дитини, як цілісної системи у його взаємодії з більш широким соціальним оточенням (сім'я, безпосереднє оточення, дошкільні заклади);

- наукові положення Р. Боскіс, Н. Морозової, А. Басова, Б. Корсунської, Є. Леонгард, Л. Носкова, Е. Речицької, Е. Пархаліна К. Коровіна, Е. Пискарева, М. Шеремет, І. Гілевич, Л. Тігранової та ін. . про психолого-педагогічне вивчення та підготовку дітей з порушеннями слуху, їх відбір у спеціальні заклади та підготовку до інтеграції у середовище чуючи дітей;

- загальні та часткові дослідження Л. Кузнецової, Н. Борякової, Т. Стрекалова, У. Ульянової, Е. Екжанова, Г. Капустіна та ін. щодо особливостей психологічної та педагогічної підготовки дітей із затримкою психічного розвитку до навчання у школах та класах інтенсивної педагогічної корекції, розвитку у них за допомогою різних видів діяльності та навчально-виховних занять передумов навчальної діяльності;

- дослідні роботи М. Іполітова, Е. Мастюкової, Н. Сімонової та ін. щодо формування психолого-педагогічних передумов навчальної діяльності у дошкільників із дитячим церебральним паралічем;

- практичні вивчення Т. Дегтяренко, Л. Вавіної, Л. Солнцевої про значення дошкільного виховання при розвитку та корекції психологічних передумов підготовки дітей із порушеннями зору до навчання у школі;

- погляди В. Лубовського щодо проблеми інтеграції осіб з глибокими та комплексними порушеннями у загальну та спеціальну освіту;

- наукові праці А. Воронкової, О. Усанової, І. Козіної щодо психолого-педагогічного вивчення дошкільників з мовленнєвими вадами, розвитку у них психічних процесів, позитивної мотивації до пізнавальної діяльності;

- теоретичні та практичні дослідження О. Гаврилушкіної, А. Катаєвої, Е. Екжакової, Е. Стребельової, Н. Соколової, Н. Морозової, Л. Баряєвої, Є. Латюшиної, С. Ералієвої, С. Летуновскої, С. Шевченко, Л. Шамко, В. Воронкової, Л. Калінікової, Е. Кінаш, Л. Пепік, Г. Капустіна, Л. Уфимцевої, І. Чумакової та ін. щодо різних аспектів (змістових, мотиваційних та дійових) навчання, виховання та підготовки дітей з порушеннями інтелекту до школи, а також формування необхідних передумов даного процесу у різних видах діяльності та під час навчальних занять; В. Бондаря, Н. Белопольскої, В. Данилюка, Л. Хайртдінової щодо консультативної допомоги батькам щодо підготовки розумово відсталої дитини до навчання у школі; В. Синьова, А. Катаєвої, Е. Стребельової про психологічне обґрунтування проблеми корекційної роботи з розумово відсталими дітьми, зокрема її раннє впровадження з даною категорією дітей; Н. Лезіної про розвиток просторового орієнтування у старших розумово відсталих дошкільників, як передумови їх підготовки до навчальної діяльності; Б. Айзенберг, А. Юдилевич, О. Белоножко про діагностичні та корекційні аспекти використання комп'ютерів при роботі з розумово відсталими дітьми; А. Заріної, Л. Петрова, А. Фоміна щодо медико-педагогічної підтримки та фізичної підготовки дошкільників з розумовою відсталістю.

Характеризуючи особливості підготовки нормально розвинених та дітей з психофізичними порушеннями до навчання у школі можливо окреслити комплекс завдань, які включають усі сторони розвитку дитини та сфери її життєдіяльності у мікро- та макро- середовищі. Головними аспектами цих завдань виступають психологічна та педагогічна готовність дитини до навчальної діяльності, зокрема рівень розвитку її пізнавальних можливостей, психічних процесів, емоційно-вольової сфери, особистісного розвитку; рівень сформованості різних видів діяльності дошкільника (предметно-практична, ігрова, суспільно-корисна, самообслуговуюча) тощо.

Проблема дослідження психологічної та педагогічної готовності дітей до навчання у школі потребує, передусім, розмежування цих понять, визначення їх категоріального апарату (об'єкту, предмету, завдань), особливостей їх сутності, змісту та своєрідності реалізації у діагностичному, навчально-виховному, корекційному, адаптаційному та різних напрямках реабілітаційного процесу.

Дослідники І. Ермакова, О. Даниленко, вивчаючи питання адаптації першокласників до школи, зазначають на тому, що готовність до навчання у школі може розглядатися з точки зору різних спеціалістів: педагогів, психологів, лікарів, гігієністів, фізіологів (н-д: оцінка пізнавального розвитку в психології перетинається з оцінкою знань та умінь у педагогіці) "Зрілість" в медицині та фізіології – це ряд психологічних характеристик: хороша пам'ять, довільна увага. На їх думку психологічну готовність до існуючих форм навчання та життя

слід аналізувати, як наявність передумов і джерел навчальної діяльності в дошкільному віці.

Вивченням компонентів психологічної готовності до школи займалася Л. Головнич, яка до них віднесла наступні: формування у дошкільників навчальної мотивації, бажання навчатися, отримати статус школяра, виконувати усі вимоги навчальної діяльності, розвивати бажання пізнавати довкілля, інтелектуальну активність, "внутрішню позицію школяра", яка передбачає розвиток системи мотивів та їх підкорення.

Розглядаючи психологічну готовність до навчання Л. Божович зазначає, що безтурботне дитинство змінюється турботами та відповідальністю, а саме дитина повинна: ходити до школи, робити те, що потребує вчитель, виконувати шкільний режим, підкорюватися шкільним правилам поведінки, досягати необхідних позитивних результатів при засвоєнні знань, вмінь та навичок. Він виділяє наступні новоутворення у психіці дитини, які необхідні для навчання у школі:

- відповідний рівень розвитку пізнавальних інтересів,
- готовність зміни соціальної позиції та бажання навчатися,
- розвиток безпосередньої мотивації, внутрішніх етичних інстанцій та самооцінка.

Е. Речицкая, Е. Пархаліна, Г. Гетцер, А. Керн, С. Штребел, Я. Йирасек розглядали рівень готовності до навчання у 3-х аспектах: інтелектуальний, емоційний, соціальний. На їх думку зрілість дитини – це розумовий розвиток (здатність дитини до диференційованого сприймання, довольної уваги, аналітичного мислення), емоційний розвиток (емоційна сталість і відсутність імпульсивних реакцій дитини) та соціальний розвиток (потреба у спілкуванні з однолітками, здатність підкорюватися інтересам та прийнятим умовам даної групи, здатність взяти на себе роль школяра у суспільній ситуації шкільного).

Т. Дуткевич під шкільною зрілістю розуміє: рівень фізичного, соціального та психічного розвитку дитини, який дає змогу дитині повністю справитися з усіма труднощами шкільного навчання; ступінь функціональної готовності окремих органів та систем дитячого організму до виконання вимог школи.

Психологічні аспекти шкільної зрілості розглядали також психологи Л. Божович, Д. Єльконін, Н. Салміна, які відносять їх до відповідних аспектів готовності дитини до навчальної діяльності, зокрема:

1. Розумова готовність або інтелектуальний аспект шкільної зрілості, який характеризує рівень відповідний сформованості диференційованого сприймання, перцептивних та пізнавальних дій, концентрації уваги, наочно-образного мислення, мисленневих операцій, аналітичного мислення, мовленнєвого розвитку (обсяг словника, розуміння зверненого мовлення, розвиток зв'язного мовлення), логічного запам'ятовування, уміння відображувати зразок, дрібної моторики та сенсомоторної

координації, що залежить, передусім, від функціонального дозрівання структур головного мозку.

2. Емоційно-вольова готовність або емоційний аспект шкільної зрілості потребує відповідного рівня прояву позитивних емоцій, відсутність імпульсивних реакцій, можливість довгий час виконувати не привабливе завдання, відповідний розвиток емоційних та вольових якостей особистості дитини, емоційно-вольової регуляції, вольових дій та довільності уваги.

3. Мотиваційна готовність або соціально-мотиваційний аспект шкільної зрілості розглядається, як рівень прояву потреби дитини у спілкуванні з однолітками, уміння підкорюватися своєю поведінку законам групи, здатність виконувати роль учнів у ситуації шкільного навчання, відповідний рівень сформованості ставлення до школи, шкільних обов'язків тощо.

Отже, психологічна готовність до навчання у школі розглядається як комплексна характеристика дитини, у якій розкриваються рівні розвитку психологічних якостей, які є найбільш важливими передумовами для нормального включення у нове соціальне середовище і для формування учбової діяльності на етапі шкільного дитинства.

Основними компонентами психологічної готовності до школи є: розумова, мотиваційна, емоційно-вольова готовність та готовність до спілкування з однолітками та вчителями.

Н. Янковська до шкільної готовності відносить: інтелектуальну готовність (інтелектуальний розвиток, творче мислення, мовленнєвий розвиток, досягнення дитини за відповідними напрямками); особистісну готовність (емоційно-особистісні особливості (емоційна стійкість, саморегуляція), пізнавальна мотивація, оцінка своїх можливостей; соціальну готовність (розвиток комунікативних навичок, а саме уміння спілкуватися з однолітками і дорослими).

Дослідження новоутворень і змін у психіці дитини, які спостерігаються наприкінці дошкільного віку це психологічна готовність, а педагогічна потребує визначення ряду вимог які пред'являє до дитини школа.

А. Давидчук, Т. Комарова, Т. Доронова показують, що педагогічна готовність ґрунтується на дослідженні генезису окремих компонентів навчальної діяльності та виявленні шляхів їх формування на спеціально організованих навчально-виховних та корекційних заняттях.

Дослідження педагогічної готовності до навчання у школі за даними Л. Журова, Т. Тарунтаева, спрямовані на формування у дітей дошкільного віку умінь та навичок, які необхідні для навчання у школі, це дає змогу перенести частину програми першого класу у підготовчу групу дитячого садка за умови що діти мають відповідний інтелектуальний, психічний та фізичний рівень розвитку. Результативність навчання та виховання досягається шляхом спеціальної

організації педагогічного забезпечення пізнавальної діяльності. При такому підході формуються знання, уміння і навички, але провідний вид діяльності, яка виступає основою психологічної готовності враховується недостатньо.

Розглядаючи педагогічну готовність до навчання у школі ми звертаємо увагу на праці В. Золотоверх, яка трактує дане поняття, як набуття певного кола знань, умінь та навичок пізнавальної діяльності, розвиток якостей навчальної діяльності, а саме підготовка до школи – це розвиток розумової активності, пізнавальної діяльності, здатності здійснювати навчальну діяльність. Перехід з дошкільного закладу до школи супроводжується труднощами, зокрема – перебудова діяльності (гра-навчання), зміна умов праці, адаптація до шкільних вимог.

Педагогічна готовність дошкільників спрямовується не лише на активність дітей для досягнення результату, але й на розвиток уміння самостійно опанувати дії, за допомогою яких цей результат досягається. Саме тому важливим аспектом підготовки дітей до навчання у школі є створення передумов для розвитку її пізнавальної активності, здатності диференційовано сприймати й осмислювати явища і предмети навколишнього світу.

Визначення рівня педагогічної готовності до навчання у школі повинно бути підґрунтям не лише для вибору оптимального, найбільш необхідного для дитини варіанта навчання та організації навчального процесу, підбору його педагогічного забезпечення, але й для прогнозування можливих шкільних проблем та рівня актуального розвитку дошкільника, визначення форм та методів індивідуального навчання дитини за умови врахування її вікових та психофізичних особливостей.

Дефектологи (Л. Борщевська, Т. Марчук, І. Моргуліс, А. Обухівська, М. Савченко, Т. Свиридчук, Л. Ступнікова, Л. Фомічова, Г. Чефранова, І. Чигринова та ін.) готовність дошкільників з психофізичними вадами до навчання у школі визначають не стільки наявністю у них знань, скільки тим, чи вміє дитина розпізнавати, виділяти якості й ознаки предметів, їх призначення, класифікувати їх за формою, розміром, кольором, чи орієнтується дитина у просторі, чи виконує елементарні узагальнення й конкретизацію предметів та явищ, сформованість мотиваційної готовності до навчальної діяльності й психологічної готовності до переходу від гри до навчання, від дошкільного до молодшого шкільного віку.

Отже, характеризуючи педагогічну готовність до навчання у школі слід насамперед звернути уваги на категорії когнітивної галузі, а саме: розвиток у дітей знань (запам'ятовування і відтворення інформації), їх розуміння (перетворення та інтерпретація матеріалу, прогнозування результату), узагальнення (виділення істотного у матеріалі), усвідомлення (уміння зрозуміти та вербалізувати, тобто словесно

відтворити усвідомлюване), стійкості (виділення істотного): аналізу (структурний розподіл частини цілого, виявляти взаємозв'язки між ними, усвідомлення принципу організації цілого) та синтезу (комбінування елементів, отримання цілого, яке містить новизну, план дії чи сукупність узагальнених зв'язків), оцінки (оцінка знань), застосування (використання знань в конкретних і нових ситуаціях), самостійності та індивідуальності їх використання. На баз відповідних знань слід формувати необхідні уміння та навички.

На нашу думку, саме у відповідному контексті змішуються два різних поняття "психологічна готовність" та "педагогічна готовність" поєднання яких, а також виділення їх відповідного категоріального змісту, умов та особливостей дає змогу підготувати дітей з психофізичними порушеннями до навчання у школі, а саме використовувати при розробці індивідуальних психологічних та педагогічних програм вивчення та розвитку дитини з психофізичними порушеннями за умови інтегрованого та інклюзивного навчання.

Список використаних джерел

1. Дегтяренко Т.М., Вавіна Л.С. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: Навчальний посібник. – Суми: ВТД "Університетська книга", 2008. – 302 с.
2. Готовність дітей зі зниженим слухом до навчання у школі: Монографія / М.К. Шеремет. – К.: ІСДО, 1990. – 104 с.
3. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія (курс лекцій): навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський: ФПО Сисин О.В., 2007. – 320 с.
4. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учебник для студентов педагогических вузов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 208 с.
5. 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.
6. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М.: Педагогика, 1988. – 132 с.

In the article the theoretical and methodological work on problems of children with psychophysical development to at school, in particular reveal her psychological and pedagogical aspects.

Keywords: children with disabilities psychophysical development, psychological readiness for schooling, pedagogical commitment to teaching at the school.

Отримано 06. 12.2010 р.

УДК 376 – 053.4

О.А. Віннікова

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ МОРАЛЬНИХ НОРМ ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКАМИ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ ТА ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

В цій статті розглядаються питання становлення моральної поведінки дітей старшого дошкільного віку з розумовою відсталістю та затримкою психічного розвитку, які виховуються в різних соціальних умовах (умови сім'ї та закритих закладів).

Ключові слова: моральні норми поведінки, діти старшого дошкільного віку, розумова відсталість, затримка психічного розвитку.

В данной статье рассматриваются вопросы становления морального поведения детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью и задержкой психического развития, воспитывающихся в разных социальных условиях (условия семьи и условия закрытых учреждений).

Ключевые слова: моральные нормы поведения, дети старшего дошкольного возраста, умственная отсталость, задержка психического развития

Необходимость соблюдать моральные нормы поведения является одной из наиболее сложных проблем в психологии развития. В коррекционной психологии она приобретает особую актуальность, поскольку от ее решения, в конечном итоге, зависит успешность социализации ребенка с особенностями психофизического развития.

Теория и практика специального образования исходит из положения о том, что аномальный ребенок, прежде всего ребенок, который развивается по общим законам. Вместе с этим, “дефектология изучает развитие, у которого есть свои законы, свои темы, свои циклы, свои диспропорции, свои метаморфозы, свое перемещение центров, свои структуры” (Л.С. Выготский, 1983, с. 33). Следовательно, чтобы понять логику становления морального поведения ребенка с интеллектуальной недостаточностью, необходимо изучить своеобразие развития его поведения.

Исследования отечественных и зарубежных ученых показывают зависимость овладения социальными нормами от социального контекста, в котором дети их усваивают. В связи с этим интересно было

сравнить группы испытуемых, воспитывающихся в разных социальных условиях.

Общие закономерности функционирования моральной регуляции поведения у детей с интеллектуальной недостаточностью, задержкой психического развития и нормально развивающихся детей на этапе старшего дошкольного детства тождественны. Однако существует асинхрония этого процесса, он обладает целым рядом специфических особенностей [1, 2]. Выявлены внутригрупповые различия, связанные с условиями воспитания дошкольников (семья и детский сад, закрытые учреждения). Рассмотрим подробно результаты исследования, полученные в каждой группе.

В качестве отправной точки исследования выступила классификация морального развития, предложенная Е.В. Субботским (1983). По данной концепции в нравственном развитии дошкольника существует три основных этапа: 1. Младенчество, раннее детство. Мотивация ребенка имеет исключительно прагматический характер, так как включает в себя базовые мотивы - витальные органические потребности. 2. Конец раннего детства, начало дошкольного детства. Поведение детей в вербальном плане в большинстве случаев соответствует норме, в реальном же плане при отсутствии внешнего контроля – нет. 3. Средний и старший дошкольный возраст. Третий этап характеризуется постепенным снятием диссоциаций вербального и реального поведения за счет того, что в плане реальной жизненной практики ребенка начинают преобладать позитивные нравственные нормы.

Дети старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью. Умственно отсталые дошкольники, воспитывающиеся в разных социальных условиях, прогнозируя поступки других людей, полагают, что и незнакомый, и знакомый сверстники не способны на моральное поведение. При этом семейные дети и себя причисляют к ним, сироты же, напротив, думают, что могут совершить моральный поступок. Почему так происходит?

Представления умственно отсталых детей, воспитывающихся в семье, о социальных нормах носят размытый характер, вследствие чего они считают аморальные способы решения нравственных конфликтов приемлемыми. Моральная норма не является для них знаком, обязывающим к соблюдению правил поведения – сказывается несформированность знаково-символической деятельности. Несформированность образов-представлений приводит к неустойчивости моральных понятий. Функционирование механизма имитации, прямого подражания, при участии механизма моральной оценки взрослого лишь зарождает процесс формирования вербального соблюдения моральных норм. Отсутствие соподчиненности мотивов приводит к доминированию мотива приобретения, желанию получить конфету, пусть даже в

вербальном плане. Поэтому эти дети прогнозируют и свое, и чужое поведение как аморальное.

Иначе обстоит дело у умственно отсталых сирот. Они прогнозируют свое положительное, а чужое отрицательное моральное поведение. Влияние депривационных факторов приводит к неудовлетворенности потребности в общении со взрослым. Вступает в силу механизм моральной оценки окружающих. Поскольку в закрытом учреждении превалирует роль наказания за проступки, то все они эмоционально проживаются, а значит, и быстрее усваиваются. В свою очередь, это ведет к более быстрому, по сравнению с семейными детьми, усвоению знаний о социально желаемом типе поведения. Становится понятным стремление сирот всячески завоевать внимание взрослого, показать себя с хорошей стороны. В противовес - возникновение потребности "очернить" других. Такой механизм, основанный на конкуренции, заставляет сирот прогнозировать свое положительное и чужое отрицательное нормативное поведение. Для умственно отсталых детей, воспитывающихся в семье, взрослый не представляет особого интереса, т.к. они не испытывают дефицита общения с ним, наказание не является превалирующим способом воспитания, проступки не всегда эмоционально проживаются, что приводит к более медленному темпу усвоения социальных норм поведения, отсутствию механизма, основанного на конкуренции.

Для умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях семьи и детского сада, характерна картина морального поведения, соответствующая переходу от первого ко второму этапу по классификации Е.В. Субботского (от момента, когда мотивация включает в себя базовые мотивы, витальные органические потребности, до момента рассогласования вербального и реального поведения). Это совпадает с концом раннего детства нормально развивающихся детей. Данный промежуточный этап мы назвали этапом вербальной двойственности при усвоении моральных норм поведения, а решение задачи в ситуации морального выбора, при котором как аморальные, так и моральные способы решения нравственных конфликтов считаются приемлемыми – "эффектом вербальной двойственности". Этот эффект можно объяснить следующим. У умственно отсталых семейных детей нравственные нормы, правила еще не четки и не дифференцированы. Опосредствующие образования, средства-знаки в процессе общения со взрослым еще не появились даже в межличностной интерпсихической, внешней форме. Процесс интериоризации не зарождается, в результате чего акт произвольного выполнения нравственных норм становится невозможным. Вероятно, идет процесс накопления имитационного, подражательного опыта. Дети еще находятся как бы вне морали, поэтому процесс морального выбора не является таковым для них.

Изучая патологию, можно как через лупу, обнаружить такие проявления тех или иных процессов, которые не заметны в норме. Еще Л.С. Выготский (Л.С. Выготский, 1983) указывает на то, что при аномальном развитии ребенка, выступают существенные звенья психической деятельности, которые при нормальном развитии представляются в нерасчлененном виде, а природный эксперимент (нарушение психических процессов у аномальных детей), проливает свет на общие закономерности становления психики нормального ребенка. Этап вербальной двойственности остался незамеченным при изучении нормально развивающихся детей, но проявился у семейных умственно отсталых.

Для сирот с легкой интеллектуальной недостаточностью старшего дошкольного возраста характерна картина морального поведения, соответствующая второму этапу по классификации Е.В. Субботского - этапу рассогласования вербального и реального поведения. Это соотносится с картиной морального поведения у младших дошкольников с нормальным развитием. Умственно отсталые сироты более продвинулись в моральном развитии, чем их сверстники, воспитывающиеся в семье: у них уже наблюдается картина рассогласования вербального и реального морального поведения. Средства-знаки в процессе общения со взрослым у сирот уже появились, но только в межличностной интерпсихической, внешней форме. Дошкольники знают, как поступить, знают нравственные нормы, правила. Но в отношении с самим собой, во внутреннюю интрапсихическую форму они еще не превратились. Процесс интериоризации не происходит вследствие несформированности знаково-символической деятельности, акт произвольного выполнения нравственных норм становится невозможным.

На наш взгляд, у умственно отсталых детей на этапе старшего дошкольного возраста отсутствует саморегуляция. Можно говорить только об односторонней регуляции поведения. Неустойчивость мотивации обуславливает известную бессистемность действий, а оценка взрослым поведения замыкает ситуацию на взрослом. Застревание на этом шаге умственно отсталых дошкольников ведет к тому, что не формируется самоконтроль, саморегуляция поведения вообще, появляются "социальные штампы" поведения. Вероятно, калькирование положительных моральных действий взрослого является одним из путей социализации этих детей.

Дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Эти дети владеют социальными нормами поведения, механизм моральной оценки окружающих у них работает. Они прогнозируют свое поведение как морально положительное, полагая при этом, что как незнакомый, так и знакомый сверстники будут поступать отрицательно. Представления этих детей характеризуются нравственной

ориентацией относительно самих себя и безнравственной - относительно окружающих. Вероятно, с одной стороны, это происходит вследствие запаздывания формирования системы социальных отношений у детей с ЗПР. Окружающие дети еще не приобрели для них взаимной социальной значимости. С другой стороны, недостаточная сформированность сферы образов-представлений, специфичность Я-концепции, механизма воображения приводит к своеобразию прогнозирования морального поведения других. Это гипотетическое утверждение нуждается в дальнейшей разработке и экспериментальной проверке.

Анализ результатов исследования показал у дошкольников с ЗПР картину морального поведения, соответствующую второму этапу по классификации Е.В. Субботского – феномену рассогласования вербального и реального поведения, что соотносится с младшим дошкольным возрастом нормально развивающихся детей. Дошкольники с ЗПР, владея знаниями о социальных нормах поведения, используют их в вербальном поведении (исключение составляют сироты с ЗПР, осуществляющие в ситуации свободного распределения недифференцированное поведение). В реальном поведении дети нарушают социальные нормы (исключение составляют сироты с ЗПР, осуществляющие в ситуации заданного распределения моральное поведение). На наш взгляд, основной причиной такого рассогласования стали особенности мотивации детей, изменившейся при переходе от вербального к реальному плану действий. Если в вербальном поведении отсутствует реальный соблазн, склонявший ребенка к нарушению правила, а мотив нормативного поведения в вербальной ситуации достаточно силен, то в реальном конфликте уменьшается воздействие нормативного поведения и появляется крайне сильный мотив нарушения правила - получить конфету.

Моральная норма уже является знаком для ребенка с ЗПР старшего дошкольного возраста, но только во внешней форме; вследствие недостаточной сформированности знаково-символической деятельности, процесс интериоризации не происходит, в результате акт произвольного выполнения нравственных норм становится невозможным, наблюдается первоначальное действие механизма осмысления моральной регуляции.

Рассмотрим теперь, что же влияет на процесс морального выбора у этих детей. Также как у умственно отсталых дошкольников, регуляция поведения этих детей моральными нормами связана с той ситуацией, в которой находится ребенок, ее личностной значимостью. Предмет распределения (конфета) приобретает большой личностный смысл для детей с ЗПР, что и приводит к стойкому отрицательному поведению испытуемых. Только знаемый мотив – соблюдение социальной нормы – не приобретает побудительной силы. Реально действующий мотив – приобретение конфеты – становится ведущим. Аналогичные проявления мы наблюдаем и у умственно отсталых.

Дети с ЗПР, воспитывающиеся в условиях семьи и детского сада, в вербальном плане реализуют морально-положительное поведение, в реальном – отрицательное, вне зависимости от того, является ли ситуация заданной или свободной. Они оказываются не чувствительными к такого рода воздействию. Почему?

Мы полагаем, что такие “ножницы” в функционировании моральных норм, в рамках заданной и свободной ситуации, связаны, в первую очередь, с психологической значимостью этих ситуаций для детей-сирот с ЗПР и ее отсутствием для семейных детей. Заданная ситуация (когда игрушки, а затем конфеты уже заранее распределены, нужно только выбрать коробку с понравившимся распределением), на наш взгляд, в скрытой форме содержит контроль взрослого за поведением ребенка. При свободном распределении конфет (ребенок сам полностью распределяет) отсутствует знак контроля взрослого (коробка). В силу депривационных факторов дети-сироты с ЗПР значительно больше, чем семейные дети с ЗПР, ориентированы на взрослого. Если конфеты (игрушки) разделены и положены в коробку, то за этим актом для сирот стоит взрослый как носитель социальной нормы. Вследствие чего при распределении из коробки, на первый план выходит мотив соблюдения социальных норм поведения. В ситуации свободного распределения регулирующее воздействие контроля взрослого резко уменьшается, доминирует мотив приобретения.

Иначе обстоит дело у семейных дошкольников с ЗПР. В силу их меньшей заинтересованности во взрослом, за жестко заданной ситуацией они не видят скрытый контроль. Поэтому и в ситуации свободного, и в ситуации заданного распределения на первый план выходит мотив приобретения реальных ценностей. Мотив осуществления социально одобряемого поведения не приобретает побудительной силы.

В задании “Лотерея” (ребенку показывают конфету и говорят, что он может ее выиграть, если вытащит из коробки со свернутыми бумажками ту, на которой нарисован один кружок. Вытащив бумажку, ребенок должен посмотреть, сколько там кружков, сложить ее, положить в коробку, перемешать с остальными и сказать экспериментатору, сколько кружков было нарисовано. Так как в коробке бумажек с одним кружком нет, заявление ребенка, что он вытащил такую лотерейку не соответствует действительности. Тем не менее, он получает конфету.) взрослый выступает в качестве субъекта, на который направлена деятельность ребенка. Таким образом, регуляция поведения выносятся во вне и осуществляется присутствующим, хотя и занимающим нейтральную позицию взрослым. Поэтому дети с ЗПР предпочитают социально одобряемую форму поведения - соблюдение моральных норм. В тех случаях, когда взрослый, по мнению детей, может проконтролировать их поведение, ориентация на него крайне велика.

Это происходит вне зависимости от условий воспитания детей. Таким образом, контроль взрослого так же является одним из решающих факторов, влияющих на моральный выбор детей с ЗПР.

Следует отметить еще одну особенность функционирования моральных норм у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста. Это наличие связи между межличностными отношениями испытуемых и моральным выбором в их адрес в вербальном плане; отсутствием такой связи в реальном поведении. На наш взгляд, это соответствует логике этапа становления морального поведения, на котором они находятся. В вербальном плане - соблюдение моральных норм, а, значит, и учет межличностных отношений, в реальном плане - отсутствие и того, и другого.

В поведении сирот с ЗПР выявлено следующее противоречие. В заданной вербальной и реальной ситуациях они ведут себя морально, но не учитывают межличностных отношений. В свободной вербальной и реальной ситуациях поступают аморально, но при этом в вербальной ситуации учитывают эти отношения, а в реальной - нет. Вероятно, за этим фактом стоит своеобразие ориентации на сверстника, поскольку в условиях закрытых учреждений эта потребность формируется позже, то и дифференциация самих межличностных отношений также происходит позже, чем у семейных детей. За такой специфичностью межличностных отношений сирот с ЗПР стоят особенности образа “Я” ребенка, его социальной перцепции. Таким образом, у семейных детей с ЗПР на моральный выбор оказывает влияние ситуация, в которой он осуществляется, в частности наличие контроля взрослого, а межличностные отношения учитываются только в вербальном плане.

У сирот с ЗПР на моральный выбор кроме контроля взрослого оказывает влияние то, является ли ситуация заданной или свободной. Однако межличностные отношения носят случайный характер и не учитываются в процессе выбора.

Рассмотрим подробнее механизмы моральной регуляции у данной категории детей. Хотя дошкольники с ЗПР, воспитывающиеся в разных социальных условиях, показывают одинаковые результаты при выполнении задания “Лотерея”, абсолютное большинство совершает морально положительный поступок (92%, 91%), мы наблюдаем у них разные способы реагирования. Семейные дети радуются тому, что говорят правду. Типичны высказывания: “Я все хорошо сделал!”, “Я - молодец!”, “Я сказал правду!”. При этом дети обращаются к экспериментатору и ждут, что тот улыбнется, кивнет головой, похвалит. Сироты с ЗПР с явной неохотой отказываются от конфеты. Типичны вопросы: “Я сказал правду, можно мне теперь конфету?”, “А можно конфету?”. Эти дети как бы ждут награды (конфеты) именно за то, что правильно выполняют задание, не лгут. Мы считаем, что за

одинаковими результатами скриваються два різних механізми моральної регуляції.

У дітей с ЗПР, вихованих в сім'ї, первинний процес освоєння моральних норм і сопорядності мотивів уже підходить к концу. Нормативні дії, підпитимувані мотивом спілкування з батьками, під дією позитивних емоцій, стають самостійними мотивами. Однак ці дошкільники, на відміну від їх нормально розвиваючихся сверстників, в силу інтелектуальної специфіки, більш тривале час і в більшому обсязі потребують в позитивному емоційному підкріпленні. Згадаємо спосіб реакції на власну чесність - діти отримують задоволення від того, що поступають правильно, але, тим не менше, чекають позитивного емоційного підкріплення з боку дорослого. Тому, ми вважаємо, що механізм зміщення мотива на ціль діє, зміни в мотиваційній сфері відбуваються, хоча в цілому, цим дітям, потрібна більш тривала тимчасова проміжність, щоб механізм став постійно діючим.

З'явлення моральної регуляції у сиріт с ЗПР відбувається наступним чином. Деприваційні фактори не дозволяють задовольнити потреби дитини-сироти в спілкуванні, в результаті не формуються стійкі емоційні зв'язки, відсутній емоційно правильний тон виховання, але і конфлікт мотивів, як у нормально розвиваючихся сиріт, теж не виникає. Отже, змін в мотиваційній сфері не відбувається, механізм зміщення мотива на ціль не функціонує. Однак ці діти дотримуються норми чесності. Чому?

На наш погляд, даний результат обмежується рамками зовнішнього поведінки, так сказати існуючої "дресурою". В даний час система виховання дітей с легкими відхиленнями в розвитку, частіше за все будується на правилах суворого контролю, без достатньої забезпеченості усвідомлення дитиною самих правил і норм поведінки. Отримується як би "каркас над порожнечою" - не прийняття моральних норм, але суворий контроль за їх дотриманням з боку дорослого, який виконує роль "наглядача".

Все описане вище є ілюстрацією к теорії вищих психічних функцій людини Л.С. Виготського. По його думці, неправильно вважати, що дитина через послухання (в нашому прикладі "дресуру") володіє власною поведінкою, буде довільно виконувати моральні норми. Навпаки, послухання стане можливим після того, як дитина усвідомить і навчиться регулювати своє поведінку. Для цього дорослий повинен дати йому засоби і переконатися, що дитина може використовувати їх, т.е. що вони хоча би частково інтериоризувалися. У дітей-сиріт с ЗПР "опосередковуючі освіти", засоби - знаки в процесі спілкування з дорослим уже

появились, но только в межличностной “интерпсихической”, внешней форме. Дошкольники знают как поступить, знают нравственные нормы, правила. Но в отношении с самим собой, во внутреннюю “интрапсихическую” форму они еще не превратились. Процесс интериоризации не происходит, в результате акт произвольного выполнения нравственных норм становится невозможным. Такое запаздывание формирования механизма осмысления моральной регуляции связывается нами с недостаточной сформированностью знаково-символической деятельности.

В присутствии взрослого дети-сироты реализуют социально желаемый воспитателем тип поведения. Вспомним способ реагирования этих детей на собственную честность – ожидание награды за нее. Отсутствует взрослый – нормы не соблюдаются. Ребенок выполняет требуемое действие (цель) ради похвалы взрослого (мотив). Со временем на это действие проецируется все большее количество отрицательных переживаний, оно само уже не может приобрести побудительную силу. Вступает в действие защитная реакция: нужно поступить так, иначе накажут. Механизм сдвига мотива на цель не работает, однако, как и у умственно отсталых сирот появляется другой механизм – формирование защитной реакции. Иначе говоря, дети-сироты с ЗПР быстро усваивают мораль своей социальной среды, т.к. она связана с “внешней целесообразностью” (необходимостью), но при этом у них отсутствует нравственность, ведь она связана с “целеполаганием самого индивида” (свободой). Вот почему дети с ЗПР – и семейные, и сироты – в ситуации морального выбора ведут себя по-разному, хотя выполняют норму честности. У семейных детей функционирует механизм сдвига мотива на цель, а у детей-сирот появляется замещающий его защитный механизм. В этом, вероятно, проявляется специфичность моральной регуляции у детей-сирот с ЗПР в старшем дошкольном возрасте.

Известно, что новые потребности и мотивы, а так же их иерархия, возникают в процессе не усвоения, а переживания или проживания. Это может происходить только в жизнедеятельности человека и всегда эмоционально насыщено. Сироты с ЗПР, в силу слабых социальных контактов с другой средой, не имеют возможности проживать в реальной, а не интернатной обстановке свои нормативные действия. Вероятно, что это и является одной из причин специфического становления морального поведения детей-сирот с ЗПР.

За одинаковым по форме моральным поступком могут стоять два принципиально разных по содержанию способа поведения: прагматическое и бескорыстное. Следовательно, и два стиля общения: прагматический и альтруистический. Мотив осуществления желаемого взрослым морального поведения, по сути, прагматический мотив, хотя альтруистический по своей форме. У детей с ЗПР он выступает как

мощный регулятор их деятельности. Развитие у детей с ЗПР как вербального, так и реального поведения движимо, в основном, прагматическими мотивами: и в тех случаях, когда мы наблюдаем моральный поступок, и в тех случаях, когда мы наблюдаем аморальные поступки.

Становление морального поведения у детей с ЗПР, на наш взгляд, идет по пути формирования нравственно-прагматического, основанного на усилении значения внешнего контроля и иерархизации прагматических мотивов, а не альтруистического нормативного поведения. Причем у детей-сирот в большей степени регулирует поведение, чем у семейных сверстников (описанный выше механизм распределения игрушек и конфет в разнозначимых ситуациях). Казалось бы, поведение детей крайне противоречиво. Однако распределение в коробках и свободное распределение едино. Все задания выполняются сугубо с эгоистической позиции. И за морально положительным, и за морально отрицательным делением стоит один и тот же нравственно-прагматический мотив. Только в первом случае этот мотив связан с осуществлением социально желаемого поведения, за которым следует похвала взрослого, а во втором случае, образ взрослого как носителя социальной нормы отходит на дальний план и наблюдается в чистом виде прагматический (эгоистический) выбор в свою пользу.

Сама интеллектуальная недостаточность толкает взрослого на осуществление повышенного контроля по отношению к аномальному ребенку. По мнению Е.В. Субботского [6], жесткий внешний контроль приводит к тому, что в плане реальной жизненной практики ребенка появляются и крепнут разнообразные формы прагматического нравственно-нормативного поведения.

Описывая психологические механизмы становления морального поведения у старших дошкольников с ЗПР мы бы хотели высказать некоторые предположения по поводу того, почему становление их поведения идет по пути формирования прагматического стиля взаимодействия с окружающим миром.

На наш взгляд, немаловажную роль в выборе стиля общения играет воображение, причем не только его когнитивные (познавательное воображение), но и чувственные (эмоциональное воображение) компоненты. В развитой форме этап порождения идеи предусматривает наличие вариативности в создании новых образов и возможности субъективного выбора образа, наиболее подходящего для решения поставленной задачи [4]. Вероятно, альтруистический стиль общения требует не стереотипного воплощения общей идеи нравственности, а создания новых образов, включающих предвосхищение того, что данный поступок может значить для другого человека. Прагматический стиль общения основан на стандартном использовании моральной

нормы и превращает нравственное поведение в оперирование моральными штампами.

Если с этой точки зрения рассмотреть поведение детей с ЗПР в ситуации морального выбора, то окажется, что при дефицитности сферы образов-представлений [5], сама система социального воздействия на этих детей может привести только к формированию прагматического стиля общения. Однако мы предполагаем, что это тот переломный период, когда для детей с ЗПР старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в семье, определяется дальнейшая тактика становления моральной регуляции поведения. Если эмоциональных подкреплений положительного поведения будет достаточно, если общение окружающих будет носить альтруистический характер, то при коррекционной работе, направленной на развитие сферы образов-представлений, а так же процесса воображения, у этих детей будет развиваться альтруистический способ общения. Если же общение со взрослым будет носить формальный характер, то вероятнее всего моральная регуляция будет иметь прагматическую направленность.

Список використаних джерел

1. Винникова Е.А. Феномен сдвига мотива на цель в ситуации морального выбора у старших дошкольников // Дефектология. – 1998. – № 3. – С. 75-87.
2. Винникова Е.А. О психологических механизмах становления морального поведения у детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 18-24.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.5.: Основы дефектологии. – 369 с.
4. Дьяченко О.М. Пути активизации воображения дошкольников // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С. 44-51.
5. Сиволапов С.К. Развитие сферы образов-представлений при задержке психического развития // Дефектология. – 1984. – №2. – С. 13-21.
6. Субботский Е.В. Нравственное развитие дошкольника // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С. 29-38.

This article considers issues of questions of moral behavior development in children of preschool age with mental retardation, who are brought up in different social conditions (family conditions and children's home)

Keywords: moral regulations of behavior, children of a preschool age, mental retardation.

Отримано 06.12.2010 р.

УДК 376 –056.36 : 159.9.019.4

О.В. Гаврилов

ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ ТА ТЯЖКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

В статті описуються дослідження комунікативної поведінки дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, визначається її рівень в різних вікових групах.

Ключові слова: помірна та тяжка розумова відсталість, комунікативна поведінка, рівень засвоєння.

В статье сделана характеристика исследования коммуникативного поведения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, определяется её уровень в разных возрастных группах.

Ключевые слова: умеренная и тяжёлая умственная отсталость, коммуникативное поведение, уровень усвоения.

Поведінка дитини є не просто система дій, спрямованих на досягнення мети. Поведінка – це активність індивіда, яка складається з ряду вчинків стосовно до інших і опосередковується певними мотивами. Мета нашого дослідження – розкриття комунікативної поведінки дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

У розумово відсталих дітей вчинки переважно імпульсивні, диктуються безпосередніми бажаннями отримати для себе той чи інший предмет, який би задовольняв емоційно-позитивні для даного суб'єкта бажання або потреби. Тому основне завдання виховання поведінки у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю полягає у прищепленні навичок і звичок думати про іншу людину, про її почуття, інтереси, рахуватися з ними, викликати симпатію до неї.

Потрібно враховувати, що виховання дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю часто виключає необхідність використання вербальних методів впливу. Це пов'язано з тим, що ці діти сприймають незнайомі слова як немовленнєві звукокомплекси і нездатні зрозуміти значення слова або фрази у контексті. У кращому випадку їх значення сприймається більш-менш адекватно при використанні вихователем інтонації, міміки, жестів. Тому для формування у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю понять і правил моральної поведінки

необхідно використовувати наочність і включати в роботу якомога більше число аналізаторів.

Для отримання даних про характер знань правил комунікативної поведінки у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю проводились бесіди за картинками, на яких були зображені сценки з життя людей. Картинки групувались таким чином: у першому випадку перевірялось знання правил: “Товаришу потрібно допомагати”, у другому – “Іграшками потрібно ділитись”, “Іграшками потрібно гратись по черзі”. Правильне вирішення моральної колізії на третій картинці вимагало знання правила “Старших потрібно слухати”, на четвертій – “До товариша потрібно відноситись доброзичливо”.

Бесіди з дітьми проводились по кожній окремо картинці індивідуально. Для уніфікації сприймання та усвідомлення моральної колізії всім досліджуваним експериментатор під час вступної бесіди розповідав зміст зображеного на картинці.

Для аналізу правила “Товаришу потрібно допомогти” брали таку картинку: через дорогу по пішохідному переходу хлопчик перевозить на санчатах маленьку дівчинку. Видно, що йому дуже важко. На зустріч їм іде інший хлопчик з хокейною клюшкою і ковзанами.

Інтерпретація експериментатора: *“Хлопчик повіз кататись на санчатах свою молодшу сестру. Він підійшов до дороги і коли загорівся зелений сигнал світлофора, почав перевозити її через вулицю. Але на дорозі немає снігу і йому дуже важко тягнути санчата. На зустріч їм іде другий хлопчик, який несе на плечі хокейну клюшку і ковзани. Він помітив, що хлопчику дуже важко перевозити санчата. Що буде робити цей хлопчик? Як потрібно чинити в такому випадку? А як би ти вчинив у даній ситуації?”*

Для визначення знань дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю за правилом: “Іграшками потрібно ділитись”, “Іграшками потрібно гратись по черзі” підбрали таку картинку: “Ігрова кімната. Два хлопчики граються конструктором. У одного з них багато деталей конструктора, а у другого всього декілька. І він просить у першого колесо”.

Інтерпретація експериментатора: *“Два хлопчики у ігровій кімнаті граються конструктором. Микола забрав собі багато деталей і складає баштовий кран. А Петро має всього декілька деталей і складає автомобіль. Для того, щоб скласти авто, йому потрібні ще два колеса. Він ввічливо попросив їх у Миколи. Як ти думаєш, як повинен вчинити Микола? Як потрібно вчинити у такій ситуації? А як би ти вчинив, будучи на місці Миколи?”*

На картинці зображено бабусю, яка просить хлопчика принести води з криниці і протягує йому відро. Хлопчик у цей час дивиться телевизор. Аналізується правило: “Старших потрібно слухати”.

Інтерпретація експериментатора: *“Бабуся готує обід. Вона начистила картоплі і хотіла її помити. Аж бачить – води в відрі не залишилось. Вона вже старенька, а до криниці йти ой як далеко. Онук бабусі Володя дивиться по телевізору мультфільм. Бабусі підійшла до нього і каже: “Володя, принеси мені, будь-ласка, відро води з криниці”. Що зробить Володя? Як потрібно вчинити в даній ситуації? А як би ти вчинив на місці Володі?”*

На четвертій картинці зображено дівчинку, яка впала і плаче. Біля неї стоїть хлопчик і сміється з неї. Визначає знання дітей про правило: *“До товариша потрібно відноситись доброзичливо”*.

Інтерпретація експериментатора: *“Іринка ходила гратись на дитячу площадку. Вона качала свою ляльку на гойдалці, погралась у пісочку. У цей час її покликала мама. Ірина хотіла швидко прибігти до матері, що не помітила гілку, яка лежала на доріжці. Вона зачепилась за неї, впала і боляче забила коліно. А Сергійко, який також грався на дитячій площадці, помітив це і почав з неї сміятись. Чи правильно робить Сергійко? Як потрібно вчинити в такій ситуації? А як би ти вчинив, коли помітив, що хтось плаче?”*

Аналізуючи бесіду ми визначили рівні знань дітей з помірною або тяжкою розумовою відсталістю про правила поведінки комунікативного типу.

Високий. (В) Діти правильно пояснюють моральну ситуацію, в основному дають їй правильну оцінку, самостійно або з невеликою допомогою експериментатора знаходять своє місце у даній ситуації. Оцінюється в 3 бали.

Середній. (С) Діти в основному знають про правило, з допомогою експериментатора можуть пояснити моральну ситуацію, але у них відсутнє чітке диференціювання його від інших. Самостійно поставити себе на місце героя не можуть, потребують допомоги. Оцінюється в 2 бали.

Низький. (Н) Знання дітей про правило дуже поверхові, вони не можуть дати оцінку моральній ситуації, не можуть пояснити свою поведінку на місці героя навіть при допомозі експериментатора. Оцінюється в 1 бал.

Нульовий. (О) Діти зовсім не мають уявлення про правило поведінки, пояснюють його не правильно або відмовляється брати участь у дослідженні. Оцінюється в 0 балів.

За результатами бесіди за картинками *“Оціни вчинок”*, проведеної з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю складені таблиці, у яких показано рівень їхніх знань про правила комунікативної поведінки (див. табл. 1, табл. 2, табл. 3).

Таблиця 1.

Знання дітей з помірною або тяжкою розумовою відсталістю першої групи правил комунікативної поведінки.

№	X члени групи	Моральні ситуації			
		1	2	3	4
1.	X1	Н	Н	Н	О
2.	X2	Н	Н	Н	Н
3.	X3	С	Н	Н	Н
4.	X4	Н	Н	С	Н
5.	X5	О	Н	Н	Н
6.	X6	Н	О	Н	Н
7.	X7	О	Н	О	Н
8.	X8	О	О	О	О
9.	X9	О	О	О	О
10.	X10	О	О	О	О
11.	X11	Н	О	О	О
12.	X12	О	О	О	О
13.	X13	О	О	О	О

Таблиця 2.

Знання дітьми з помірною і тяжкою розумовою відсталістю другої групи правил комунікативної поведінки

№	X члени групи	Моральні ситуації			
		1	2	3	4
1.	X1	Н	Н	Н	Н
2.	X2	Н	Н	Н	Н
3.	X3	Н	С	Н	Н
4.	X4	Н	С	Н	Н
5.	X5	Н	Н	Н	Н
6.	X6	Н	Н	Н	Н
7.	X7	Н	Н	Н	О
8.	X8	С	Н	Н	Н
9.	X9	О	О	Н	О
10.	X10	Н	О	О	Н
11.	X11	Н	С	О	О
12.	X12	Н	Н	О	О
13.	X13	О	Н	О	О
14.	X14	Н	О	Н	О

Таблиця 3.

**Знання дітьми з помірною і тяжкою розумовою відсталістю
третьої групи правил комунікативної поведінки**

№	X члени групи	Моральні ситуації			
		1	2	3	4
1.	X1	В	С	С	Н
2.	X2	С	Н	С	Н
3.	X3	Н	С	С	С
4.	X4	С	С	Н	Н
5.	X5	Н	Н	Н	Н
6.	X6	С	С	С	С
7.	X7	Н	Н	С	Н
8.	X8	О	О	О	О
9.	X9	Н	Н	Н	Н
10.	X10	С	С	Н	О
11.	X11	Н	С	О	Н
12.	X12	О	Н	О	О
13.	X13	Н	Н	О	О
14.	X14	О	Н	О	О

При аналізі бесіди за картинками помічаємо, що діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю першої групи мають низький рівень знань про правила комунікативної поведінки. Майже половина вихованців цієї групи відмовлялась брати участь у дослідженні. Ми не змогли зацікавити їх бесідою, навіть використовуючи заохочення. Вони швидко відволікались, не могли зрозуміти запитання бесіди. Деякі з них неправильно давали відповіді на запитання, демонструючи при цьому нерозуміння моральної колізії і правил: “Треба телевізор (дивитись). Мультфільми. Я б теж (дивився телевізор)” (X11); “Сміявся. А що каже?”(X12).

Найкраще діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю молодшої групи відповідали на запитання експериментатора при аналізі картини, пояснення якої вимагало знання правила “Старших потрібно слухати”: “Володя принесе. Бо ж треба принести. Бабуся стара. Далеко. Я б теж приніс” (X4). Це була найбільш повна відповідь серед вихованців першої групи. Але про нечітке усвідомлення цього правила навіть X6 свідчить той факт, що коли його запитали, чи всіх дорослих потрібно слухати, він відповів: “Ні. Няню не треба. Вона не свариться”. Зацікавила нас відповідь X3, хоч на початку свого перебування у закладі, він ні на кого не звертав увагу і постійно плакав. Та поступово адаптувавшись виявив непогані знання норм і правил комунікативної поведінки. У цієї дитини мовлення розвинуто надзвичайно слабо, але

коли він не може пояснити словами, починає енергійно використовувати жести.

Частина дітей першої групи знає, як робити не можна: “Сміятись не можна. Боляче.”, “Санчата важкі. Дівчинка. Важко” (X1); “Коля має багато. Багато” (X2); “Телевізор вимкнуть” (X5). Знаючи, як робити не можна, вони у той же час не мають чіткого уявлення про правильність поведінки у тій чи іншій ситуації. На запитання “Як потрібно вчинити в такій ситуації?” більшість дітей мовчали.

Деякі діти першої групи (X9, X8) не володіли усним мовленням. Інші (X7, X6) не маючи усного мовлення пробували відповісти за допомогою жестів. Для цих дітей ми давали додаткові запитання з відповіддю у змісті, яку потрібно було тільки підтвердити або не підтвердити: “Що робить Володя? Володя буде дивитись мультфільми? Володя піде по воду? Він правильно зробить? Так? Ні? тощо.”

З таблиці 1 видно, що найгірші знання правила поведінки діти показали аналізуючи моральну ситуацію “Іграшками потрібно ділитись”. Вихованці цієї групи або не знали правильної відповіді на запитання бесіди, не могли правильно оцінити ситуацію, або пояснювали її тільки з допомогою педагога. Про неусвідомленість цього правила свідчить той факт, що навіть пояснивши моральну ситуацію з допомогою педагога на картинці під час спільної діяльності все рівно не ділились іграшками, відбирали їх один у одного, конфліктували.

Більшість дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю другої групи певною мірою орієнтуються у правилах, відповідають на запитання, з допомогою педагога можуть поставити себе на місце героя сюжету і правильно пояснити його вчинки. Найбільш повні і правильні відповіді у вихованців цієї групи були при аналізі правила “Старших потрібно слухати”: “Володя піде по воду. Треба слухати бабусю. Вона стара. Я б додивився мультик і теж пішов. Ні, зразу ж пішов. Правильно?” (X8); “Треба допомогти. Вона ж їсти варить. І собі. І Володі. Треба допомогти. Телевізор, мультики, жаль. Води треба. По воду далеко. Вона стара.” (X3). Аналізуючи ці відповіді можемо помітити вагання, яке проявляють діти, ставлячи себе на місце героя сюжету (“Ні, зразу ж пішов”. “Телевізор, мультики, жаль.”). Вони знають, як потрібно поводитись у даній ситуації, але перенести ці знання на себе, поставити себе на місце героя без сторонньої допомоги не можуть. Невелика допомога педагога дає їм можливість правильно визначити свою позицію.

Деякі діти цієї групи відмовились давати відповіді на запитання за окремими картинками. При аналізі карток на знання правила “Старших потрібно слухати” X6, X11, X7 не захотіли з ними працювати і зразу ж брали інші сюжети. Ці діти також негативно віднеслись до спроб експериментатора визначити їхні знання правила “До товариша потрібно

відноситись доброзичливо”: “Плакса. Я б не плакав”. (X13); “Сама винувата. Дивитись треба.” (X6). Але ці самі діти при визначенні їхніх знань про правила “Товаришу потрібно допомагати” і “Іграшками потрібно ділитись” виявили досить непогане розуміння поведінки героїв і змогли з допомогою педагога правильно поставити себе на місце персонажу, пояснити моральну ситуацію. Та не дивлячись на це їхні знання мало диференційовані, пов’язані з конкретними ситуаціями. X6 правильно пояснив ситуацію про взаємодопомогу та на додаткові запитання “А кому із своїх товаришів ти б допоміг перевезти сестричку через дорогу? Чому?” відповів: “Толіку. Бо маленький. Не може. А Андрію ні. Сам хай. А я б сміявся з нього. Бо не слухається.” (Обидва хлопці ведуть у групі боротьбу за лідерство і на цьому ґрунті між ними часто виникають конфлікти).

У цій групі також виділялись діти, які під час бесіди поводили себе пасивно, загальмовано. Вони повільно сприймали і усвідомлювали ситуацію, часто починали давати відповідь на запитання з запізненням. Вони швидко стомлювались і в результаті цього відмовлялись від співпраці. Знання про правила комунікативної поведінку порівнянні з іншими у них на значно нижчому рівні. Багато правил ці суб’єкти просто не знають. Найкраще дали відповідь на запитання при аналізі правила “Старших потрібно слухати”. Але при цьому їм необхідна була допомога педагога.

У цій групі також зустрічаються суб’єкти, мовлення яких знаходиться на досить низькому рівні. Та на відміну від дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю першої групи всі вихованці другої взяли участь у бесіді, відповідаючи на запитання за допомогою жестів.

На дітей, які третій рік перебувають у спеціальному закладі, більший вплив мають заохочення. Використовуючи під час бесіди такі заохочення, як подяка, похвала, подарунок нами було помічено, що вони прагнуть краще відповідати на запитання і пробують стримувати свої емоції, очікуючи на похвалу.

Провівши бесіду з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю п’ятого року перебування у закладі потрібно зазначити, що у них виявились найкращі знання при аналізі моральної ситуації “Старших потрібно слухати”. Більшість з них правильно пояснюють моральну колізію, показану на картинці, з невеликою допомогою експериментатора можуть вірно вибрати свою поведінку в ній. У цій групі є діти, рівень знань яких про правильність поведінки у даній ситуації можна визначити як високий. “Я б не дивився телевізор. Зразу ж пішов за водою. Треба допомогти бабусі.” (X2), “Я б приніс води. Телевізор почекає і мультики будуть ще.” (X6). Проте варто сказати, що знаючи, як необхідно діяти в певній ситуації, даючи правильну відповідь

під час експерименту деякі з них на цю саму картину під час прогулянки дали прямо протилежну відповідь: “Я б телевізор дивився. Баба і саме принесе. Мультиків більше не буде. А відро не важке”, (X10). Коли ми цікавились, чому він дав іншу відповідь у класі пояснив: “Тоді треба було. Я ж знаю, як потрібно. Вихователь нам розповідала. Я знаю”.

Найгірше діти третьої групи показали знання правила “До товариша необхідно ставитись доброзичливо”. Ці вихованці знають, що сміятись з чужої біди не можна, дівчинку потрібно пожаліти, але коли їм запропонували відповісти на запитання “А як би ти вчинив, коли б помітив, що хтось плаче?” мовчали або давали такі відповіді: “Не сміявся” (X4); “Пішов до вихователя” (X9); “Я теж сміявся” (X12). Окремі вихованці (X14, X13) знають, як потрібно правильно поводитись у такій ситуації, але на запитання відповідати на захотіли.

Аналізуючи моральні ситуації “Товаришу потрібно допомагати” і “Іграшками потрібно ділитись” можемо констатувати, що всі діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю знають, як потрібно поводитись при цьому (за винятком X8). Найкращі знання поведінки у даних ситуаціях показав X1. Він не тільки самостійно пояснив правильну відповідь персонажів сюжетних картинок, але й навів приклад з життя групи про неправильну поведінку свого товариша: “Хлопчик повинен зупинитись. Треба допомогти. Тому що санчата важкі. А на дорозі машини. Потрібно обов’язково допомогти. Я б допоміг. А Володя К. не допомагає. Славик С. ніс стільці у клас, а Марія Петрівна сказала йому допомогти. Володя не захотів і пішов собі. Марія Петрівна лаяла його”.

Провівши таке обстеження бачимо, що з кожним роком перебування у закладі вихованці засвоюють більше правил поведінки у суспільному середовищі. Ці знання вдосконалюються. Поступово під впливом корекційно-виховної роботи навички перетворюються у стійкі звички поведінки комунікативного типу. При цьому необхідно сказати, що не всі діти оперують знаннями однаково. Деякі вихованці другої, а в окремих випадках і першої груп поведуться у суспільному середовищі значно краще, ніж окремі суб’єкти третьої групи. Продовження опису дослідження комунікативної поведінки дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю буде описано в наступному номері збірника.

Список використаних джерел

1. Блум Ф., Лайзерсон А., Форстеджер М. Мозг, разум и поведение. – М.: Мир, 1989. – 346 с.
2. Лурье Н.Б. Воспитание глубоко умственно отсталого ребёнка в семье. – М.: Педагогика, 1982. – 98 с.
3. Пособие по воспитанию и обучению глубоко умственно отсталых детей в детских домах Министерства социального обеспечения

РСФСР / под ред. А.А. Ватажиной, И.И. Зелингер. – М.: ЦИЭТИН, 1962. – 124 с.

4. Психологические проблемы социальной регуляции поведения / Под ред. Е.В.Шорохова, М.И.Бабнёва. – М.: Наука, 1976. – 264 с.
5. Смирнов А.Н. Некоторые вопросы воспитания умственно отсталых учеников // Специальная школа. – 1958. – №1. – С. 12-14.
6. Юдилевич Я.Г. Опыт обучения и воспитания глубоко умственно отсталых детей (имбецилов) // Вопросы обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта / под ред. М.И. Кузьмицкой. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1974. – 128 с.

The research of the communicative behavior of the children with moderate and hard backwardness and its level in the different age groups are described in the article.

Keywords: moderate and hard backwardness, communicative behavior, level of mastering.

Отримано 06.12.2010 р.

УДК 376 –056.264: 81 –028.31

Н.С. Гаврилова

ПОРУШЕННЯ ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ

В статті представлено результати теоретичного та практичного дослідження проблеми особливостей розвитку фонематичних процесів у дітей в нормі та при наявності у них порушень мовлення.

Ключові слова: фонематичний слух, фонематичне сприймання, фонематичне уявлення, фонематичний аналіз, фонематичний синтез.

В статье поданы результаты теоретического и практического исследования проблемы особенностей развития фонематических процессов у детей в норме и при наличии у них нарушений речи.

Ключевые слова: фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематические представления, фонематический анализ, фонематический синтез.

Дослідження в галузі дефектології (Р.М. Боскис, Е.М. Гопиченко, Б.М. Гріншпун, Е.А. Данілавічюте, Г.А. Каше, В.К. Орфинская, Л.Г. Парамонова, М.А. Савченко, Є.Ф. Соботович, В.В. Тищенко та інших) показують, що порушення фонематичного слуху може спостерігатися у дітей з порушеннями мовлення різного генезу та різного рівня складності. Зокрема, у категорії дітей, які були предметом нашого дослідження, з дислалією, ринолалією та дизартрією вони найчастіше проявляються у стертому вигляді і обумовлюють не лише виникнення порушень вимови фонем, але й труднощі розвитку фонематичного контролю та фонематичного аналізу і синтезу.

Метою цього етапу нашого дослідження було виявлення основних закономірностей розвитку фонематичних процесів у дітей і на цій підставі формування діагностичного інструментарію який дозволив би визначити наявність порушень цих психічних процесів при дислалії, ринолалії та дизартрії. А, також, вивчення системності їхнього прояву у дітей.

У нашому дослідженні ми також виходили з припущення, що чіткість і точність сприймання фонем та уявлення про неї в ізольованому звучанні та у слові досягається завдяки формуванню цього образу у сукупності його акустичних, артикуляційно-кінестетичних та артикуляційно-кінетичних характеристик. Оскільки фонема – це цілісна гармонійна одиниця мовлення, то і порушення фонематичних процесів потрібно розглядати цілісно з урахуванням усієї системи зв'язків необхідних для її достатньо глибокого усвідомлення дітьми.

Аналіз науково теоретичних джерел (Є.Н. Вінарської, Е.А. Данілавічюте, М.А. Савченко, Є.Ф. Соботович, В.В. Тищенко та інших) виявив, що у дітей фонематичні процеси формуються послідовно від простішого до складнішого: фонематичне сприймання, фонематичне уявлення, фонематичний аналіз та синтез. У розвитку кожного фонематичного процесу можна виділити три етапи: початковий, основний і заключний. Тривалість розвитку кожного з них різна і залежить від його складності. Для розвитку кожного наступного фонематичного процесу потрібна не стільки повна сформованість попереднього, скільки достатня, а тому окремі етапи розвитку різних за складністю фонематичних процесів можуть накладатися один на інший.

Ми також вважаємо, що у дітей процес розвитку фонематичних процесів стимулює функція фонематичної уваги, яка сама ієрархічно і багатоаспектно розвивається паралельно з ними і поступово починає забезпечувати не лише активність засвоєння інформації про фонемі, але й функцію контролю за їхньою вимовою. А саме, в межах окремих аналізаторних систем: кінестетичної, слухової, зорової напрацьовуються двосторонні зв'язки, у зв'язку з чим, з одного боку, розвивається увага

до окремих відчуттів при сприйманні себе, а з іншого боку, увага до окремих зовнішніх проявів (акустичного, артикуляційно-кінестетичного та оптично-артикуляційного) в оточуючих людях. На наступному етапі формується увага до окремих фонем, як узагальнених акустичних та артикуляційних формальних, а потім смислорозрізнявальних образів. Вищим показником розвитку уваги є формування у дітей здатності контролювати вимову фонем ізольовано і у словах. Таким чином сформований механізм функціонування уваги у наступному забезпечує удосконалення у дітей як словника так і граматичної системи мовлення.

З точки зору психолінгвістики досліджено комплекс мовних операцій та дій, які розвиваються у дитини в процесі її життєдіяльності, а у наступному забезпечують безперервне засвоєння нею комплексів фонем (морфем, слів, словосполучень). До них нами було віднесено операцію вибору, дію диференціації, операцію втримування та операцію встановлення фонем у чітко виражених послідовностях. Було виявлено, що ці операції та дії еволюціонують формуючи єдиний механізм, що, на першому етапі (до 4-ох років) свого розвитку, забезпечує спочатку засвоєння окремих фонем; потім звукокомплексів (морфем), що стоять у акцентованій позиції; у наступному звукокомплексів (слів), що включають фонем, які стоять і в акцентованій позиції і в неакцентованій позиції. На другому ж етапі (після 4-ох років) формується механізм усвідомленого виділення фонем та звукокомплексів (морфем), що сприяє удосконаленню у дітей в першу чергу морфологічної та граматичної складових мовлення, а потім механізм виділення і послідовного встановлення окремих фонем у чітко виражених послідовностях, що готує дітей до оволодіння ними грамотою.

Вивчення механізмів розвитку фонематичних процесів виявило участь у цьому процесі окремих операцій інтелектуальної діяльності. Як відомо така розумова операція як аналіз лежить в основі усіх наступних складніших. Вона починає розвиватися у дитини з перших днів і забезпечує спочатку вибіркоче ставлення до мовленнєвої інформації готової для сприймання нею, а потім усвідомлений вибір елементів інформації (у данному випадку фонем та звукокомплексів) необхідних для утворення нових узагальнюючих зв'язків, послідовних ланцюжків тощо. Операції співставлення, завдяки участі якої у дітей формується міжаналізаторний зв'язок, який забезпечує уявлення дитини про фонему як узагальнений акустико-кінестетичний образ, а також морфему та слово як звукокомплекс, що несе смислове навантаження. Операції порівняння, завдяки участі якої формується динамічний механізм словотворення та граматичної словозміни, а також розвивається диференційоване та узагальнююче значення слова. Операції синтезу, на підставі участі якої усвідомлюються та формуються нові зв'язки між фонемами у звукосполученнях та словах.

В результаті аналізу наукових джерел (Л.В. Нейман, О.І. Свиридов, Є.Д. Хомская, Л.С. Цветкова та інших) було визначено, що причини виникнення порушень фонематичних процесів у дітей різні. Їх розглядають з точки зору анатомії і фізіології, нейропсихології, психолінгвістики та інших наук. Таким чином було виявлено, що порушення фонематичних процесів переважно виникають при ураженні домінантної півкулі кори головного мозку. При ураженні скроневої долі у дітей спостерігається первинне порушення фонематичного сприймання та диференціацій. При ураженні тім'яної долі кори головного мозку виникає вторинне порушення фонематичного сприймання, що є наслідком неточного уявлення артикуляційного образу фонем. При ураженні лобної долі кори головного мозку найбільш виражені труднощі виникають при формуванні фонематичного аналізу: усвідомленні місця, послідовності звуків у слові (див табл. 1).

Таблиця 1

Залежності між місцем локалізації ураження кори головного мозку та характерною симптоматикою виявленою при обстеженні фонематичних процесів

Місце локалізації ураження в корі головного мозку	Характерні симптоми, що вказують на певне місце локалізації порушення
Скронева доля правої і лівої півкулі	- неправильне відтворення ритмічно організованих пачок звуків після сприймання їхнього зразка на слух при правильному відтворенні ритмічно організованих пачок звуків за інструкцією
Скронева доля лівої півкулі	- сплутування опозиційних звуків (с-з, п-б, г-х тощо)
Тім'яна доля правої і лівої півкулі	- сплутування диз'юнктних звуків (с-ш, х-ф, м-б тощо)
Лобна доля правої півкулі	- пропуски звуків в процесі звукового аналізу слів
Лобна доля лівої півкулі	- неправильне відтворення ритмічно організованих пачок звуків за інструкцією при правильному відтворенні ритмічно організованих пачок звуків після сприймання їхнього зразка на слух - в процесі звукового аналізу слова називання звуків у неправильній послідовності, повторне називання окремих звуків та складів

Отже, як показує аналіз матеріалів представлених у таблиці порушення фонематичних процесів у дітей можуть виникати при

ураженні різних долей кори головного мозку: лобної, скроневої та тім'яної як правої так і лівої півкуль. Місце локалізації ураження в корі головного мозку можна визначити за результатами аналізу та систематизації симптоматики виявленої при дослідженні.

Аналіз наукових джерел в галузі психології, логопедії та нейропсихології (Ж.М. Глозман, Б.М. Гріншпун, Е.А. Данілавічутє, А.Ю. Потаніна, А.Є. Соболева, В.В. Тищенко, А.А. Фомічова, Г.В. Чіркїна та інші) виявив, що для дослідження фонематичних процесів у дітей різні науки пропонують використовувати однакові тести хоча інтерпретація їхнього виконання різна. Зокрема, для дослідження фонематичного сприймання пропонують використовувати ряд тестів: на впізнавання і розрізнення подібних за звучанням слів чи фраз, які включають акустично подібні слова; на виділення та розрізнення окремих звуків у звуковому ряду; запам'ятовування і відтворення рядів складів, що включають від 2 до 4 елементів тощо. Для дослідження фонематичного уявлення пропонують тести на запам'ятовування і повторення серії складів чи слів подібних за звучанням. Для дослідження слухового (фонематичного) контролю тести на повторення слів-паронімів чи фраз, які включають подібні за звучанням слова. Для дослідження фонематичного аналізу пропонують тести на виявлення вміння виділяти окремі фонемати з ряду звуків мовлення, стійкі смислорозрізнявальні фонемати зі звукового образу слова при слуховому їх сприйманні, а також на визначення послідовності розташування звуків у словах. Таким чином, помітно, що є ряд однакових тестів для дослідження різних фонематичних процесів у дітей, а тому нами було зосереджено увагу не на всіх, а лише на окремих, тих, які на нашу думку були достатньо інформативними для діагностики відхилень у розвитку фонематичних процесів у дітей. Для дослідження важливим є не тільки зміст самих тестів, але й знання особливостей їхнього виконання дітьми з різними порушеннями засвоєння фонем та звукокомплексів (мовою медицини, це знання симптомів, що вказують на захворювання). Саме вони вказують не лише на наявність самого порушення, але й на його характер.

Для дослідження фонематичних процесів у дітей ми пропонуємо використати тести для вивчення особливостей сформованості: слухомоторних координацій; фонематичного уявлення, контролю та аналізу.

Для дослідження слухомоторних координацій нами була вибрана методика "Відстукування ритмів", апробована різними науковцями: О.Р. Лурією при дослідженні дорослих з афазією, Ж.М. Глозман, А.Ю. Потаніною, А.Є. Соболевою при дослідженні дітей дошкільного віку, Є.Г. Симерницькою, Л.С. Цветковою при дослідженні дітей з труднощами у навчанні молодшого шкільного віку та іншими. Нами було використано першу частину методики, яка передбачала

сприймання дитиною ритмічних пачок звуків на слух і відтворення їх. Передбачалося, що у процесі виконання цієї частини тесту найбільшу участь приймає слухове сприймання. Як відомо у процесі сприймання та аналізу відповідних ритмів однаково участь приймає скронева доля як правої так і лівої півкуль кори головного мозку. Отже, ми припустили, що за результатами виконання тесту ми можемо передбачити труднощі: виділення з суцільного потоку окремих фонем або їхніх нечітких акустичних ознак якими вони різняться між собою; втримування ритмічного малюнку слова та визначення послідовності ритмічних частин у слові. Визначено (Ж.М. Глозман, А.Ю. Потаніною, А.Є. Соболевою), що в нормі усі запропоновані у тесті ритмічні пачки звуків відтворюють діти старшого дошкільного віку в 5-6 років.

Для дослідження фонематичного уявлення нами було використано традиційний тест "Повторення груп складів", який був багаторазово апробований як науковцями (М.А.Савченко, В.В.Тищенко та іншими) так і логопедами-практиками (Г.Й. Бліною, А.Я. Малярчук та іншими) при дослідженні старших дошкільнят та молодших школярів з порушеннями мовлення. Передбачалося, що для точного відтворення складів у дитини має бути достатньо сформованим цілісність уявлення про фонему як узагальнений акустичний звукотип (що забезпечується достатнім розвитком фонематичного сприймання та диференціацій) та артикулему (що забезпечується достатньою сформованістю кінестетичного сприймання). Даючи дітям зразок, серію складів ми ставимо їх в умови, коли потрібно засвоїти новий звукокомплекс (за аналогією ця ситуація повторюється тоді, коли дитині потрібно засвоїти попередньо незнайоме їй слово). Вимова кожного звукокомплексу передбачає достатній рівень сформованості кінестетичного праксису, який забезпечуватиме переключення дитини з однієї артикуляції на іншу. Таким чином, за результатами роботи за змістом тесту ми можемо передбачити труднощі сприймання та контролю за вимовою фонем на етапі оволодіння дитиною новою вербальною інформацією. Визначено, що в нормі кожен серію складів діти точно відтворюють у віці 4- 6 років за умови, що усі звуки запропоновані для називання вони вміють вимовляти правильно.

Для дослідження фонематичного контролю нами було використано тест "Визнач чи правильно звучать усі слова у фразі", який теж був апробованим як науковцями (В.В. Тищенко та іншими) так і логопедами-практиками (Г.Й. Бліною, А.Я. Малярчук та іншими) при обстеженні дітей з порушеннями мовлення дошкільного та молодшого шкільного віку. Передбачалося, що для точного відтворення слів у фразі у дітей повинно, в першу чергу, бути достатньо сформоване уявлення про фонемний склад слова, вміння втримати фразу в цілому та усвідомити її смисл. Отже, робота, яку буде виконувати дитина в

процесі виконання тесту базується на пригадуванні слів, уже попередньо засвоєних нею. Таким, чином, за результатами виконання завдань тесту ми можемо передбачити труднощі контролю за вимовою звуків навіть тоді, коли їх ізольована вимова буде сформована та автоматизована. Виявлено, що уже в чотирирічному віці в нормі діти виконують це завдання без помилок.

Для дослідження операцій фонематичного аналізу та синтезу нами було використано тест "Визнач послідовність звуків у слові". Завдання запропоновані у тесті були багаторазово апробовані такими науковцями як Є.А. Данілавічуте, В.В. Тищенко та іншими. Передбачалося, що ці операції складні і базуються на більш простих фонематичних процесах таких як, фонематичне сприймання диференціації та уявлення. А отже в процесі виконання тесту будуть виникати не тільки помилки, які вказують на порушення у дітей фонематичного аналізу та синтезу, але й ті які вказують на недорозвиток у дитини цілісного уявлення про фонему. Виявлено, що у відповідності до програми дошкільного закладу "Я у світі" операції аналізу та синтезу формують у старших дошкільнят у віці 5-6 років при підготовці їх до школи. Нами було виявлено, що в нормі, в середньому діти, які відвідують дитячий садок, оволодівають цими операціями до початку березня і здійснюють звуковий аналіз та синтез слова в межах шести звуків.

Результати виконання дітьми тестів на дослідження у них фонематичних процесів ми рекомендуємо вносити у спеціально розроблені нами карточки, у яких зафіксовано основні типи помилок які можуть допустити діти в процесі роботи над виконанням завдань. Такий підхід дозволив нам за короткий час обстеження (середня тривалість обстеження за сформованою нами методикою 15 хвилин) отримати інформацію про системні труднощі, які спостерігаються у дітей з дислалією, ринолалією та дизартрією в процесі засвоєння фонетичної системи мовлення і здійснити їхній якісний аналіз.

В експерименті взяли участь 108 дітей з нормальним психічним і фізичним розвитком та 387 дітей з дислалією, ринолалією і дизартрією з фонетичним, фонетико-фонематичним та загальним недорозвитком мовлення III і IV рівнів вираженості.

Аналіз якості виконання тестів виявив у дітей з порушення мовлення диференційовані типи помилок.

Аналіз якості виконання тесту "Відстукування ритмів"

Експериментальне дослідження слухо-моторних координацій в умовах дитячого садка та молодшої школи показало, що значна частина дітей уже у віці 5, 6 років і старших з нормальним психічним та фізичним розвитком, а навіть при наявності порушень мовлення виконують завдання усіх рівнів складності без помилок після першої

демонстрації зразка. Вихователі, музкерівники та вчителі відзначають у цих дітей наявність музичних здібностей, хороше відчуття ритму.

Результати аналізу проведеного нами дослідження також виявили, що у дітей з дислалією, ринолалією і дизартрією порушення слухомоторних координацій може спостерігатися при наявності у них лише фонетичного недорозвитку мовлення (ФНМ), а також при фонетикофонематичному (ФФНМ) та загальному недорозвитку мовлення (ЗНМ) III та IV рівня складності.

Нами було виявлено, що прості пачки по два та три удари усі дошкільнята з дислалією, ринолалією та дизартрією відтворюють без помилок при наявності у них ФНМ, ФФНМ, ЗНМ III та IV рівня. Труднощі у частини цих дітей виникають, в основному при повторенні за зразком складніших ритмічних звуків розмежованих паузами та акцентованих ритмів. Найхарактерніші помилки, що виникали у них це відтворення зайвих ударів, або недостатньої кількості ударів та відсутність акцентованих ритмів у пачках звуків.

Аналіз якості виконання тесту "Повторення груп складів"

Нами було виявлено, що діти з нормальним мовленнєвим розвитком уже у віці 4 роки правильно повторюють усі запропоновані у тесті серії складів.

В окремих старших дошкільнят з ФНМ нами було виявлено помилки у вигляді сплутування опозиційних звуків (звуків, що різняться глухістю і дзвінкістю) при повторенні складів типу па-ба-па; та-та да тощо. Усі інші серії складів вони відтворювали правильно.

У частини дошкільнят та молодших школярів з ФФНМ та ЗНМ III та IV рівнів складності було виявлено паралельно з помилками у вигляді сплутування опозиційних фонем, могли спостерігатися помилки у вигляді сплутування фонем, що різняться твердістю і м'якістю та тих, які різняться способом утворення.

У іншій групі дошкільнят та молодших школярів з ФФНМ та ЗНМ III і IV рівнів складності було виявлено іншого типу помилки під час виконання завдань цього тесту: вони сплутували в першу чергу ті звуки у складах, які різнилися місцем утворення (с-ш, т-к та інші). Було виявлено, що в усному мовленні у цих дітей теж спостерігалися або стійкі заміни диз'юнктних фонем, або їх сплутування. При наявності у них гнусавого відтінку в мовленні спостерігалася сплутування носових та ротових звуків між собою, а також в окремих дітей було виявлено паралельно сплутування фонем, що різнилися твердістю і м'якістю.

Аналіз якості виконання тесту "Визнач чи правильно звучать усі слова у фразі"

Результати аналізу матеріалів нашого дослідження показали, що у дітей спостерігаються труднощі контролю за якістю вимови звуків в мовленні тоді коли слово ними засвоєне лише за умови наявності у них

складнішого порушення, а саме загального недорозвитку мовлення III і IV рівнів складності.

Найчастіше у дітей спостерігалися труднощі в процесі контролю правильної вимови фонем у власному мовленні. А саме, діти чули, що хтось вимовляє слова неправильно, а тоді, коли промовляли їх теж неправильно казали, що говорять без помилок. Проте у ряду дітей нами було виявлено і вираженіше порушення, коли вони не могли правильно проконтролювати правильність вимови слів і у оточуючих людей і у власному мовленні теж.

Аналіз якості виконання тесту "Визнач послідовність звуків у слові"

Дослідження проведене нами в умовах дошкільного закладу показало, що в нормі діти навчаються здійснювати звуковий аналіз та синтез слів обсягом 6-7 звуків усно втримуючи його у пам'яті та викладаючи з букв в середньому до початку березня.

Нами також було виявлено, що у старших дошкільнят з ФНМ та у частини дошкільнят з ФФНМ звуковий аналіз та синтез слів формується у той самий термін, що і у їхніх однолітків з нормальним фізичним та психічним розвитком. Проте у них можуть спостерігатися труднощі втримування слів в умі в процесі їх аналізу та синтезу і, як наслідок, помилки у вигляді пропусків чи додавання зайвих звуків в кінці слова та перестановок звуків місцями. Їм легше здійснювати аналіз та синтез слів з використанням букв ніж усно. В процесі роботи з опорою на буквенне зображення дошкільники візуально можуть контролювати правильність виконання завдання і тому уникають помилок. В молодшій школі, в середньому до кінця першого класу у дітей цієї групи навичка фонематичного аналізу та синтезу слів автоматизується достатньо і вони уже втримують і членують їх в умі.

Нами також було виявлено, що у старших дошкільнят (6-ти літнього віку) та молодших школярів з дислалією, ринолалією та дизартрією при наявності у них ФНМ, ФФНМ та ЗНМ III і IV рівнів складності можуть спостерігатися різного типу помилки в процесі виконання завдань цього тесту.

Помилки, які свідчать про недорозвиток у дітей фонематичного уявлення:

- в процесі звукового аналізу слів заміни одних фонем іншими опозиційними (глухих дзвінками і навпаки);
- заміни одних фонем іншими диз'юнктивними (передньоязикових задньоязиковими, верхньоязикових нижньоязиковими, передньоязикових середньоязиковими, носових ротовими тощо)

Помилки, які свідчать про труднощі контролю за процесом аналізу фонем у слові:

- зміна послідовності звуків у слові;

- пропуски окремих звуків в слові в процесі аналізу (такі пропуски не об'єднані певною закономірністю);
- називання зайвих звуків у слові;
- декілька разове повторення одного і того самого звука, або комплексу звуків.

Помилки, які свідчать про труднощі аналізу слова:

- невміння виділити звук зі слова;
- замість окремого звука виділення цілого складу;
- невміння визначити місце звука в слові.

Помилки, які свідчать про труднощі синтезу слова:

- пропуски другого приголосного звука при збігах приголосних;
- пропуски приголосних звуків в середині та в кінці слова;
- пропуски голосного звука який стоїть після приголосного.

Результати аналізу проведеного нами дослідження виявили дві групи дітей у яких структура порушень фонематичних процесів була різною. В процесі виконання завдання на дослідження слухо-моторних координацій, фонематичного уявлення, фонематичного контролю, фонематичного аналізу та синтезу у них було виявлено як спільні так і відмінні типи помилок.

Таким чином, результати проведеного нами дослідження показали, що порушення фонематичних процесів у дітей з дислалією, ринолалією та дизартрією носить складний і системний характер. За результатами підсумкового аналізу нами було виділено дві групи дітей у яких порушення фонематичних процесів мали чітко виражені закономірності недорозвитку.

До першої групи (47%) нами були віднесені діти у яких порушення фонематичних процесів носило акустико-кінетичний характер. У цієї групи дітей нами було виявлено труднощі при повторенні за зразком складніших ритмічних звуків розмежованих паузами та акцентованих ритмів. Найхарактерніші помилки, що виникали у них - це відтворення зайвих ударів, або недостатньої кількості ударів та відсутність акцентованих ритмів у пачках звуків. Паралельно при обстеженні фонематичного уявлення у них виявлено помилки у вигляді сплутування дзвінких та глухих фонем, інколи тих фонем, що різняться твердістю і м'якістю та тих, які різняться способом утворення. При обстеженні фонематичного аналізу та синтезу у цих дітей було виявлено помилки які вказували на наявність у них труднощів контролю, зокрема: зміни послідовності звуків у слові; пропуски окремих звуків в слові в процесі аналізу (такі пропуски не об'єднані певною закономірністю); називання зайвих звуків у слові; декілька разове повторення одного і того самого звука, або комплексу звуків. В окремих із них спостерігалися помилки, які свідчать про труднощі синтезу слова. В основному це були пропуски голосного звука який стоїть після приголосного.

До другої групи (38%) нами були віднесені діти у яких порушення фонематичних процесів носило артикуляційно-кінестетичний характер. У цієї частини школярів, як показав аналіз дослідження, слухове сприймання сформоване в нормі. Проте найбільші труднощі у них спостерігалися в процесі виконання завдань для вивчення уявлення про фонему: вони сплутували в першу чергу ті звуки у складах, які різнилися місцем утворення (с-ш, т-к та інші). Було виявлено, що в усному мовленні у цих дітей теж спостерігалися або стійкі заміни диз'юнктних фонем, або їх сплутування. При наявності у них гнусавого відтінку в мовленні спостерігалось сплутування носових та ротових звуків між собою, а також в окремих дітей було виявлено паралельно сплутування фонем, що різнилися твердістю і м'якістю. У частини дітей цієї групи у яких рівень недорозвитку мовлення був глибшим, було виявлено труднощі функціонування операції контролю правильної вимови фонем у власному мовленні. У ряду дітей нами було виявлено і вираженіше порушення, коли вони не могли правильно проконтролювати правильність вимови слів і в оточуючих людей і у власному мовленні теж. Було також виявлено, що у цих дітей спостерігаються помилки, які свідчать про труднощі аналізу слова: невміння виділити звук зі слова; замість окремого звука виділення цілого складу; невміння визначити місце звука в слові. Ці навики у дітей формуються довше ніж у їхніх однолітків. А також помилки, які свідчать про труднощі синтезу слова: пропуски другого приголосного звука при збігах приголосних; пропуски приголосних звуків в середині та в кінці слова.

До третьої групи (15%) нами були віднесені діти з порушеннями фонематичних процесів змішаного типу. У них при обстеженні виявлялися усі охарактеризовані вище типи помилок.

Список використаних джерел

1. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребёнка и проблемы дефектологи: Периодика раннего развития: Эмоциональные предпосылки освоения языка. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
2. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: Сборник методических рекомендаций. – Минск: Харвест, 2009. – 240 с.
3. Методы обследования речи у детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / под ред. Г.В. Чиркиной. – 4-е изд. доп. – М.: АРКТИ, 2005. – 240 с.
4. Нейропсихология: Учебник для вузов. 3-е изд. / под ред. Е.Д. Хомская. – СПб.: Питер, 2003. – 496 с.
5. Савченко А.М. Методика виправлення вад вимови фонем. – 3-є видання, доповнене. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан,

2007. – 160 с.

6. Соботович Є.Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку / Теорія і практика сучасної логопедії // Збірник наукових праць. Вип. 1 – К.: Актуальна освіта, 2004. – С. 7-35.
7. Тищенко В.В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення // Теорія і практика сучасної логопедії // Збірник наукових праць: Вип. 4. / за ред.. В.В. Тищенка. – К.: Актуальна освіта, 2007. – С. 3-18.

The Results of the theoretical and practical investigation of the problem of the specialties of the phonemational processes development in the normal children's and children's with the speech violation are represented in the article.

Keywords: phonemational hearing, phonemational , phonemational imaginations, phonemational analysis, phonemational synthesis.

Отримано 06.12.2010 р.

УДК 376.42

Ю.В. Галецька

ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ ПІКТОГРАМ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ ТА ВАЖКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

В статті описано результати дослідження особливостей використання системи піктограм в процесі формування соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю.

Ключові слова: піктограми, соціально-побутові навички, діти з помірною та важкою розумовою відсталістю.

В статье описаны результаты исследования особенностей использования системы пиктограмм в процессе формирования социально-бытовых навыков у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Ключевые слова: пиктограммы, социально-бытовые навыки, дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

З самих ранніх етапів розвитку, спілкування передбачає тісну взаємодію дитини та дорослого. Потреба в спілкуванні не є вродженою, вона формується в процесі контакту дитини з оточуючим середовищем. Діти з помірною та важкою розумовою відсталістю досить часто відчують дефіцит спілкування, що негативно впливає на їх подальший розвиток. Через пошкодження центральної нервової системи їм важко оволодіти розмовним мовленням, тому допоміжні засоби комунікації часто виступають більш успішним способом спілкування даної категорії дітей з оточуючими. Під час вивчення допоміжних засобів комунікації діти з помірною та важкою розумовою відсталістю постійно пізнають нові символи, розширюють свій словник, вдосконалюють способи їх використання.

У формуючому експерименті основна увага приділяється перевірці ефективності використання системи піктограм, як засобу невербальної комунікації, при формуванні соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю. Ми передбачали, що використання піктограм у роботі з дітьми з помірним та важким ступенем розумової відсталості, у яких мовлення значно недорозвинуте або повністю відсутнє, сприятиме більш успішному формуванню соціально-побутових навичок, кращому засвоєнню правил поведінки і перетворенню навичок у стійкі звички.

У нашому дослідженні приймали участь 32 дитини з помірною та важкою розумовою відсталістю, у яких значно недорозвинуте або повністю відсутнє мовлення, в наслідок чого вони часто не можуть зрозуміти вказівок дорослого, висловити свої потреби, бажання, і у яких, за результатами констатуючого експерименту, спостерігається низький рівень сформованості соціально-побутових навичок.

Для проведення дослідження особливостей використання системи піктограм при формуванні соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю ми розробили схему формуючого експерименту: розробка системи піктограм для дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю; формування соціально-побутових навичок шляхом використання системи піктограм; повторне проведення спостереження та анкетування, порівняння показників рівня сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю до і після формуючого експерименту.

Завданням першого етапу нашого дослідження була розробка системи піктограм для роботи з дітьми з помірною та важкою розумовою відсталістю; при цьому ми враховували: наявний рівень

соціально-побутових знань, вмінь та навичок; вміння та навички, які необхідно сформувавши, передбачаючи зону найближчого розвитку; рівень розвитку мовленнєвої сфери. Розроблена нами система включає 150 піктограм за наступними розділами: взаєморозуміння, стан здоров'я, частини тіла, особиста гігієна, їжа, посуд, овочі, фрукти, одяг, меблі, заняття і відпочинок, погода, почуття, дії, якості, предмети, транспорт.

Другий етап передбачав дослідження процесу використання піктограм в процесі формування соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю, який умовно можна поділити на 3 етапи:

1. Підготовчий – передбачав діагностику актуальних навичок, можливостей, потреб дитини, встановлення емоційного контакту. Ми визначали актуальні навички дитини в сфері комунікації, і ті, яких вона може набути в найближчий час. В процесі даного етапу ми вивчали в яких умовах живе вихованець, чи задовольняє наявний рівень комунікації його самого, родичів, найближче оточення. З даного етапу можна зробити висновок, що наявний рівень комунікації не задовольняє як самих дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю, так і їх найближче оточення. Вихованці, у яких мовлення значно недорозвинене або повністю відсутнє, прагнуть висловити свої потреби, почуття за допомогою допоміжних засобів комунікації, таких як жести, міміка, звуки, рухи тіла. Можливість спілкування за допомогою невербальних засобів комунікації має для дітей з помірним та важким ступенем розумової відсталості різноманітне значення: вони можуть висловити свою думку, повідомити про потреби, поділитися емоціями, спитати про щось, висловити протест, відмовитися від чогось. У такому випадку їм не потрібно переходити до таких форм протесту як крик, удари, апатія.

2. Введення піктограм. Переходячи до вивчення піктограм необхідно було вивчити оточуючий предметний світ. Вміння впізнавати і виділяти оточуючі предмети є початковим рівнем, на якому будувалась вся подальша робота з дітьми з помірною та важкою розумовою відсталістю. Вивчення реальних предметів відбувалось через вплив на різноманітні органи чуття, а саме: сприйняття предметів на дотик, визначення кольору, величини, форми, якості поверхні, ваги предметів; визначення смаку та запаху продуктів харчування.

Щоб навчання застосуванню піктограм було успішним, ми дотримувались певної послідовності: спочатку визначили зручні для вихованця способи вираження "так" і "ні", далі формували поняття предметів, осіб, дій, ознак; розвивали навички побудови фраз, речень.

Деякі діти спочатку не висловлювали зрозуміло свою згоду чи відмову, тому необхідно було визначити доступні для дитини форми самовираження понять "так" і "ні". Спосіб вираження "так" чи "ні" приймав різноманітні форми: від простих, таких як рухи головою,

рукою, очима, до більш складної – вибір піктограми. В процесі навчання ми створювали різноманітні ситуації, при яких вихованець мав з чимось погодитись чи відмовитись. Питання до дітей були прості за змістом і стосувалися режимних моментів та побутової діяльності, наприклад: Ти хочеш з'їсти яблуко? Ти будеш гратися в м'яч? Хочеш піти на прогулянку? Необхідно постійно ставити дитину перед вибором спочатку із конкретних предметів, а з часом із окремих піктограм, це дозволяє їй впливати на те, що відбувається, розвиває самостійність.

Створення словника дитини починався зі збору піктограм предметів. Спочатку вони позначали предмети з найближчого оточення, наприклад одяг, посуд, предмети зі спальні, класу. Вводячи їх, ми надавали дитині знання і різні враження з теми певного поняття. Навчання і накопичення піктограм в значній мірі залежить від пасивного словникового запасу і рівня розуміння мовлення. Деякі діти з помірною та важкою розумовою відсталістю добре розуміли мовлення, могли вказати на предмети, про які запитували, знали назви дій і ознак, розуміли соціальні ситуації; для них піктограми були додатковими символами предметів, дій. Проте у більшості вихованців навчання використанню піктограм проходило паралельно з навчанням розумінню мовлення: назв предметів, дій, ознак, місць тощо. Засвоєння окремих понять у даної категорії дітей проходило досить повільно, зі значною кількістю повторень (поняття якостей, певних дій, почуттів).

Побудова словника – це тривалий процес надання дитині з помірною чи важкою розумовою відсталістю чергових піктограм, необхідних для комунікації, навчання і формування соціально-побутових навичок. Цей процес починався з простих піктограм конкретних предметів. Спочатку символи позначали предмети повсякденного користування, особливо важливі для дитини, про які вона охоче згадає, наприклад улюблена їжа, одяг, предмет. При введенні нової піктограми ми так організовували заняття, щоб вихованець міг вивчити предмет за допомогою всіх органів чуття. На основі отриманої інформації дитина обирає предмет, піктограма якого має бути введена. Потім проводили детальний аналіз предмету, виділяли його характерні частини, знайомилися з функціями.

Важливим елементом використання піктограм є їх функціональність, тобто можливість застосування у випадку необхідності. Головним у нашому дослідженні було не вивчення чергових піктограм, а формування вмінь ними користуватись: задовольняти свої потреби, отримувати необхідні предмети. Тому весь час навчання передбачав бесіду, а кожна вказівка піктограми розумілась як вислів в діалозі: відповідь, твердження чи запитання. Плануючи хід занять, ми враховували пізнавальний та функціональний аспект піктограм, і використовували певну модель (див.табл. 1).

Таблиця 1.





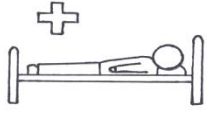

**Модель занять із введення піктограм
у комунікацію дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю**

№ з/п	Етап	Вид роботи
1.	Предмет	називання предмету; дії з предметом (доторкання, вказівка, передача, вибір предмету, дії "раз ти, раз я"); пізнання предмету різноманітними органами чуття; збір інформації про предмет
2.	Предмет піктограмою	з наділення предмету піктограмою; вибір предмету і піктограми на основі вказаної назви; вибір піктограми, яка відповідає певному предмету; визначення предмету на основі показаної піктограми;
3.	Піктограма	вибір і використання піктограми у відповідь на питання; вибір і використання піктограми з метою отримати необхідну річ, висловити свої потреби.

Створюючи свій словник, вихованець має пізнавати його практичну цінність. Тому, коли він самостійно вкаже на окрему піктограму предмету, дії, якості, – необхідно обов'язково на це відреагувати: назвати поняття, виконати необхідну дію, дати певний предмет. Щоб у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю була можливість використовувати піктограми, у них повинен бути постійний доступ до них. Тому ми пропонуємо піктограми, які найбільш активно використовуються, розмістити в окремі комунікативні таблиці чи зошити. Спочатку в комунікативну таблицю входять піктограми, які позначають життєво необхідні поняття (туалет, пити, їсти, ні/погано, хворий, холодно), а надалі кількість використовуваних піктограм збільшується в зв'язку з вивченням їх значень (див.табл. 2).

Таблиця 2.

**Зразок комунікативної таблиці
для дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю**

 туалет	 пити
 їсти	 ні / погано
 хворий	 холодно

Важливо, щоб з дитиною спілкувався не лише педагог, а й інші діти, тому з піктограмами ознайомлюються всі вихованці групи, незалежно від того, вміють вони говорити чи ні.

3. Закріплення піктограм. Для навчання, уточнення та закріплення піктограм на корекційно-розвивальних заняттях ми використовували наступні види завдань: прикріплення піктограм до оточуючих предметів (часто піктограми на довгий час прикріплюються до предметів, поки дитина не запам'ятає, як вони виглядають); вибір необхідної піктограми з декількох піктограм одного розділу (спочатку з двох піктограм, далі з трьох тощо); малювання вивчених піктограм; порівняння піктограм, визначення спільних і відмінних рис; складання розпорядку дня за допомогою піктограм (вихованець в певній послідовності розкладає піктограми, які відповідають порядку дій – застилати постіль, одягатися, вмиватися, чистити зуби, причісуватися, їсти, вчитися тощо); тематичний стенд (на таких стендах діти можуть побачити піктограми, які відносяться до певного розділу, наприклад: їжа, одяг, меблі, транспорт); віднесення піктограми до певного розділу (дитина має піктограму "шапка", і вона має розмістити її з іншими з цього розділу – пальто, шарф, кофта, штани); об'єднання предмету і дії (перед дитиною розміщуються піктограми, що позначають предмети (яблуко, машина, кофта) і дії (їсти, їхати, одягати), педагог називає предмет, дитині необхідно визначити дію, яка йому відповідає); вибір серед певної кількості піктограм тих, які відносяться до одного тематичного розділу

(груша, взуття, каша, ложка, хліб – їжа); вибір фрази, яку назвав педагог (наприклад, "я роблю зарядку", "я чищу зуби", дитина при цьому має показати необхідне); складання фрази за допомогою піктограм ("Я їм", "Я мию", далі "Я їм яблуко", "Я мию руки" тощо).

На третьому етапі нашого дослідження проводився контрольний експеримент, його метою було порівняння результатів анкетування до і після використання піктограм, проведення відповідної корекційно-розвивальної роботи з дітьми з помірною та важкою розумовою відсталістю. Через шість місяців було проведено друге обстеження для визначення динаміки розвитку соціально-побутових навичок у вихованців дитячого будинку для дітей-інвалідів. Протягом цього часу з однією групою дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю, у яких відсутнє мовлення та спостерігався низький рівень розвитку соціально-побутових навичок, проводились корекційно-розвивальні заняття із вивчення та використання піктограм. При роботі з іншими дітьми, на заняттях та у позаурочний час, враховувались індивідуальні особливості сформованості соціально-побутових навичок за результатами констатуючого експерименту. Під час виконання режимних моментів зверталась увага на розвиток тих навичок соціально-побутового орієнтування, які найгірше сформовані у кожної дитини, і проводилась робота у відповідному напрямку.

Порівняльні результати дослідження сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю подані в таблиці 3.

Таблиця 3.

Результати дослідження сформованості соціально-побутових навичок у дітей 6-14 років з помірною та важкою розумовою відсталістю, %

№ з/п	Напрямок дослідження	1 обстеження		2 обстеження	
		сформовані	частково	сформовані	частково
1	Навички прийому їжі	34	22	38	27
2	Навички особистої гігієни	55	25	57	30
3	Навички одягання	57	31	59	35
4	Побутові навички	23	14	27	17

Проаналізуємо результати анкетування дітей 6-14 років з помірною та важкою розумовою відсталістю. За напрямком "Навички прийому їжі" при 1 обстеженні виявлено, що навички їжі і поведінки за столом сформовані у 34% вихованців. За результатами 2 обстеження, яке

проводилося через шість місяців, спостерігалось покращення показників і позитивна динаміка розвитку навичок прийому їжі і поведінки за столом (38%).

Формування навичок особистої гігієни проходить досить складно. Середній показник по групі досліджуваних дітей склав 55%. За результатами 2 обстеження спостерігалось деяке зростання показників (57%).

При 1 обстеженні за напрямком "Навички одягання" (вміння одягатися, роздягатися, складати одяг, застібати гудзики, зав'язувати шнурівки тощо) виявлено, що у 57% дітей ці навички сформовані; за результатами 2 обстеження показники зросли і склали 59%.

Найбільш низькі результати спостерігалися в розділі "Побутові навички" (надання допомоги іншим, виконання доручень, роботи по дому тощо), ці навички були сформовані у 23% дітей, у 14% вони були розвинені частково. При 2 обстеженні простежувалася позитивна динаміка розвитку побутової діяльності, середній показник по групі склав 27%.

Результати дослідження дозволяють зробити наступні висновки: пасивний словник у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю значно перевищує активний, але використання слів з пасивного словника спостерігається рідко. Це обумовлюється тим, що діти недостатньо володіють їхнім значенням, погано знають властивості певних предметів або властивість, яка позначає слово, асоціюється у них лише з однією характеристикою; використання індивідуальних характеристик сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю, під час проведення корекційно-розвивальної роботи, сприяє більш успішному формуванню соціально-побутових навичок та переведенню їх у стійкі звички; систематичне пізнання піктограм дозволяє впорядкувати і доповнити наявні знання дітей, розвивати мовленнєву сферу, полегшити формування соціально-побутових навичок; вивчення піктограм всіма дітьми групи, а не лише тими, у яких значно недорозвинуте або повністю відсутнє мовлення, сприяє розвитку розуміння та взаємодопомоги у колективі вихованців.

This article describes the results of the features of the system icons in the formation of social-home skills in children with moderate and hard mental backwardness.

Keywords: icons, social-home skills, children with moderate and hard mental backwardness.

Отримано 06. 12.2010 р.

УДК 376-056.36:374

А.М. Гаман

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО–ПРАВОВОЇ СВІДОМОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ

У статті розглянуто практичний аспект правовиховної освіченості учнів, які потребують корекції розумового розвитку шляхом організації гурткової роботи.

Ключові слова: освітньо-виховний процес, соціальна адаптація, допоміжна школа, розумово відсталі діти, правова культура, правовиховна робота.

В статье рассматривается практический аспект правовоспитательной образованности учеников, которые требуют коррекции умственного развития путем организации работы кружка.

Ключевые слова: учебно-воспитательный процесс, социальная адаптация, вспомогательная школа, умственно отсталые ученики, правовоспитательная работа.

У сучасних умовах правове виховання набуло глобального значення. Правове виховання – найважливіший напрям у педагогічному забезпеченні правової соціалізації та правової культури осіб з особливими освітніми потребами.

Діти з інтелектуальною недостатністю є однією з вразливих груп, по відношенню яких найчастіше порушуються права. Недостатнє усвідомлення різних аспектів власного та суспільного життя через знижені когнітивні здібності, нерозуміння власного стану та потреб призводить до того, що дитина з інтелектуальною недостатністю стає об'єктом негуманного ставлення, не отримує допомоги у несприятливих для розвитку умовах. Часто така дитина не здатна мати в повному обсязі ту допомогу, яка їй гарантована державою та захистити власні права.

Спеціальні навчальні заклади для дітей, які потребують корекції інтелектуального та фізичного розвитку готують своїх вихованців до самостійного життя і діяльності у природному соціальному оточенні. А тому розумово відсталі школярі мають бути виховані так, щоб їхня самостійна поведінка в різноманітних життєвих ситуаціях відповідала існуючим у суспільстві соціальним нормам.

Повноцінна соціальна адаптація розумово відсталих неможлива без формування системи їх морально-правової свідомості і відповідної

соціальної поведінки, що здійснюється в процесі моральної і правової освіти та виховання особистості учнів допоміжної школи. Інтелектуальний дефект суттєво ускладнює розв'язання завдання забезпечення соціально-нормативної поведінки, підвищує вірогідність соціальних відхилень в поведінці особистості з розумовою відсталістю. Проте, розумова відсталість, порушуючи адаптаційні здібності особистості внаслідок стійкого розладу функцій головного мозку значною мірою впливає на соціальну поведінку людини. Ймовірний опосередкований вплив інтелектуального дефекту на підвищення можливості криміногенної поведінки вимагає від допоміжної школи наполегливих виховних і корекційних зусиль з його попередження.

Забезпечення декларованих законодавством прав дитини, надання їй допомоги в їх захисті залежить як від професійного рівня фахівця, так і від бажання допомогти дитині знайти вихід в кожній конкретній життєвій ситуації.

Л.С. Виготський вважав, що корекція розвитку розумово відсталої дитини в цілому можлива на основі її культурного розвитку. Саме культурний вплив, на його думку, є тією головною сферою, завдяки якій може компенсуватись недостатність дитини: де обмежений органічний розвиток, там безмежний шлях для культурного зростання. Тому правово-культурному формуванню особистості дитини надається першочергове місце в корекційно-виховній роботі з нею. Особлива роль у такій роботі належить найближчому оточенню дитини – її родині, батькам, ровесникам, вихователям.

Правова культура особистості з особливими потребами означає опанування початків основ юридичних знань, повагу до закону, права, свідоме дотримання норм права, розуміння соціальної, юридичної відповідальності, непримиренність до правопорушень, боротьба з ними. Знання дітьми з особливими освітніми потребами своїх прав, а також обов'язків перед державою і суспільством є складовою частиною правової культури. Правова свідомість людини передбачає почуття впевненості в тому, що вона знайде в державі та органах правопорядку допомогу, розуміння та підтримку.

Програма гуртка "Правова культура і мораль" розрахована на 1 рік для учнів 8 класу. Вона дає початкові відомості про правову регламентацію життя у суспільстві. Мета її – прищепити дітям моральну культуру, що містить увесь спектр взаємин із навколишнім світом, передбачає вміння любити і поважати людину, формує моральне ставлення до людини і суспільства, забезпечити соціально необхідний мінімум елементарних правових знань, умов для формування елементів правової культури, правових орієнтирів та правомірної поведінки учнів з особливими освітніми потребами, виховати повагу до держави, людей праці, українських традицій, підготувати учнів з інтелектуальною недостатністю до вивчення курсу "Основи правових знань" в 9 класі.

Народознавчий компонент зближує теоретичні надбання із практичною діяльністю, що є надто важливим у роботі з дітьми з вадами інтелекту.

Зміст занять гуртка передбачає корекцію особистісних вад розумово відсталих дітей та сприяє пристосуванню їх у майбутньому самостійному житті.

Орієнтовний план занять

№ п/п	Тема	Зміст програми	Кількість годин	Примітка
1	Вступ	Ми живемо у людській спільноті. Правила, які керують стосунками між людьми. Поняття про права, їх роль в житті суспільства	1	
2	Звичаї-неписані правила українців	Характеристика звичаїв, Щирість і привітність, гостинність і доброзичливість - звичаї українців.	9	
3	Звичаєве право українського народу	Правила поведінки, прита-манні українському народу. Сучасний етикет. Особли-вості етикету українського народу.	6	
4	Краса людини – духовне і фізичне здоров'я	Здоровий спосіб життя. Правильне дихання. Пра-вильне харчування. Загар-товування. У здоровому тілі – здоровий дух. Українська подільська фітотерапія. Мета життя. Віра. Козацьке виховання.	6	
5	Загальнолюдські цінності	Людське життя. Мати, сім'я, дім, родина. Феномен унікальності людини. При-рода. Продукти людської праці. Культура різних народів.	6	
6	Норми загальнолюдської моралі	Справедливість, добро, гідність. Честь, чесність. Совість, правдивість.	5	
7	Закон і ми	Закон – орієнтир у вчинках людей. Розмежування дозво-леного і недозволеного. Права й обов'язки школярів. Вирішення проблемних ситуацій.	4	
8	Час доброї поведінки	Навіщо бути ввічливим. Як поводити себе у сім'ї. Як поводити себе з дорослими, дітьми, друзями. Запрошення в гості. Словник рис характеру особистості. Уроки ввічливості.	5	
9	Години спілкування	Як навчитися розуміти іншу людину. Що легше – сваритися	5	

		чи миритися? Що треба для доброго настрою? Самоорганізація. Визначення емоційного стану людини за схематичними малюнками, дитяча астро-логія. Психологічні та корекційні вправи.		
10	Уроки навчання	Історія української школи. Можливості, здібності людини, Як тренувати пам'ять. Як розвинути увагу. Навчальні ігри. Розвиваючі та корекційні ігри.	5	
11	Пора дозвілля	Розвиток інтересів. Пізнавальний і культурний світогляд.	4	
12	Наш дім	Українське народне житло . Прекрасне в побуті. Що я вмію робити. Види господарської діяльності українців. Як навчитися розуміти батьків, вихователів. Ти і гроші. Секрети твого віку. Відверто про таємне. Зроби свій день народження святом. Конвенція про права дитини .	5	
13	Людину виховує праця	Групові доручення в сім'ї та школі. Виховання працею – традиція українців. Негативне ставлення до неробства.	4	
14	Ти знаєш, що ти – людина...	Підсумкове заняття. Людське життя неповторне і єдине... Глибина змісту життя людини на Землі	1	
Усього			70	

Зняття стануть дієвим фактором морально – правового виховання гуртківців тільки тоді, коли вони пробуджуватимуть цікавість, емоційні переживання, розширюватимуть їх моральний світогляд і спонукатимуть до активної роботи з удосконалення своєї поведінки.

Моральний досвід особистості включає в себе розвиток та корекцію свідомості розумово відсталі дитини (знання, поняття, переконання); вдосконалення поведінки(вчинки, звички, вміння та навички).

Застосовуються методи "репродуктивного пояснення" , його прийоми - бесіда, роз'яснення, навчання; "привчання та вправляння" (доручення, показ, вправи, гра) .

Слід використовувати яскраві сюжетні приклади, вивчення матеріалу через казкові ситуації, нестандартні завдання: створення власних мальованих діафільмів, власних вікторин з ілюстраціями, гумористичних конкурсів. Рекомендується активна творча діяльність: записи, малюнки,

користування словниками, пошук інформації, індивідуальні завдання, колективні справи та ігри, інсценівки. Дуже велика роль відводиться дидактичним та розвиваючим іграм.

Емоційний відгук дітей посилюється за поєднанням вербальних та зорових впливів. Тому варто використовувати різноманітні малюнки, плакати, таблиці, аудіовізуальну техніку.

Слід завжди пам'ятати про темп заняття, що особливо важливо для розумово відсталих школярів, оскільки право виховний характер навчання для них – новий вид діяльності. Бажано не поспішати, уникати перевантаження дітей, щоб усі вони зрозуміли матеріал.

Важливе значення у морально – правовому вихованні в ході навчання має настрій дитини. Ось чому заняття, на яких торкаються цих питань, мають бути емоційно – насиченими, викликати переживання, здивування, захоплення, смуток чи обурення. Доцільно при цьому звертатися до особистого досвіду школярів, пропонувати їм згадати й розповісти про хороші вчинки їхніх товаришів, знайомих, дорослих. Крім того, в класному куточку варто завести рубрику "Наші добрі справи", де вміщувати замітки про хороші справи учнів класу.

Виховна цінність програми курсу зростає, якщо в шкільному закладі створено справді теплі взаємини між дітьми, керівником та дітьми.

Важлива співдружність керівника програми і вихователів, що працюють з дітьми постійно. Це зумовлює інтегративність занять, форми їх проведення, особливості планування. Інколи практикують своєрідні нескладні та доступні для розумово відсталих дітей завдання - ігри. Добрі результати дає співпраця з ляльковим театром, комп'ютерним клубом.

Ця програма ґрунтується на народному звичаєвому праві. Звичай - це порядок, правила поведінки людей. Звичаї з'явилися разом з людським суспільством внаслідок повторення певних вчинків, що згодом набули загального визнання, стали нормою, тобто, звичай – це другий закон. На основі українських звичаїв діє звичаєве право – сукупність традиційних неписаних норм, якими регулюються стосунки і поведінка людей.

Українські народні звичаї багатогранні, вони охоплюють усі сторони родинного й суспільного життя. Це звичаї колисати дитину, співати колискові, зустрічати госте й хлібом – сіллю, розвішувати на стінах житла родинні фотокартки, тощо.

Зміст курсу є доступним для розумово відсталих восьмикласників й розрахований на засвоєння його в певних можливостях кожною дитиною. Хоча правові знання дітей з інтелектуальною недостатністю не можуть бути систематичними і залишаються на рівні елементарних правових понять, вони стануть суттєвим підґрунтям при вивченні курсу "Основи правових знань" в 9 класі.

Основним завданням керівника гуртка "Правова культура і мораль" є надати цим знанням і умінням практичної спрямованості, побачити їх

відбиток у позитивних проявах правомірної поведінки учнів, вмінні захистити себе в певних життєвих ситуаціях.

Морально-правові знання, одержані розумово відсталими школярами на заняттях гуртка, у поєднанні з власними спостереженнями, практичне дотримання дисципліни і порядку в класі та за його межами, збереження навколишнього середовища, відіграють важливу роль у їхньому світогляді, моральному і правовому вихованні у формуванні правової культури.

Список використаних джерел

1. Головка Н.І. Правова педагогіка: Навчальний посібник. – К.: МАУП, 2007. – 248 с.
2. Джужа О.М., Вовк В.М. Соціологія права. – К.: Юрінком Інтер, 2004. – 285 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.: Джерела, 2006. – 298 с.
4. Соціальна педагогіка. Підручник / за ред. А.Й. Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.
5. 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.: Освіта, 2006. – 63 с.
6. Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За редакцією С.П. Миронової. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2004. – 220 с.
7. Щипицына Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

The practical aspect of pravovikhovnoy formed of students which need correction of mental development by organization of work of group is considered in the article.

Keywords: educationally educate process, social adaptation, auxiliary school, mentally backward children, legal culture, pravovikhovna work.

Отримано 06. 12.2010 р.

УДК 376.36:37.015.3

О.М. Гриненко
Ю.С. Прокопова

ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНOSTІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТПМ ПРАКТИЧНОГО ЗАСТОСУВАННЯ ЗНАНЬ ПРО БУДОВУ СЛОВА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

В статті йдеться про дослідження особливостей сформованості в молодших школярів із ТПМ практичного застосування знань з теми "Корінь слова. Спільнокореневі слова" на уроках української мови.

Ключові слова: тяжкі порушення мовлення, будова слова, морфема, корінь.

В статтє говориться об особенностях сформированности у младших школьников с ТНР практического применения знаний по теме "Корень слова. Родственные слова" на уроках украинского языка.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, состав слова, морфема, корень.

Одне з центральних місць у сучасних програмах з української мови для молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) відводиться вивченню морфемної структури слова.

Тому цілком закономірно, що одне з вагомих місць у програмі відведено вивченню учнями теми "Корінь слова. Спільнокореневі слова" як складової розділу "Будова слова", яке відбувається в певній послідовності, з поступовим ускладненням та розширенням обсягу матеріалу.

Втім, слід зазначити, що рівень сформованості практичного застосування знань з даного розділу має непересічно важливе значення для розвитку мовлення молодших школярів із ТПМ оскільки він тісно пов'язаний із суміжними розділами про мову: насамперед із морфологією, синтаксисом, орфографією, лексикою, словотвором.

Нарешті, важливий і той факт, що морфемний склад слова надає значних можливостей для розвитку розумових здібностей учнів, зокрема для формування в них специфічних розумових умінь, без яких неможливе свідоме опанування слова як мовної одиниці (уміння абстрагувати семантичне значення кореня, префікса й суфікса від лексичного значення слова, уміння аналізувати слово, уміння

порівнювати слова задля встановлення їх семантико-структурної спільності чи відмінності).

В галузі логопедії майже відсутні наукові дослідження, які пов'язані з дослідженням особливостей сформованості у молодших школярів із ТПМ практичного застосування знань із морфеміки. Крім того, у дослідженнях Л. Бартеневої [1], Н. Жукової, О. Мастюкової, Т. Філічевої [2], Є. Соботович [4], Л. Трофименко [5] та інших вчених-дефектологів репрезентовано методики діагностування словотворення дітей дошкільного віку.

Серед діагностичних методик, спрямованих на дослідження словотворення й будови слова в дітей шкільного віку, можна виокремити такі: для молодших школярів із ТПМ (О. Ревуцька [3]), для молодших школярів із загальним недорозвитком мовлення (М. Шевченко [6]).

У дослідженні О. Ревуцької [3] розроблено групу завдань з метою визначити рівень опанування словотворчих знань, умінь і навичок, зокрема діагностувати наявність знань про морфологічний склад слів та володіння вміннями суфіксального словотворення.

Наукові дослідження М. Шевченко [6] спрямовані на виявлення уміння виконувати розбір слова за будовою молодшими школярами із ЗНМ. Для цього авторка пропонувала такі завдання: знайти в словах корінь, префікс, суфікс тощо та довести правильність своєї відповіді; підкреслити споріднені слова й знайти в них спільну частину; виділити частини слова.

Отже, теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження показав, що особливості сформованості у молодших школярів із ТПМ практичного застосування знань із теми "Корінь слова. Спільнокореневі слова" вивчено недостатньо і має досить актуальне значення.

Метою констатувального етапу дослідження (якому присвячена дана стаття) було виявлення особливостей сформованості практичного застосування знань з теми "Корінь слова. Спільнокореневі слова" у межах матеріалу, визначеного програмами з української мови для шкіл даного типу.

Для одержання об'єктивних відомостей про особливості сформованості практичного застосування знань з теми „Корінь слова. Спільнокореневі слова” ми провели спеціальні контрольні роботи (констатувальний зріз) у 2-4 класах. Учні пропонувалися завдання з урахуванням програмових вимог до кожного класу.

Завдання 1. Спрямоване на з'ясування сформованості у молодших школярів уміння визначати і позначати спільний корінь у словах.

За результатами виконання цього завдання констатуємо, що самостійно безпомилково виконали завдання учні з ТПМ: 36,2% - школярі 2-х класів, 41,6% - учнів 3-х класів, 44,4% - учнів 4-х класів;

молодші школярі з нормальним мовленнєвим розвитком: 90% - учнів 2-х класів, 100% - учнів 3-х і 4-х класів.

Школярі аргументовано пояснювали хід та результати виконання завдання, виявляли розуміння того, що головний спосіб виділення кореня полягає у доборі слів, споріднених з даним словом, визначенні їхньої спільної частини, яка передбачає основне значення.

Аналіз експериментальних даних свідчить, що молодші школярі з ТПМ: 63,8% учнів 2-х класів, 58,4% учнів 3-х класів, 55,6% - молодших школярів 4-х класів при виконанні завдання:

- не усвідомлюють, що головний спосіб виділення кореня полягає у доборі слів, споріднених з даним словом, визначенні їхньої спільної частини, яка передає основне значення: учні 2-х класів - 30,5%, 3-х класів - 32,7%, 4-х класів - 27,7%);

- частину кореня приєднують до суфікса або префікса: учні 2-х класів - 34,8%, учні 3-х класів - 31,5%, 4-х класів - 33,4%;

- не знають (або плутають) схематичне позначення кореня: учні 2-х класів - 13%, 3-х класів - 14,5%, 4-х класів - 11,2%;

- відмова від виконання завдання: учні з ТПМ 2-х класів - 21,7%, 3-х класів - 21,3%, 4-х класів - 27,7%.

Школярі, які відмовилися від виконання завдання не усвідомлюють вимог запропонованих у завданні, не здатні використовувати допомогу експериментатора у формі додаткових запитань.

Таким чином, наявність помилок свідчить про несформованість у молодших школярів із ТПМ уміння визначати та позначати корінь у словах. Діти не усвідомлюють, що головний спосіб виділення кореня полягає у доборі слів, споріднених з даним словом, визначенні їхньої спільної частини, яка передає основне значення, частину кореня учні приєднують до суфікса або префікса, не знають та плутають схематичне позначення кореня.

Завдання 2. Спрямоване на визначення сформованості у молодших школярів уміння добирати спільнокореневі слова до заданого слова (кореня).

Це завдання дає можливість не лише перевірити вміння учнів визначати слова одного словотворчого гнізда, а й з'ясувати наскільки усвідомлюється школярами семантика слова, його зв'язки з іншими спільнокореневими словами.

Аналіз експериментальних даних показав, що 25% учнів 2-х класів (молодші школярі з нормальним мовленнєвим розвитком - 95%), 36,1% учнів 3-х класів (100% молодших школярів із нормальним мовленнєвим розвитком), 47,2% учнів 4-х класів (100% молодших школярів із нормальним мовленнєвим розвитком) упоралися з ним (*клен - кленовий; риба - рибний; сонце - сонячний; малина - малиновий; зима - зимувати; літо - літній*). Школярі аргументовано пояснювали хід та результати

виконання завдання, встановлювали смислову залежність споріднених слів, тобто доводили, чому ті чи інші слова є спорідненими.

Проаналізувавши виконання цього завдання, спостерігаємо наявність іменникових утворень – 44,5%, проте здебільшого учні добирають прості слова (*літо – літечко, зима – зимонька, мотор – моторчик, квітка – квіточка, сонце – сонечко, риба – рибка*). Лише зрідка зустрічаються вдало дібрані слова (*лис – лисячий, риба – рибалка, сонце – сонячний, зима – перезимувати*). Прикметників у споріднених словах, дібраних молодшими школярами з ТПМ, було 35%, дієслів – 19,5%, прислівників – 1%.

Слід зазначити, що 75% відповідей учнів 2-х класів із ТПМ (5% учнів із нормальним мовленнєвим розвитком), 63,9% учнів 3-х класів, 52,8% учнів 4-х класів виявилися неправильними, що свідчить про нерозуміння учнями семантики спільнокореневих слів. При цьому характер помилок мав такі види:

- стереотипні заміни при доборі споріднених слів іншими відмінковими або числовими формами тих же слів (*літо – літа, літом; хмарка – хмари; лікар – лікарі; квітка – квітки; мишеня – мишенят, мишенята; риба – риби, рибами, рибу; клен – клени, кленами; гора – гори і т.д.*): 40,7% учнів 2-х класів, 34,7% учнів 3-х класів, 36,8% учнів 4-х класів із ТПМ;

- вживання неіснуючих слів, утворених механічно, за подібністю до інших, відомих учням (*літо – літів, літов, літаковий; хмарка – хмарковий, хмаровий, хмариний; посадка – посадковий, садка; риба – рибів, рибаковий, рибовий; лікар – лікарковий; гора – горовитий; сонце – сонцевий*), що становить – 26% учнів 2-х класів, 26,1% учнів 3-х класів, 26% учнів 4-х класів із ТПМ;

- беруть до уваги лише їх зовнішнє оформлення (збіг окремих звуків) і не замислюються над лексичним значенням слів (*гора – горіти, горіхи, горький*) – 14,8% учнів 2-х класів, 22% учнів 3-х класів, 21,5% учнів 4-х класів із ТПМ;

- неправильне морфологічне оформлення слів. Зустрічаються зовсім випадкові слова, дібрані за різними асоціаціями (*клен – дерева; мишеня – кішка; в'язати – кофта; зима – літо, осінь; гора – роки; лис – звірі; синок – братик; малина – куцик*) – 7,4% учнів 2-х класів, 13,2% учнів 3-х класів, 10,5% молодших школярів 4-х класів із ТПМ;

- відмова від виконання завдання – 11,1% учнів 2-х класів, 4% учнів 3-х класів, 5,2% учнів 4-х класів із ТПМ.

Проаналізувавши відповіді учнів, ми з'ясували, що молодші школярі з ТПМ мають труднощі під час виконання завдання на добір споріднених слів, обмежуються тільки одним прикладом до заданого слова (у деяких випадках дві відповіді), що певною мірою характеризує

їхній словниковий запас. Дібрані слова не завжди виявляються спорідненими.

Порівняльний аналіз відповідей молодших школярів з нормальним мовленнєвим розвитком, показав суттєві відмінності виконання зазначеного завдання і більшу кількість у доборі споріднених слів (по 4-5 прикладів до кожного слова).

Таким чином, отримані дані виконання зазначеного завдання молодшими школярами з ТПМ дозволили зробити висновок про те, що найбільший відсоток складають помилки першої групи. Вони свідчать про те, що учні не засвоїли поняття "корінь слова", "спільнокореневі слова", кількість таких слів у мовленні дітей обмежена. Створюючи нові слова, школярі змінюють їх стереотипно, за засвоєним зразком, тому при аналізі даних ми виявляємо наявність недостатньої кількості та вузьку варіативність лексичних заміन у молодших школярів із ТПМ.

Завдання 3. Спрямоване на виявлення стану сформованості у молодших школярів уміння виокремлювати слова з омонімічними коренями.

38,8% учнів 2-х класів із ТПМ (90% молодших школярів із нормальним мовленнєвим розвитком), 44,4% учнів 3-х класів (100% молодших школярів із нормальним мовленнєвим розвитком), 47,2% учнів 4-х класів (100% молодших школярів із нормальним мовленнєвим розвитком) упоралися з ним. Молодші школярі виявляють розуміння матеріалу, самостійно обґрунтовували свою відповідь. Учні знають, що слова можуть мати однакову звукову частину, але не вважаються однокореневими, бо у них різні корені (смилові частини), наводять приклади.

61,2% учнів 2-х класів із ТПМ, 55,6% учнів 3-х класів, 52,8% учнів 4-х класів при виконанні завдання:

- замість слів з омонімічними коренями викреслюють спільнокореневі слова (*підводний, переліт, совеня, синівський, гірка, гірський, білченя, ніс, друзі*): молодші школярі 2-х класів – 45,4%, учні 3-х класів – 50%, учні 4-х класів – 42,1%;

- замість слів з омонімічними коренями викреслюють словоформи того ж слова (*води, літні, сирники, гори, синів, носів, літаками, носики*): 32% учнів 2-х класів, 30% учнів 3-х класів, 42,1% учнів 4-х класів із ТПМ;

- відмова від виконання завдання: 22,6% - учнів 2-х класів, 20% - учнів 3-х класів, 15,8% - учнів 4-х класів.

Таким чином, аналізуючи виконання зазначеного завдання молодшими школярами з ТПМ ми можемо зробити висновок про те, що у них виникають труднощі в усвідомлюванні узагальнюючих значень в словах, відсутності умінь виділяти в мовленні стійкі елементи. В результаті, засвоєння спільнокореневих слів не відбувається, тому що кожне спільнокореневе слово сприймається дітьми як цілком

самостійне, не пов'язане за змістом і не подібне за звучанням зі спорідненими словами, утвореними від того ж кореня. Школярі не вміють самостійно знаходити в цих словах подібності й розбіжності. В наслідок цього у молодших школярів із ТПМ порушується розуміння відтінків значень споріднених слів.

Завдання 4. Спрямоване на визначення рівня сформованості у молодших школярів уміння аналізувати слова, розрізняти спільнокореневі слова і синоніми.

31% учнів 2-х класів із ТПМ (90% молодших школярів із нормальним мовленнєвим розвитком), 38,8% учнів 3-х класів (100% молодших школярів із нормальним мовленнєвим розвитком), 47,2% учнів 4-х класів (100% молодших школярів із нормальним мовленнєвим розвитком) упоралися з ним.

Слід зазначити, що 69% молодших школярів із ТПМ 2-х класів (10% учнів із нормальним мовленнєвим розвитком), 61,2% учнів 3-х класів, 52,8% учнів 4-х класів із ТПМ виявилися неправильними, при цьому характер помилок мав такі види:

- при аналізі слів учні звертали увагу не на близькість значення слів, а на їхню лексичну сполучуваність: 28% учнів 2-х класів із ТПМ, 27,3% учнів 3-х класів із ТПМ, 26,3% учнів 4-х класів із ТПМ;

- молодші школярі не усвідомлюють вимог, запропонованих у завданні, тому замість спільнокореневих слів виділяють слова з різними закінченнями: 24% учнів 2-х класів, 22,7% учнів 3-х класів, 21,2% учнів 4-х класів;

- замість спільнокореневих слів виділяють синоніми, не усвідомлюють, що ці слова не мають спільної смислової частини: 20% учнів 2-х класів, 18,2% учнів 3-х класів, 15,7% учнів 4-х класів;

- відмова від виконання завдання: 28% учнів 2-х класів, 31,8% учнів 3-х класів, 36,8% учнів 4-х класів.

Таким чином, аналізуючи виконання завдання молодшими школярами з ТПМ ми можемо зробити висновок про те, що у них недостатньо сформовано уміння виділяти та диференціювати спільнокореневі слова і синоніми. Учні початкових класів із ТПМ розуміють сутнісну різницю спільнокореневих слів, з одного боку, і синонімів, слів одного лексико-семантичного поля, – з іншої. Відбувається це тому, що у визначеннях синонімів і спільнокореневих слів загальною ознакою є значеннєва близькість слів. Однак у родинних словах ця близькість визначається наявністю однієї – і тієї ж значимої частини слова (кореня), а в синонімах значеннєва подібність передається різними кореневими морфемами.

Завдання 5. Спрямоване на виявлення рівня сформованості уміння молодших школярів із ТПМ розпізнавати споріднені слова в тексті.

38,8% учнів 2-х класів із ТПМ (95% молодших школярів із нормальним мовленнєвим розвитком), 44,4% учнів 3-х класів (молодші школярі із нормальним мовленнєвим розвитком 100%), 47,2% учнів 4-х класів (100% молодших школярів із нормальним мовленнєвим розвитком) виявляють розуміння матеріалу, можуть самостійно обґрунтувати свою відповідь.

Аналіз експериментальних даних свідчить, що 61,2% учнів 2-х класів (5% молодших школярів із нормальним мовленнєвим розвитком), 55,6% учнів 3-х класів, 52,8% учнів 4-х класів із ТПМ при виконанні завдання:

- беруть до уваги лише зовнішнє оформлення слів (збіг окремих звуків) і не замислюються над лексичним значенням слів (наприклад: *плюскотять*, *плюска*): 45,4% учнів 2-х класів із ТПМ, 47,3% учнів 3-х класів із ТПМ, 44,4% учнів 4-х класів із ТПМ;

- замість спільнокореневих слів виділяють синоніми (*хворий*): 36,4% учнів 2-х класів, 31,5% учнів 3-х класів, 27,8% учнів 4-х класів;

- відмова від виконання завдання: 18,2% учнів 2-х класів із ТПМ, 21,2% учнів 3-х класів, 27,8% учнів 4-х класів.

Характер даних помилок свідчить про нерозуміння учнями семантики спільнокореневих слів. При цьому учням надавалася допомога експериментатора.

Отже, отримані результати щодо особливостей практичного застосування знань із теми "Корінь слова. Спільнокореневі слова" свідчать про те, що молодші школярі з ТПМ не достатньо засвоїли навчальний матеріал теми: учні не виділяють істотні ознаки кореня (як наявність в однокореневих словах спільної смислової і звукової частини); не усвідомлюють, що головний спосіб виділення кореня полягає у доборі слів, споріднених з даним словом, визначені їхньої спільної частини, яка передає основне лексичне значення; не розрізняють однокореневі слова і форми одного й того ж слова, не вміють самостійно знаходити в цих словах подібності й розбіжності; недостатньо сформовано вміння виділяти та диференціювати спільнокореневі слова і синоніми.

Наявність особливостей сформованості практичного застосування знань про корінь слова, спільнокореневі слова в учнів молодших класів з ТПМ вимагає детальної розробки спеціальної методики педагогічного керівництва цим процесом, яка забезпечить повноцінне та свідоме засвоєння учнями даної категорії теми "Корінь слова. Спільнокореневі слова".

Список використаних джерел

1. Бартенева Л.И. Подготовка детей с ОНР старшего дошкольного возраста к овладению орфографией: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13. 00.03/ Інститут спеціальної педагогіки АПН України. – К., 2000. – 21 с.

2. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников. – М.: Просвещение, 1973. – 237 с.
3. Ревуцька О.В. Словотворча робота як засіб збагачення лексичного запасу молодших школярів із тяжкими вадами мовлення: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Інститут спеціальної педагогіки АПН України. – К., 2003. – 21 с.
4. Собо́тович Е.Ф. Психолінгвістическа́я структура речево́й де́ятельности и механизмы ее формирования. – К.: ИСМО, 1997. – 180 с.
5. Трофименко Л.І. Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03/ Інститут спеціальної педагогіки АПН України. – К.: 2004. – 20 с.
6. Шевченко М.В. Формування знань та умінь з рідної мови у молодших школярів із ЗНМ: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03. / Інститут спеціальної педагогіки АПН України. – К., 1996. – 24 с.

The article deals with the investigation of the state of formation of the practical usage of knowledge on the topic “Word Roots. Words with Common Roots” at the Ukrainian language lessons with junior school pupils suffering of serious speech disturbances.

Keywords: serious speech disturbances, word structure, morpheme, root.

Отримано 06. 12.2010 р.

УДК 376-056.36:37.015.31

С.М. Гуменюк

ПРИЧИНИ НЕДОРОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ

У статті висвітлюється питання взаємозв'язку між творчістю і умовами виховання, розвитком особистісних та пізнавальних якостей. Розглянуто причини недорозвитку творчих здібностей розумово відсталих школярів.

Ключові слова: розумово відстала дитина, пізнавальні процеси, творчі здібності, особистісні якості.

В статті піднімаються питання взаємозв'язку між творчістю та умовами виховання, розвитком особистісних та пізнавальних якостей. Розглянуто причини недорозвитку творчих здібностей умовно відсталих школярів.

Ключевые слова: умовно відсталий дитина, пізнавальні процеси, творчі здібності, особистісні якості.

Одним з найважливіших завдань розвитку освіти є успішна адаптація людини в суспільстві, прояв її як особистості. І власне успішність цієї адаптації залежатиме не стільки від знань, вмінь, навичок, скільки від особистісного розвитку і здатності бути гнучким в розв'язанні самих різних життєвих проблем. Значне місце в цьому належить творчим здібностям.

Як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології досліджується творча діяльність, її механізми, фактори, умови розвитку творчих здібностей. 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.

В.А. Романець стверджує, що творчість – це боротьба з усім хворобливим, творчість – це прояснення і душевне очищення, катарсис [4].

Творчість розумово відсталих мало вивчалась. Цьому перешкождала думка про те, що ці діти зовсім не здатні до творчої діяльності. Таку думку спростував Л.С. Виготський. Він вважав розвиток творчих здібностей найбільш важливим питанням дитячої психології і педагогіки. Так, зокрема у своїй праці “Основні проблеми дефектології” науковець розкриває творчий характер розвитку. Л.С. Виготський стверджує, що процес компенсації дефекту може мати різні наслідки, які залежать від багатьох причин, переважно від співвідношення ступеня недоліку і багатства компенсаторного фонду. Проте, якими б не були наслідки процесу компенсації, за будь-яких обставин розвиток, ускладнений дефектом, є творчим процесом творення особистості дитини на основі перебудови усіх функцій пристосування [1].

Взагалі, творчість – це здатність створювати щось нове з раніше засвоєних елементів, це здатність опиратися на минулий досвід, який у розумово відсталих дітей є бідним [4].

Оскільки між творчістю і умовами виховання, розвитком особистісних та пізнавальних якостей особистості спостерігається тісний взаємозалежний зв'язок, то через недорозвиток пізнавальних процесів і страждає творчість, а низький рівень домагань сприяє зниженню потреби самореалізації особистості, що в свою чергу не спонукає до творчої діяльності.

Первинним дефектом при олігофренії, відповідно до структури аномального розвитку, є сповільненість і слабкість нервових процесів, слабкість замикаючої функції кори головного мозку, інертність нервових процесів, низька пізнавальна активність та низька розумова працездатність, порушення інтегруючої функції кори головного мозку. Все це вимагає від розумово відсталої дитини значно більших зусиль порівняно з дитиною розвиток якої відповідає нормі, для розвитку її творчих здібностей, котрі базуються головним чином на ядрі дефекту.

В творчій діяльності активізовані всі пізнавальні процеси. Саме від їхньої гнучкості значною мірою залежить неспроможність дітей-олігофренів виконувати завдання творчого характеру, що є однією з причин недорозвитку творчих здібностей.

Мотив пізнання спонукає до мислення і розв'язання якоїсь практичної задачі. у розумово відсталих дітей пізнавальні інтереси нерозвинені. Дослідження Н.Г. Морозової показали, що в учнів допоміжної школи можна сформувати інтерес до процесу виконання пізнавальних задач, але він є пасивним і нестійким. Пізнавальна пасивність дітей-олігофренів є первинним дефектом. Діти рідко самі намагаються розв'язати пізнавальні задачі.

Мисленнєва діяльність розумово відсталих дітей характеризується: уповільненням темпу, інертністю, стереотипністю, конкретністю, некритичністю. Отже, швидкість думки розумово відсталих дітей характеризується сповільненістю. Найпростіші мисленнєві операції у дітей-олігофренів мають також свої особливості. Аналітичні процеси відмічаються бідністю, чим складніший об'єкт, тим бідніший аналіз [3].

Розумово відсталі діти в першу чергу виділяють ознаки, які можуть бути прийняті безпосередньо: тобто ті, які чітко виділяються і не помічають тих, які не виділяються, не усвідомлюють їх як частини, не виділяють функціональних ознак об'єкту. В процесі аналізу учні допоміжної школи не виділяють форми, кольору, матеріалу, відсутня системність і тому одні властивості повторюються декілька раз, а інші пропускаються. Неправильний аналіз призводить до недорозвитку операції синтезу, яка виявляється порушеною через те, що вірно виділені елементи поєднані між собою неправильно. Це відбивається на процесі навчання письму. У нормі аналіз і синтез – дві нерозривні операції. У розумово відсталих має місце розрив між аналізом і синтезом.

Провідним симптомом олігофренії є недостатній розвиток вищих форм пізнавальної діяльності, тобто процесів узагальнення і абстрагування. Розумово відсталим важко абстрагуватися від конкретних несуттєвих деталей, виділяти головне, істотне, відходити від поодинокого і бачити загальне (М.С. Певзнер, Ж.І. Шиф, Б.І. Пінський, В.Г. Петрова, Г.М. Дульнев, В.Я. Василевська та ін.) [5].

Операції абстрагування та узагальнення характеризуються невмінням виділяти суттєві ознаки об'єкту, а також розподіляти об'єкти на групи на основі цих суттєвих ознак. Розумово відсталим дітям притаманна нездатність самостійно приймати рішення в ситуаціях невизначеності, робити власні висновки і доводити їх до кінця. Але не можна сказати, що особливості мислення дітей-олігофренів залишаються незмінними. Під впливом корекційної роботи значною мірою зменшуються недоліки мислення.

Вивчення процесу сприймання розумово відсталих дітей показує, що на його вибірковість впливають як об'єктивні, так і суб'єктивні умови. Серед суб'єктивних умов найсильніший вплив має обізнаність дитини з об'єктом. Діти-олігофрени в першу чергу помічають знайомий об'єкт серед незнайомих, особливо, якщо цей об'єкт пов'язаний з певними позитивними або негативними емоціями. Слід зазначити, чим складніший об'єкт сприймання, тим швидше дитина відволікається від нього.

Своєрідність сприймання розумово відсталих дітей значною мірою зумовлюється бідністю їх минулого досвіду, яка в свою чергу пов'язана з недосконалістю самого процесу сприймання. Сприймаючи оточуючі явища, учні допоміжної школи не виділяють у них істотне, важливе, не класифікують їх певним чином, не відкидають випадкових, побічних асоціацій, які при цьому виникають, тому в пам'яті дитини накопичуються випадково поєднанні враження.

Діти сприймають кожне явище ізольовано від інших, не бачать зв'язку між цими явищами, особливо істотного, внутрішнього, і тому в їхньому уявленні кожне явище значно бідніше, простіше. Часто в них об'єкт виявляється міцно пов'язаним з якоюсь однією ситуацією, в якій він сприймається вперше, і тому під час зустрічі з цим об'єктом у будь-якій новій ситуації в учня активізуються старі зв'язки, які не зовсім відповідають дійсності [5].

Розумово відсталі діти сприймають матеріал хаотично, безсистемно, не встановлюючи смислових зв'язків. Таким школярам для якісного запам'ятовування потрібна більша кількість повторень, ніж учням з нормальним психічним розвитком. Ці повторення потрібні не тільки для міцності запам'ятовування, а й для точності відтворення.

Недостатня активність сприймання розумово відсталих особливо виявляється при розгляданні об'єктів за несприятливих умов, а саме, коли вони знаходяться в незвичайних просторових положеннях. У зв'язку з недостатньою активністю сприймання у цих дітей з великими труднощами розвивається спостереження. Діти-олігофрени не вміють самостійно визначати певну мету, спостерігати щось, не вміють планувати свого сприймання і самостійно дотримуватись готового плану, оформляти результати своїх спостережень, з труднощами можуть розповісти про побачене. Ці труднощі становлять причини їхньої неспроможності до творчості.

У зв'язку з недостатністю осмислення при сприйманні, об'єкти сприймання значно збіднені на деталі. Сприймаючи, учні допоміжної школи виділяють лише загальні ознаки, властиві цілій категорії предметів, і дуже мало або і зовсім не виділяють індивідуальних якостей предмета. Уявлення про навколишній світ дуже поверхове. Різномірні об'єкти діти сприймають як однорідні. Уявлення розумово відсталих школярів молодшого віку характеризуються бідністю, спотвореністю. Щоб бути задіяним у творчій діяльності необхідно оперувати уявленнями глибоко і тривало, а в учнів допоміжної школи спостерігається різка зглажуваність уявлень, їх поверховість. А це в свою чергу не дає змоги дитині реалізувати свій творчий потенціал.

Своєрідність пам'яті розумово відсталих дітей полягає в зменшеній кількості матеріалу, що запам'ятовується, у темпі запам'ятовування, його якості, міцності, зберіганні, а також швидкості забування. Учень допоміжної школи не здатний швидко переключитися з однієї ідеї на іншу, відому інформацію використовувати вже в іншому завданні, що в свою чергу утруднює здатність до творчості. Це зумовлено патологічною інертністю основних нервових процесів. В розумово відсталих дітей немає істотної різниці в довільному та мимовільному запам'ятовуванні. Вони недиференційовано ставляться до тексту при наявності мнемічної задачі і без неї. Вони надають перевагу механічному запам'ятовуванню, а розвиток логічного запам'ятовування зумовлюється методами навчання [5].

Завдяки такому пізнавальному процесу як мовлення діти з легкою розумовою відсталістю можуть проявити свою творчість: чи то в усній чи то в писемній формі. Мовлення у таких дітей розвивається сповільненими темпами, у них не з'являється потреба у спілкуванні, словниковий запас обмежений, мовлення ситуативне. Егоцентричне мовлення практично відсутнє, з'являється в період молодшого шкільного віку. Імпресивне мовлення є недорозвинене в учнів допоміжної школи, вони не розуміють часто звернене до них

мовлення, метафори, епітети. Експресивне мовлення в розумово відсталих дітей є сповільненим, невиразним, монотонним, що пояснюється сповільненими темпами протікання всіх психічних процесів, емоційними особливостями дітей-олігофренів. Для даного контингенту дітей є складним як діалогічне, так і монологічне мовлення.

Слід зауважити, що дитина, психічний розвиток якої, відповідає нормі, отримує інтелектуальні почуття, емоційні позитивні переживання від виконаної роботи, і це ще більше спонукає її до творчості. Розумово відстала дитина не відчуває ніякої емоційної насолоди, позитивних переживань, оскільки у неї не сформовані вищі почуття, тому й не виникає потреби у творчій діяльності.

Дітям-олігофренам притаманний низький рівень домагань, оскільки потреба у самореалізації відсутня. Так, успіх після виконаного завдання не викликає захоплення у даного контингенту дітей, не впливає на них. Ця особистісна структура фактично несформована. Діти реагують неадекватно на успіх та невдачу.

Розумово відсталі школярі не мають адекватних уявлень про свої можливості, не співставляють їх з метою запропонованої діяльності. Це пов'язано з низьким рівнем розвитку інтелекту і первинним недиференційованим рівнем розвитку афективної сфери. Самооцінка і оцінка товаришів стає адекватнішою, починаючи з середнього шкільного віку [6].

В основі неадекватної поведінки розумово відсталих дітей лежить не тільки і не стільки інтелектуальна недостатність, скільки своєрідне поєднання інтелектуальних і емоційно-вольових, афективних компонентів, в результаті чого зрозумілі дітям мотиви адекватних дій, не стали ще дієвими, не набули особистісного смислу [2].

Вище зазначенні особливості інтелектуальної діяльності, перешкоджають виникненню у дітей з розумовою відсталістю бажання творити щось невідоме, нове.

Крім того, є ще ряд причин, через які розумово відсталі діти виявляються неспроможними виконувати завдання творчого характеру:

1) погані соціальні умови життя дітей, переважна частина яких проживає в закладах інтернатного типу і позбавлена батьківського піклування та обмежена в матеріальному плані. Так, наявність матеріалів для творчості є недостатньою, відсутня можливість в будь-яку хвилину діяти з ними;

2) відсутність відповідних психологічних умов (відчуття внутрішньої безпеки, розкнутості і свободи за рахунок підтримки дорослими її творчих починань);

3) наявність комплексу переживань, негативних оцінок негативного ставлення з боку оточуючих до учнів;

4) упередженість вихователів, вчителів та наявної у них установки обмеженості щодо творчих можливостей розумово відсталих;

5) психічна пасивність, що є первинним дефектом при олігофренії. Творчість вимагає протилежного – активності від дитини в будь-якій діяльності;

6) низька розумова працездатність олігофренів. Максимальне напруження сил у творчому процесі є однією з умов успішного розвитку творчих здібностей дітей. Розумово відсталим притаманна короткочасність та сповільненість цього процесу. Це, звичайно, ускладнює творчу діяльність, але зовсім не означає, що творчий процес у них відсутній. Розумово відсталим дітям слід докласти більше зусиль, щоб проявити свою творчість, виявити її потенціал.

7) обмеженість у свободі вибору діяльності, у чергуванні справ, у виборі способів праці. Але слід мати на увазі те, що розумово відсталі діти можуть зосередитись довготривалий час на виконанні якогось одного завдання та не вміють, не бажають переключитись з одного виду діяльності на інший, що зумовлено патологічною інертністю основних нервових процесів. Тому слід раціонально скеровувати діяльність дітей-олігофренів у відповідне русло так, щоб вони відчували емоційну насолоду, інтерес та бажання виконувати завдання і завершити його;

8) відсутність або недостатність допомоги з боку дорослих. Варто наголосити на тому, що саме їхня доброзичлива, ненав'язлива, розумна допомога так гостро і постійно необхідна [4].

Заперечення спільної мети загальної і допоміжної шкіл, відмова розумово відсталій дитині у здатності бути творцем життя є безперспективними з соціально-педагогічної та психологічної точки зору. Не можна заперечувати наявність творчих процесів у розумово відсталій дитині. Не за продуктивністю, а за інтенсивністю протікання ці процеси часто вищі у даній категорії дітей ніж у дитини з нормальним інтелектуальним розвитком.

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].

Але, 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. Коломинский Н.Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 184 с.
3. Лурія О.Р. Розумово відстала дитина / Спеціальна психологія. Тексти, Частина 1. / за ред. М.П. Матвеевої С.П. Миронової, Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, Інформаційно-видавничий відділ, 1999. – 158 с.
4. Романець В.А. Психологія творчості: навчальний посібник. – 2-ге вид., доп. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
5. Стадненко Н.М. Нариси з психології розумово відсталої дитини. – К.: Освіта, 1967. – 116 с.
6. Шиф Ж.И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 184 с.

In the article questions the relationship between creativity and education conditions, development of personality and cognitive abilities. The causes of underdevelopment creative abilities of mentally retarded students.

Keywords: Mentally retarded child, creativity, personal qualities.

Отримано 06. 12.2010 р.

УДК 159.9.072

Б.Т. Дем'яненко

КОМПЛЕКСНА МЕДИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ПСИХІЧНИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ

В статті висвітлюються актуальні проблеми функціональної діагностики психічних порушень у дітей та підлітків, їх комплексна медико-психолого-педагогічна корекція. Акцентується увага на схожості механізмів корекції психічної дезадаптації при різних педагогічних, психологічних та медичних заходах. Виникає необхідність підготовки спеціалістів, які б володіли сучасною моделлю надання комплексної медико-психолого-педагогічної допомоги.

Ключові слова: діти з вадами розвитку, функціональна діагностика, механізми корекції, саногенез, комплексна медико-психолого-педагогічна корекція.

В статье освещаются актуальные проблемы функциональной диагностики психических нарушений у детей и подростков, их комплексная медико-психолого-педагогическая коррекция. Акцентируется внимание на подобии механизмов коррекции психической дезадаптации во время различных педагогических, психологических и медицинских мероприятиях. Возникает необходимость подготовки специалистов, которые были бы вооружены современной системой комплексной медико-психолого-педагогической помощи.

Ключевые слова: дети с нарушениями развития, функциональная диагностика, механизмы коррекции, саногенез, комплексная медико-психолого-педагогическая коррекция.

У всьому світі зростає кількість дітей, які потребують спеціальної допомоги з боку медиків, психологів, педагогів та соціальних працівників. Протягом останніх років в Україні відзначається зростання негативних тенденцій погіршення здоров'я дітей та підлітків. В Україні на 1000 дітей припадає 1460 різноманітних захворювань. Із 100 новонароджених тільки 20 має задовільний стан здоров'я. 70% новонароджених мають патологічні відхилення у розвитку; 60-70% дітей мають соматичні порушення ще на початку свого розвитку. У понад 80% дітей, які йдуть до школи, присутні відхилення у стані здоров'я: 10% з них мають мовленнєві вади; у 25-30% спостерігаються порушення

розвитку моторних функцій; у 30-35% порушення зорово-просторового сприйняття та зорово-моторних координацій. Рівня шкільної зрілості у 6-річному віці досягають від 17% до 50% дітей, а недорозвиток пізнавальних здібностей виявлено у кожній десятій дитини шкільного віку [4, с. 17]. Слід відмітити, що аналогічні процеси з дітьми та підлітками виникають і в інших країнах СНД. Як відмічає Л.М. Шипіцина, в цілому стан здоров'я дітей за минулі роки погіршився. Однією з причин цього являється і система шкільної освіти. Школа недостатньо піклується про те, щоб виростити здорову дитину. Результат: в школу приходять близько 30% здорових дітей, а серед випускників таких – близько 10% [6, с. 5].

Різні фахівці (лікарі, педагоги, психологи, соціальні працівники) використовують різні критерії для оцінки психічного стану та рівня розвитку дітей та підлітків з вадами психофізичного розвитку. Така різноманітність поглядів на дані проблеми ускладнює цілісність оцінки стану дитини та комплексний підхід корекції патологічних станів. В клінічній практиці розробляється концепція функціональної діагностики. Функціональний діагноз – це діагноз індивідуальної пристосованості хворого, його буття в хворобі, та відображення взаємодії хворого з соціальним оточенням та суспільством.

За кордоном крім загальновідомої класифікації психічних і поведінкових розладів МКЗ-10 існує і багатоосьова схема класифікації психічних захворювань дитячого та підліткового віку (MAS), розроблена спеціально для дитячої та підліткової психіатрії групою дитячих психіатрів в співробітництві з ВОЗ. Вона включає в себе шість шкал або вимірів: клінічний психіатричний синдром (1 шкала); порушення розвитку (2 шкала); рівень інтелекту (3 шкала); фізичні хвороби і порушення (4 шкала); аномальні психосоціальні умови (5 шкала); шкала загальної оцінки важкості стану у дітей та підлітків (6 шкала). Дана діагностична система практично не використовується в Україні. Використання MAS в практиці медико-психолого-педагогічній та медико-соціальної експертизах дозволило б покращити якість діагностичного процесу [2, с. 164-175]. Функціональна діагностика медико-соціальної експертизи орієнтується на медичні показники, тобто базується на розпізнанні патодинамічного процесу. Залишаються не розробленими психологічні параметри (саногенні механізми) функціонального діагнозу. Це спричиняє труднощі процесу реабілітації інвалідів і призначення їм лікувально-реабілітаційних заходів. З огляду на це актуальним виявляється необхідність адекватної оцінки психічних станів у осіб з психофізичними порушеннями, про що говорив ще в 30-х роках ХХ століття Л.С. Виготський: "Ніяка теорія неможлива, якщо виходить тільки з негативних посилянь, як неможлива ніяка виховна практика, створена тільки на негативних основах. У цій ідеї – методологічний центр сучасної дефектології. З цієї ідеї перед

дефектологією відкривається система теоретичних і практичних задач" [1, с. 9]. Відсутність адекватно розробленої функціональної діагностики, яка врахувала б саногенні механізми та реабілітаційний потенціал для цілей медико-соціальної експертизи та реабілітації, являється одним із факторів, який призводить до росту інвалідності, в тому числі у дітей та підлітків.

Аналіз методологічних основ педагогічної та психологічної корекції та психотерапевтичного впливу на психічні порушення у дітей та підлітків з вадами психофізичного розвитку наштовхує на припущення, що ці заходи мають спільний механізм впливу. Для формування інтегральної концепції механізмів корекції нами було використано теоретичні розробки наступних науковців: Л.С. Виготського, Ж. Піаже та А. Анг'яла.

Л.С. Виготський вважав, що розвиток психіки розумово відсталих дітей – це цілісний процес, де кожен наступний спосіб реагування залежить від попередньо досягнутого. Л.С. Виготський наголошує на необхідності відрізнити первинний дефект від вторинних ускладнень розвитку.

Першим ускладненням, яке виникає як вторинний синдром при розумовій відсталості, є недостатній розвиток вищих психічних функцій. При цьому недостатній розвиток вищих психічних функцій як такий не обов'язково є проявом дебільності. В розвитку психіки розумово відсталого дитини велику роль відіграють псевдокомпенсаторні та компенсаторні захисні механізми. Псевдокомпенсаторні механізми формуються під впливом низьких оцінок з боку оточуючих; така дитина визнає себе малоцінною та виявляє невротичні та психопатоподібні симптоми. Компенсаторні захисні механізми формуються під впливом безумовного прийняття такої дитини та активізації у неї позитивних установок з боку батьків, педагогів, психологів та медиків.

А. Анг'ял розглядає особистість як "темпоральний гештальт", або патерн, в якому твердо вкорінені минуле, сучасне та майбутнє. Особистість – організований процес, перетинаючий час. Розвиток полягає у формуванні сильного інтегрованого патерна. А. Анг'ял відмічає, що насправді розвивається не один патерн, а два. Один патерн здоровий, а другий – невротичний. Перший базується на відчутті впевненості у можливості реалізувати прагнення до автономії, цілісності та гармонійності; другий виростає з ізоляції, відчуття власної неспроможності до самореалізації та комплексу неповноцінності. Обидва патерна існують у кожній людині, але один з них зазвичай домінує [7, с. 244]. Такий підхід А. Анг'яла до формування психічної дезадаптації та самореалізації нагадує концепцію компенсації та псевдокомпенсації у розумово відсталих дітей, розроблену Л.С. Виготським.

Психічна дезадаптація при різних патологічних станах, з одного боку, пов'язана з псевдокомпенсаторними захисними механізмами (згідно концепції Л.С. Виготського), з другого боку, з домінуванням невротичного (патологічного) патерна (згідно з теорією А. Анг'яла) і, з третього боку, має аналогію з когнітивною теорією розвитку Ж. Піаже. Це, так би мовити, регрес до процесів асиміляції (приспосовування нової інформації до існуючих у індивіда когнітивних схем, не змінюючи їх в принципі).

Якщо процес корекції набуває ефективності, це, згідно концепції Л.С. Виготського, пов'язано з позитивними компенсаторними механізмами; згідно теорії А. Анг'яла – з домінуванням здорового патерна; а згідно теорії розвитку Ж. Піаже – з формуванням процесу акомодатії (пластична зміна індивіда, в процесі якої він модифікує старі когнітивні схеми та виробляє нові).

Клінічний досвід доводить, що механізми розвитку аномальної дитини будуть такі ж самі, як і у здорової, але пролонговані у часі. Як підкреслює ряд авторів [5, с. 372], в легких та помірних випадках розумової відсталості при наявності сприятливих соціальних умов та доступності медико-реабілітаційного обслуговування 66% пацієнтів у дорослому віці вдається зняти діагноз у зв'язку з загальним підвищенням рівня соціальної компетенції.

У 2004р. в структурі Інституту корекційної педагогіки та психології була сформована кафедра спеціальної психології та медицини. З 2009 року співробітники кафедри запланували разом з студентами проведення дослідницької роботи, присвяченої розробці функціональної діагностики і медико-психолого-педагогічної корекції психічних порушень у дітей та підлітків. Було проведено дослідження 32 підлітків віком від 13 до 16 років, із них 20 юнаків і 12 дівчат. 42% (13 осіб) з девіантною поведінкою (агресивні тенденції). Клінічний стан співвідносився з діагнозом: легка розумова відсталість (F-70). Проводилися такі дослідження: методика виявлення акцентуацій характеру К. Леонгарда, опитувальник Плутчика-Келермана-Конте, методика дослідження "Незакінчені речення" Сакса та Леві, "Шкала маніпулятивного відношення" Банта, методика виявлення індивідуальних копінг-стратегій Е. Хайма. У 40% випадків досліджувалися батьки за опитувальником "Аналіз сімейних взаємовідносин" (АСВ) Ейдемилер Е. Г., Юстицкіс В. В.. Протягом шести місяців не менше одного разу на тиждень проводилися індивідуальні та групові заняття когнітивно-поведінкової терапії в інтерпретації У. Гласера та Д. Мейхенбаума. При необхідності проводилася символ-драма за Х. Лейнером. Клінічний стан і соціально-психологічне функціонування оцінювались за багатоосьовою діагностикою психічних захворювань у дітей та підлітків (MAS). У 80% випадків вдалося досягти хороших результатів і позитивної динаміки, що також співвідносилось з показниками шкали загальної оцінки

важкості стану. Вдалося встановити, що позитивна динаміка надходила в тому випадку, коли змогли скорегувати дезадаптивний психологічний захист, який обумовлював беззахисність та низьку самооцінку. В процесі дослідження було виявлено патологічний вплив негативного сімейного виховання – домінуюча гіперпротекція і гіпопротекція, які були провідними типами виховання. Когнітивна терапія У. Гласера виявилась найбільш ефективною методикою психокорекційних процедур у осіб з розумовою відсталістю, особливо з девіантною поведінкою. За цей період пройшли консультацію 26 дітей (10 хлопчиків та 16 дівчат) віком від 7 до 12 років з опозиційно-визиваючим розладом (F-91.3). Стрижневим проявом цього розладу була недостатня слухняність в питаннях корекції поведінки та самообслуговування.

Клініко-психологічне дослідження проводилося за вищезгаданими методиками. Тест "Аналіз сімейних взаємовідносин" проводився у 100% випадках, і виявлено, що для батьків таких дітей характерна сконцентрованість на поведінці дитини, типова впертість і пасивно-агресивні риси особистості. Ефективними були випадки, коли вдавалося провести сімейну психотерапію і скорегувати дезадаптивний психологічний захист (заперечення, проекція, регресія). В результаті проведення адекватної психотерапії (сімейна психотерапія в комбінації з когнітивною модифікацією поведінки Д. Мейхенбаума) у 60% випадків психокорекційні заходи виявилися ефективними.

З 2008 року проводяться психологічні дослідження студентів Інституту корекційної педагогіки і психології НПУ ім. М.П. Драгоманова. За цей час вивчено 238 студентів віком від 17 до 45 років, із них 32 юнаки і 206 дівчат, стаціонарного і заочного відділення. Студентів досліджували такими методиками: методика дослідження акцентуацій характеру за К. Леонгардом, опитувальник Плутчика-Келермана-Конте, "Шкала маніпулятивного відношення" Банта, методика діагностики і самооцінки мотивації схвалення Д. Марлоу та Д. Крауна, методика діагностики рівня невротизації Л.І. Весермана, методика виявлення індивідуальних копінг-стратегій Е. Хайма. В процесі дослідження виявлено, що 28% студентів мають психологічні проблеми, які потребують консультування, корекції та психотерапії, у 64% випадків виявлена неадекватна самооцінка, що говорить про формування неадекватної ідентичності. Для надання допомоги застосовувалися різноманітні психокорекційні та психотерапевтичні методи: символ-драма за Х. Лейнером, раціонально-емотивна терапія А. Еліса, трансактний аналіз Е. Берна, терапія реальності У. Гласера, психосинтез Р. Асаджолі.

У невеликій кількості випадків (6%) нам не вдалося скорегувати психологічні проблеми у студентів. Причиною цього явища виявився той же механізм психологічної декомпенсації, що був виявлений при наданні психологічної допомоги дітям з розумовою відсталістю та

емоційними і поведінковими розладами. У цих випадках не вдалося скорегувати дезадаптивні психологічні механізми і оволодіти адекватними копінг-механізмами. Якщо ж вдавалось скорегувати неадекватні механізми захисту та сформувати раціональні копінг-механізми і допомогти вибрати реальні життєві цілі, то це сприяло формуванню гармонійної та цілісної особистості.

У процесі наших досліджень і в проведенні психокорекційної та психотерапевтичної роботи виникла концепція, яка дозволяє інтегрувати функціональну діагностику психічних порушень у дітей та підлітків та розробити комплексний підхід до медико-психолого-педагогічної корекції. Це стало можливим тоді, коли ми використали для цих цілей багатоасову діагностику психічних захворювань у дітей та підлітків (MAS), а також розробили шкалу психодіагностичних і корекційних заходів. Ця модель стала інтеграційною, що дозволило підібрати адекватні корекційні та психотерапевтичні заходи. За нашою версією ця (сьома) шкала повинна включати такі параметри: психодинамічний, соціодинамічний та екзистенційно-інтеграційний. Психодинамічний параметр включає в себе вивчення захисних механізмів, особистісні особливості та акцентуації, аналіз его-станів за Е. Берном, аналіз об'єктних відносин, аналіз Я-концепції та самооцінки. При домінуванні психодинамічних порушень можуть бути застосовані такі варіанти психокорекційної та психотерапевтичної роботи: психоаналіз, ігрова терапія, арт-терапія, аналітична психодрама, символ-драма, гештальт-терапія. Соціодинамічний параметр вивчає особливості взаємовідношення, а також адекватність копінг-стратегій, особистісні переконання за А. Елісом. В рамках цього параметру можлива постановка діагнозу – сімейного і педагогічного. При необхідності компенсації емоційних і когнітивних проблем, а також при неадекватних відношеннях в сім'ї, навчальному закладі, з друзями рекомендуються такі корекційні заходи: терапія реальності У. Гласера, раціонально-емотивна терапія А. Еліса, сімейна психотерапія. Екзистенційно-інтеграційний параметр вивчає життєві цілі, ціннісні орієнтації, проблеми відповідальності, моралі, креативність, формування цілісної особистості. Рекомендується така психологічна допомога: особистісно-центроване консультування за К. Роджерсом, психосинтез за Р. Асаджолі та організмичний підхід А. Маслоу.

Така інтеграційна модель дозволяє адекватно оцінити клінічний, психологічний і соматичний стани хворих, а також підібрати адекватні корекційно-психотерапевтичні заходи. Це дозволить різним спеціалістам (лікарям, педагогам, психологам) об'єднати зусилля в діагностичному і корекційно-психотерапевтичному процесах. В планах кафедри спеціальної психології і медицини – створення центру комплексної медико-психолого-педагогічної допомоги, де, з однієї сторони, вирішувалися б проблеми студентів і проводилася супервізія, а це

надавало б можливість оволодіти практичними знаннями і навичками, а з іншої сторони, проводилася б дослідницька робота і надавалася б комплексна медико-психолого-педагогічна діагностика і корекція дітям та підліткам з психічними порушеннями та їх сім'ям. Модель, яка розробляється нами, може мати практичне значення в реалізації конкретних програм, надання допомоги дітям з психофізичними вадами та їхнім сім'ям.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии: Собрание сочинений. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. – 646 с.
2. Детская психиатрия: Учебник / под ред. Э.Г. Эйдемиллера. – СПб: "Питер", 2005 – 1120 с.
3. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики: Учебное пособие. – Славянск: Аркти, 2000. – 203 с.
4. Пичугина Т.В. Шкільні проблеми: інноваційні підходи до медико-педагогічної діагностики та реабілітації // Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів. – 2008. – №1. – С. 16-21.
5. Психиатрия / под ред. Н.Г. Незнанова. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2009. – 517 с.
6. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога / под ред. Л.М. Шипицыной. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 528 с.
7. Холл Кэлвин С., Линдсей Гарднер. Теории личности / Пер. с англ. И.Б. Гриншпун. – 2-е изд. – М.: Психотерапия, 2008. – 672 с.

The article enlightens the pressing problems of functional diagnostics of mental disorders in children and adolescents and the need for integrated medical/psychological/pedagogical remediation system. The focus is on the similarity of different pedagogical, psychological and medical remedial mechanisms for mental maladjustments. Multiaxial diagnostic system of mental disorders in children and adolescents is supplemented with the psychodiagnostic and remedial measures' scale. The author points out to the necessity of training professionals for using the modern integrated model of medical/psychological/pedagogical help.

Keywords: disturbance of development, mentally retarded children, functional diagnostics, remedial mechanisms, sanogenesis, integrated medical/psychological/pedagogical remediation.

Отримано 06. 12.2010 р.

УДК 376.36

*І.В. Дмитрієва,
Г. Уманець*

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто проблему управління розвитком педагогічної системи спеціальної загальноосвітньої школи на основі технологічного підходу.

Ключові слова: спеціальна загальноосвітня школа, діти з психофізичними вадами, управління педагогічною системою, технологічний підхід, проектування.

В статті рассматривается проблема управления развитием педагогической системы специальной общеобразовательной школы на основе технологического подхода.

Ключевые слова: специальная общеобразовательная школа, дети с психофизическими нарушениями, управление педагогической системой, технологический подход, проектирование.

Нова модель спеціальної загальноосвітньої школи, де навчаються діти з різними порушеннями розвитку, передбачає організацію навчально-виховного процесу, орієнтованого на результат, вимагає сучасних підходів до управління педагогічними системами всіх рівнів. Відмова від управління, яке розв'язує лише повсякденні задачі, організація стратегічного управління школою визначається як багатообіцяючий напрям в модернізації традиційної системи спеціальної освіти.

Аналіз сучасної ситуації в становленні управління спеціальними загальноосвітніми школами Донецької області, який проведено на базі дефектологічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету та відділу спеціальної освіти Донецького інституту післядипломної педагогічної освіти, дослідження різних підходів до цієї проблеми, виявлення недоліків і пошук шляхів й механізмів їх вирішення показує, що раціональним та науково обґрунтованим підходом є управління розвитком педагогічної системи на основі проектування, тобто на основі технологічного підходу. Технологічний

підхід до управління включає регламентовані процедури і правила проектування змістовного й процесуального аспектів освіти дітей з психофізичними вадами, передбачає дотримання принципів детермінованої, процесуальній компетентності, системності, синергетичності, соціально-педагогічній доцільності.

Проектування розглядається нами як діяльність і процес. Проектувальна діяльність – це особливий вид діяльності, що вимагає знань і навичок роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, творчого мислення і високого рівня професійної компетентності педагога. Результатом проектувальної діяльності є проект, який виступає основою управління розвитком педагогічної системи спеціальної школи (в тому числі інтернатного типу).

Мета проекту полягає в ефективній організації діяльності (педагогічної, управлінської і ін.), яка забезпечує досягнення корекційно-виховних цілей педагогічного процесу і мети системи управління. Кажучи про ефективність, ми маємо на увазі максимальний результат при мінімальних витратах (фінансових, тимчасових, трудових і ін.). Проект сприяє самовизначенню суб'єктів управління.

Основними задачами проектування виступають, на наш погляд, наступні:

- розробка моделі педагогічної системи, тобто моделювання її об'єктів (системи управління, методичної системи, технології навчання, виховання і корекції);
- встановлення процедур і механізмів реалізації моделі в цілому й її об'єктів зокрема;
- визначення змісту діяльності щодо конструювання моделей системи управління, методичної системи, технології навчання й виховання.

Проектування може бути стратегічним і тактичним. Під стратегією розуміється вищий рівень управління, який охоплює питання теорії і практики розвитку й функціонування спеціальної школи (зокрема: проектування, дослідження закономірностей, розробку механізмів реалізації, тобто конструювання педагогічної системи). Стратегічне проектування є складним процесом. В дослідженнях В. Монахова, Г. Скамницької, В. Серикова [1; 2; 3; 6] та інших науковців виділяється вісім взаємозалежних етапів проектування: 1) аналіз зовнішнього середовища; 2) управлінський огляд педагогічної системи школи; 3) формулювання стратегії; 4) моделювання компонентів педагогічної системи; 5) програмування реалізації стратегії; 6) реалізація стратегії; 7) отримання результату; 8) оцінка стратегії.

Зміст етапів фактично визначає структуру стратегічного проекту, який має складатися з наступних розділів:

1. Аналіз зовнішнього середовища, задачі якого – уточнити місію спеціальної школи, визначену законодавчими актами України; оцінити напрями реформування в системі спеціальної освіти та їх дію на поточну стратегію; визначити чинники, які перешкоджають та сприяють ефективності реалізації поточної стратегії.

2. Результати управлінського обстеження внутрішнього середовища. Задачі розділу: визначити ресурси, з'ясувати очікування педагогічного колективу та батьків; виявити послідовність і етапи реформування компонентів педагогічної системи; здійснити оцінку культури взаємодії, педагогічної діяльності, спілкування, відносин, системи цінностей тощо, моніторинг компетентності вчителя (вихователя) і педагогічного колективу; співвідношення наявних ресурсів з потребами.

3. Вибір стратегії – концепція розвитку (основні ідеї, короткий опис образу майбутньої школи, загальне обґрунтування шляхів реалізації).

4. Змістовний опис нової моделі педагогічної системи: мета педагогічної діяльності – модель випускника; модель структури проєктованої школи за ступенями навчання; модель методичної системи (проєктування змісту, організаційних форм, методів, засобів корекційно-педагогічної роботи); модель організації педагогічного процесу на основі технологічного підходу; модель системи управління (проєктування управління персоналом через організацію діяльності, спілкування й відносини; проєктування задач, принципів, вимог і правил управління, змісту функцій системи управління, структури, форм, засобів і методів); модель соціально-освітнього середовища: формулювання системи цінностей школи, її гуманістично-освітньої філософії.

5. Програма реалізації, експертиза проєкту.

Після розробки стратегічного проєкту потрібно визначити тактичні напрямки й задачі. Тактика на відміну від стратегії розрахована на коротший проміжок часу. Під тактикою розуміється складова частина стратегії управління, яка здійснюється на основі теоретичних знань і практичного досвіду, спрямована на матеріалізацію стратегії. Метою тактичного проєктування є забезпечення реалізації стратегії, ефективна організація управління, оптимальна, продуктивна діяльність школи (у режимах розвитку і функціонування).

Стратегічною метою діяльності спеціальної школи є цілеспрямоване й послідовне поліпшення розвитку та соціалізації особистості дитини з психофізичними вадами в єдиному процесі її абілітації. Для досягнення стратегічної мети необхідно розв'язати ряд основних задач, які

забезпечують конструювання певної системи управління, методичної системи, технології навчання, виховання і корекції. У програмі стратегічного проекту встановлюється черговість і терміни розв'язання цих задач.

Стратегічні задачі необхідно декомпонувати на задачі етапні, тобто тактичні. Для реалізації тактичних задач слід скласти тактичні проекти, які базуються на задачах і змісті стратегічного проекту. Для кожного етапу реалізації тактичного проекту визначаються задачі, які чітко пов'язані з основною метою діяльності спеціального навчального закладу і врешті-решт забезпечують її досягнення. Вони розробляються для всіх напрямків проекту, при цьому слід враховувати наступне: кожна задача формулюється чітко та конкретно; постановкою і розв'язанням задач займаються керівники закладів освіти спільно зі своїм колективом; інформація про них доступна; задачі пов'язані з посадовими обов'язками; вони коректуються або оновлюються; формулюються стисло, в одну пропозицію; є актуальними; мають тимчасові рамки; їх кількість не перевищує можливості виконання.

Ефективність реалізації задач залежить від організації певних дій:

- 1) організаційних (настановчі, етапні або підсумкові заходи, які спрямовані на розв'язання певної задачі);
- 2) виконавських (заходи, які спрямовані на підготовку й реалізацію організаційних дій);
- 3) контрольних (діагностика якості організаційних і виконавських дій) і їх корекція (виправлення помилок).

Отже, проект організації педагогічного процесу виступає структурою майбутніх дій і є основою управління.

Проектування далі деталізується через плани роботи підрозділів, плани організаційних дій і плани окремих заходів (виконавських дій), а також циклограму проекту і циклограму наказів.

Таким чином, реалізація стратегії управління розвитком педагогічної системи спеціальної школи передбачає складну за структурою систему проектувальної діяльності.

Розгляд та узагальнення наукових джерел з питань проектування розвитку педагогічної системи школи та аналіз досвіду управління спеціальними загальноосвітніми школами Донецької області на базі проектування дозволяють зробити наступні висновки:

- 1) педагогічна система спеціальної школи є складною, нелінійною, відкритою системою;
- 2) головне в управлінні розвитком педагогічної системи спеціальної школи на ґрунті стратегічного проектування – управління за чітко визначеними цілями, принципами та ціннісними орієнтаціями;
- 3) педагогічна система здатна до самоорганізації;

4) виваженість інноваційної складової в різних об'єктах педагогічної системи;

5) реалізація стратегічного проекту здійснюється шляхом поступового переходу з режиму функціонування до цілеспрямованого системного процесу змін всіх об'єктів педагогічної системи (переходу з одного стану в інше, більш досконале).

На основі системи вимірників стану кожного компоненту педагогічної системи необхідно здійснювати постійний і системний контроль й оцінку отриманих результатів, зіставлення з очікуваними результатами (моніторинг виконання стратегії і тактики), що, в свою чергу, сприятиме своєчасній корекції проміжних станів компонентів педагогічної системи, усуненню причин, які провакують відхилення від моделі управління. Моніторинг спрямовується на:

а) вимірювання ступеня відповідності проєктованим моделям існуючої системи управління, методичної системи, технології навчання, виховання і корекції;

б) оцінку: 1) якості результатів освітньої діяльності школи; 2) інноваційних організаційних форм і їх впливу на оптимізацію корекційно-виховного процесу; 3) навчальних програм, технологічних проєктів; 4) організації педагогічного процесу в рамках урочної та позаурочної діяльності школярів; 5) стану соціально-освітнього середовища; 6) професійної компетентності вчителів; 7) ефективності системи управління.

Під час розробки стратегії управління педагогічною системою слід дотримуватися науково-методичних рекомендацій:

– проєктувати перспективний розвиток педагогічної системи повинен керівник спеціального закладу освіти;

– реформування педагогічної системи здійснюється на науковій основі;

– мета педагогічної діяльності визначається специфікою освітнього закладу;

– створення колективу односторонців, професіоналів;

– під час проєктування педагогічної системи необхідно враховувати ієрархію цілей (кожна підсистема має свою мету, яка спрямована на досягнення стратегічної мети педагогічної системи);

– створення вертикального та горизонтального розподілу праці, що забезпечить закріплення певної роботи за тими, хто здатний виконати її краще за всіх;

– перший керівник повинен проводити постійний моніторинг якості системи управління на всіх стадіях, а тому потрібно врахувати критерії вимірювання для всіх очікуваних змін.

Отже, проблема управління спеціальною школою в умовах переходу на проектно-компетентнісну парадигму є надзвичайно актуальною. У статті ми прагнули виявити основні компоненти моделі системи управління, яка забезпечує якість спеціальної освіти і може стати основою діяльності керівників всіх типів спеціальних закладів освіти. Виявлені процедури по суті є технологією управління функціонуванням і розвитком педагогічної системи спеціальної школи. Технологічний підхід дозволяє узагальнити і систематизувати позитивний досвід, виявити закономірності, встановити регламенти і транслювати ефективні моделі системи управління в інші спеціальні установи.

Список використаних джерел

1. Аргунова Т.Г., Пастухова И.П., Скамницкая Г.П. Управление методической работой в профессиональном образовательном учреждении: Методическое пособие / Под общ. ред. Г.П. Скамницкой. – М.: Библиотека журнала "СПО", 2006. – 89 с.
2. Монахов В.М., Зелик О.Н., Власов Д.А., Васекин СВ., Грачев О.Б. и др. Педагогические объекты. Педагогическое проектирование. KNOW HOW технологии: Учебн. пособие. – Тольятти: Волжский университет им. В.Н. Татищева, 2004. – 38 с.
3. Монахов В.М. , Смыковская Т.К. , Любичева В.Ф. Педагогическая технология и управление оптимизацией учебного процесса. – М: Альфа, 1998. – 147 с.
4. Лазарев В.С. Системное развитие школы. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 304 с.
5. Сериков В. В. Обучение как вид педагогической деятельности. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
6. Скамницкая Г.П. Информационно-коммуникативные педагогические технологии как фактор повышения качества профессионального образования // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 1. – С. 55-56.

The problem of managing the development of the pedagogical system of a special general-education school on the basis of technological approach is considered in the article.

Keywords: special general-education school, children suffering of psycho-physical defects, pedagogical system management, technological approach, projecting.

Отримано 06.12.2010 р.

УДК 376.1:616.28-008.14

О.І. Дмитрієва

ДОСЛІДЖЕННЯ ДЕЯКИХ АСПЕКТІВ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті представлено дослідження деяких аспектів правового виховання у науковій літературі.

Ключові слова: процес, правове виховання, правосвідомість, учні, вчителі, спеціальна школа-інтернат для дітей з порушеннями слуху.

В статті представлені дослідження деяких аспектів правового виховання в науковій літературі.

Ключевые слова: процесс, правовое воспитание, правосознание, учащиеся, учителя, специальная школа-интернат для детей с нарушениями слуха.

На сучасному етапі становлення правової держави Україна особливою актуальності набуває тема правового виховання особистості. Це підтверджується соціальними очікуваннями нашого суспільства, які знайшли своє обґрунтування у державних законодавчих документах (Конституція України), Законах України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Про об'єднання громадян", "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді України" та ін., у підзаконних актах та програмних документах щодо вдосконалення системи правової освіти і виховання населення (Програма правової освіти населення, Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти та ін.), у постановках президії Академії педагогічних наук України (Про концепцію превентивного виховання дітей і молоді, Про концепцію громадянського виховання дітей і молоді, програмі "Основні орієнтири виховання учнів 1-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів" та ін.).

Зміст правового виховання науковці розглядають у двох аспектах: власне педагогічному, пов'язаному із формуванням особистості, і правовому, пов'язаному із формуванням правової свідомості. З точки зору психолого-педагогічної теорії і практики специфіка правового виховання міститься у наступному. З одного боку, "нормативність соціального буття людини – непорушна умова функціонування соціальної системи" і соціальна норма первинна по відношенню до

індивідуально норми, бо закріплює "стійкі соціальні зв'язки, які виникають в результаті закономірної повторюваності явищ"[5]. З іншого – індивідуальна норма виникає як результат засвоєння і реалізації соціальної норми не безпосередньо, а опосередковано, через індивідуальні норми інших людей.

Питання правового виховання досліджувались юристами та правниками. Метою таких досліджень часто є пошук злочину, аналіз причин, що його провокують, визначення засобів попередження правопорушень. І це є цілком природним, адже сама суть правового виховання передбачає діяльність, що має: по-перше, запобігти порушенням законності і прав інших осіб; а по-друге, виправити поведінку та свідомість правопорушника і захистити від правових негараздів пересічного громадянина. Адже правопорушення є наслідком недотримання законів і підзаконних актів окремими громадянами чи групами громадян.

Різні аспекти правового виховання досліджували у своїх роботах багато вчених (Д.М. Абашидзе, А.І. Долгова, М.І. Городиський, А.П. Кожевнікова, М.К. Подберезський А.С. Саломаткін, Є.В. Татарінцева, Н.О. Ткачова, М.М. Фіцула та інші). У теорії та практиці сам термін "правове виховання" трактується по-різному:

- Під правовим вихованням слід розуміти лише ідеологічну діяльність, яка спрямована на формування свідомості та поведінки у правовій сфері індивідів та їх груп [6];

- Правове виховання – це, перш за все, діяльність, яка має спрямований вплив на правову свідомість та поведінку громадян [4];

- Правове виховання має перетворювати правові норми(як зовнішній регулятор поведінки особи) в особисті норми поведінки громадян, робити їх внутрішнім регулятором [3];

- Правове виховання – процес цілеспрямованого впливу на людину з боку інших людей(вчителів, вихователів та ін.) і правових закладів, формування певної системи особистісних якостей та поведінки особи, запобігання порушень законності і прав інших осіб, захист людини від правових порушень і приниження її гідності [2];

- Правове виховання – це процес формування свідомості й поведінки особи на основі спільності прав і обов'язків, що ґрунтується на законах, прийнятих суспільством [7];

- Правове виховання – виховна діяльність школи, сім'ї, правоохоронних органів, спрямована на формування правової свідомості та навичок і звичок правомірної поведінки школярів [9, с. 266].

Отже, для усіх вищезазначених визначень правового виховання ключовими словами є формування правосвідомості і поведінки громадян. Правове виховання впливає не тільки на свідомість, а й формує переконання і потреби суворого дотримання закону, права,

поваги до законних інтересів інших осіб і організацій, ініціативного використання кожним громадянином своїх прав та обов'язків. Показником ефективності правового виховання у кінцевому підсумку є реальні справи, вчинки у сфері правових відносин. Таким чином, предметом правового виховання є формування правосвідомості та правової поведінки особистості та її готовності діяти в рамках закону.

Правове виховання – автономна сфера позаурочної діяльності. Своєрідність правового виховання полягає у тому, що воно є наче завершальним у виховному процесі. Разом з тим воно накладається на певні, уже сформовані потреби, нахили, звички, інтереси, включаючи їх в себе, і одночасно містить свої правові цінності. Нормативність поведінки як механізм задається дитині у ранньому віці, тобто на момент включення людини у процес правового виховання у її свідомості уже наявні норми деліквентної поведінки. Л.С. Виготський писав, що "вся культурна поведінка дитини виростає на основі її примітивних форм, але цей ріст часто означає боротьбу, відтиснення старої форми, іноді повне її знищення, іноді "геологічне" нашарування різних генетичних епох, які роблять поведінку культурної людини схожою на земну кору"[1].

Дитина входить в учнівський колектив з уже сформованими під впливом сім'ї, дошкільного закладу, неформального спілкування певними моральними правилами. У процесі навчання учні засвоюють конкретно визначені норми і цінності, вчаться застосовувати їх у житті.

Отже, метою правового виховання учнів є формування у них правової культури громадянина України, що складається передусім зі свідомого ставлення до своїх прав і обов'язків перед суспільством і державою, закріплених у Конституції України, з глибокої поваги до законів і правил людського співжиття, готовності дотримуватися і виконувати закріплені в них вимоги, що виражають волю та інтереси народу, активної участі в управлінні державними справами, рішучої боротьби з порушниками законів [9, с. 266].

Порівнюючи правове виховання з іншими складниками виховання, М.М. Фіцула зазначає специфіку правового виховання, що обумовлена соціально-правовим статусом учнівської молоді у суспільстві, а саме: матеріальна залежність школярів від батьків чи осіб, що їх замінюють, постійний контроль з боку вчителів та вихователів, брак правових знань та досвіду правових відносин, необхідність засвоєння правових законів, правових норм, якими їм доведеться керуватись у майбутньому. Вчений чітко окреслює завдання правового виховання:

- 1) озброєння учнів знаннями законів, підвищення їх юридичної обізнаності, систематичне інформування їх про актуальні питання права;
- 2) формування в учнів правової свідомості як сукупності правових уявлень, поглядів, переконань і почуттів, що визначають ставлення

особистості до вимог законів, регулюють її поведінку в конкретній правовій ситуації;

3) формування в учнів поваги до держави і права, розуміння дотримання вимог законів;

4) вироблення в учнів навичок і умінь правомірної поведінки;

5) формування в учнів нетерпимого ставлення до правопорушень і злочинності, прагнення взяти посильну участь у боротьбі з цими негативними явищами, вміння протистояти негативним впливам;

6) подолання у правовій свідомості хибних уявлень, що сформувалися під впливом негативних явищ, життя [9, с. 267-269].

В теорії та методиці правового виховання виділяють потрібну ієрархію цілей, спрямованих на формування специфічних якостей особистості у правовій сфері: формування системи правових знань(найближча мета), формування правових переконань(проміжна мета), формування мотивів і звичок правомірної, соціально активної поведінки(кінцева мета). Правове виховання реалізується в щоденних громадянських відносинах і складається з формування у дітей поваги до існуючих законів, недопустимості їх порушення. Дослідження, проведені Л.І. Горшеніним, Т.Б. Ліхачовим продемонстрували, що значна кількість школярів загальноосвітніх шкіл практично не знайомі із своїми правами, мають нечіткі уявлення про правову систему держави, не мають моделі правомірної поведінки. У житті вони частіш за все дослухаються до власної інтуїції. Відомості про право, що поширюються газетами, радіо, телебаченням та іншими засобами масової інформації, з різних причин можуть мати суттєві прогалини та небажані деформації.

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

Як наголошують дослідники (Л.І. Аксьонова, О.І. Алексєєв, Б.О. Юлін, І.О. Щербакова), глухі та слабочуючі діти не завжди ведуть себе відповідно вимог правових норм, порушують їх. Це буває внаслідок нерозуміння певної ситуації, поведінки оточуючих та вимог, які висуваються до дітей. Тому важливим моментом у роботі з учнями з порушеннями слуху є проведення щоденних пояснювальних бесід, використання певних ситуацій для пояснення норм поведінки. Правове виховання учнів з порушеннями слуху має певні особливості. Порушення функцій слухового аналізатора порушує контакти з оточуючими і в зв'язку з цим обмежує можливості нечуючих помічати та усвідомлювати різноманітність стосунків, що існують в умовах суспільства.

Глухі та слабочуючі учні за законом мають ті ж права і обов'язки, що і чуучі, але їх знання, уявлення, поняття часто бувають

несформованими, а життєвий досвід іноді не дозволяє орієнтуватись у вирі подій. Проте гуманність та обов'язок суспільства полягають в тому, щоб виховати дітей з порушеннями слуху повноцінними громадянами своєї держави, які готові до адекватного сприйняття вимог та програмування своєї поведінки у встановлених межах.

Практика показує, що діти з порушеннями слуху до поступлення в дитячий навчальний заклад (дитячий садок, школу) уже мають певні елементарні правові уявлення, засвоєні у сім'ї. Проте багато правових понять, пов'язаних із загальною організованістю, культурою поведінки, вмінням жити і працювати у колективі, сформовані недостатньо. Тому завдання сурдопедагога полягає в тому, щоб виявити обсяг правових уявлень кожної дитини і проводити послідовну роботу по збільшенню цього обсягу. Позаурочна діяльність в умовах спеціальної школи-інтернату створює сприятливі умови для цілеспрямованої роботи з дітьми для успішного формування їх поглядів, уявлень, понять та смаків.

Як свідчать наші спостереження, не дивлячись на те, що у дітей з порушеннями слуху обмежений контакт з оточуючим світом, з соціальним середовищем, для них, зазвичай, характерною є адекватна поведінка, вони щирі і безпосередні, працелюбні і вдячні за доброту, мають значні потенційні можливості для розумового та морального розвитку.

Для дітей з порушеннями слуху часто проблемою є правильна оцінка власної поведінки, поведінки товаришів. Перехід від загальної оцінки соціально значущих рис особистості до більш специфічних здійснюється у нечуючих на 2-3 роки пізніше, ніж у чуючих [8].

У процесі накопичення у нечуючих учнів морального досвіду діти глибше усвідомлюють сутність та характер стосунків, які виникають у їхньому житті. Усвідомлення учнями своїх стосунків та їх реконструкція на основі засвоєних моральних понять, усвідомлення правових норм суспільства та необхідності їх дотримання є важливими умовами правового виховання. Поступово у школярів формується почуття обов'язку та громадянської відповідальності як вищого прояву єдності переконань та діяльності, як результат морального та правового досвіду і передумов до його подальшого збагачення.

В галузі правового виховання дітей з порушеннями слуху спеціальна школа покликана вирішувати наступні завдання:

- роз'яснення законів, норм моралі, правил поведінки в школі, вдома, в громадських місцях;
- пояснення ролі організацій та осіб, які забезпечують порядок;
- формування правосвідомості; закріплення свідомого відношення до виконання правил і законів; виховання почуття відповідальності за свої дії;

- набуття деяких навичок правоохоронної та природоохоронної діяльності.

У практиці навчання та виховання дітей з порушеннями слуху можна виокремити декілька етапів формування правових знань та правової свідомості.

На першому етапі (молодший шкільний вік) у дітей формуються уявлення про закони нашої країни, правила праці, побуту, поведінки в школі, вдома, на вулиці.

Другий етап (середній вік) спрямований на вивчення правових понять; закріплення соціального відношення до виконання правил і законів; формування особистісної відповідальності за поступки. На цьому етапі здійснюється всебічна підготовка підлітка до засвоєння тих соціальних позицій, які є закономірними і нормальними у його віці, а також до позицій дорослого відповідального громадянина. Таким чином створюються передумови для необхідного виконання адресованих особистості вимог суспільства і держави, для її активної суспільно корисної діяльності.

На третьому етапі (старший шкільний вік) у школярів розвивається позитивне відношення до закону, до виконання його вимог. На цьому етапі здійснюється діяльність з формування у нечуючих учнів умінь та навичок застосування правових знань у власній практиці, поведінці, спілкуванні, формування правосвідомості.

Школа – складний і великий колектив, у якому відбувається формування особистості учня. Особливе значення у процесі становлення особистості вихованців відіграють спеціальні школи для дітей з особливими потребами, в тому числі для дітей порушеннями слуху. Адже, в основному, це заклади інтернатного типу, у яких дитина перебуває цілодобово, а якщо проживає у віддаленому від школи районі, - знаходиться у закладі декілька тижнів та місяців. Тому на спеціальну школу-інтернат покладаються виховні завдання набагато відповідальніші, ніж на загальноосвітню школу. Саме одним із завдань є формування високих моральних принципів в умовах навчальної та позакласної діяльності, знань про правопорушення як наслідок морально-психологічної зміни особистості, деформації її потреб та інтересів, життєвих орієнтацій та мотивів поведінки.

Формування правових понять – процес тривалий, такий, що потребує багаторазової демонстрації, допомоги з боку педагогів та щоденних вправ. Кожна нова дія, що пов'язана із засвоєнням правового мінімуму, потребує словесного оформлення, тому одночасно із формуванням правових понять, звичок розвивається мовлення, збагачується словник, засвоюються навички мовленнєвого спілкування.

Спеціальні дослідження з правового виховання осіб з порушеннями слуху, а також щоденна практика свідчать, що глухі та слабочуючі діти не завжди поведуть себе у відповідності з вимогами правових норм, часто порушують їх. Це викликано нерозумінням конкретної ситуації та поведінки оточуючих (Т.В. Розанова, Т.Г. Богданова, Є.Г. Речицька).

Основними формами організації позаурочної роботи в молодших класах є екскурсії, спеціальні ігри, драматизації. Із розвитком мовлення учнів збільшується складова словесних методів(бесіди, розповідь). Елементи правознавчих знань учні отримують на уроках читання, ознайомлення з довкіллям. Школярі читають тексти, знайомляться з різноманітними вчинками дітей та дорослих, вчать оцінювати їх.

У середньому віці в учнів зміцнюються знання законів та формуються уміння використовувати їх в оцінці своїх вчинків та вчинків товаришів. Урізноманітнюються форми роботи: зустрічі з працівниками міліції, подальше обговорення спільно переглянутих фільмів, проведення тематичних вечорів.

Для старшокласників характерним є порівняно вищий рівень самосвідомості. Якщо у молодшому та підлітковому віці переважаючим фактором правового виховання є моральні уявлення, то у юнацькому віці посилюється роль правових знань. Особливе місце відведено навчальному предмету "Основи правознавства". У цьому курсі систематизуються початкові відомості про державу і право з використанням наочного матеріалу, конкретних прикладів, з опорою на уже існуючі моральні уявлення. Проте, як показує наше дослідження, програма з "Основав правознавства" є досить складною для засвоєння учнями з порушеннями слуху. Опанування програми та підручника для загальноосвітньої школи є нелегким завданням для учнів з порушеннями слуху. Значний обсяг завдань, велика кількість складних юридичних термінів ускладнюють процес засвоєння необхідних знань. В позаурочний час можна використовувати соціально-ділові ігри, розбір конкретних життєвих ситуацій, щоб вчити дітей обговорювати поставлені завдання; давати справедливу оцінку учасникам конкретної ситуації; відстоювати інтереси людини, передбачаючи наслідки своїх та чужих дій та ін.

Спланована та послідовна робота з правового виховання нечуючих школярів в позаурочний час, надання їм своєчасної допомоги, організація сприятливого клімату в дитячому колективі, створення умов для емоційних контактів, для творчого самовираження кожного є досить ефективними засобом профілактики правопорушень серед нечуючих учнів та сприяють адаптації випускників з порушеннями слуху до життя у суспільстві. Разом з тим, необхідно зазначити, що правове виховання учнів з порушеннями слуху має певні особливості, які відрізняють його

від правового виховання у загальноосвітніх школах. І хоча у науковій літературі розглянуто сутність, мету, завдання правового виховання, його оптимальні методи та форми роботи, проте усі вищезазначені моменти стосуються загальноосвітніх навчальних закладів. Тому дослідження питань правового виховання учнів спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з порушеннями слуху є актуальним питанням сурдопедагогіки.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций: Собрание Сочинений: Т.3 / под ред. А.Н.Матюшкина. – М.: Педагогіка, 1983. – 124 с.
2. Городиський М.І. Педагогічні умови забезпечення змісту правової освіти майбутнього вчителя: Дис... канд. пед. наук. – Харків: Харківський юридичний університет, 2000. – 21с.
3. Долгова А.И. Правовое воспитание молодежи. – М.: Знание, 1979. – 294 с.
4. Правовое воспитание молодежи / под ред. Н.Н.Козюбры. – К.: Наукова думка, 1985. – С.86.
5. Лукашева Е.А. Право, мораль, личность. – М.: Знание, 1986. – 196 с.
6. Маркова Г.Д. Научные основы и организации правового воспитания молодежи. – К.: Вища школа, 1979. – 152 с.
7. Подберезський М.К., Безбородий В.О. Формування правової культури. Теоретичні та методичні основи. – Мукачево: Елара, 1999. – 276 с.
8. Туджанова К.И. Работа по правовому воспитанию школьника с нарушенным слухом во внеурочное время // Развитие детей с нарушениями слуха во внеурочной деятельности: пособие для учителя и воспитателя спец.(коррекц.) образоват. Учреждений I и II вида / под ред. Е.Г. Речицкой. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 295 с.
9. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Академія, 2002. – 528 с.

The research of some aspects of legal education in science fiction is represented in this article.

Keywords: process, legal education, legal consciousness, pupils, teachers, special boarding school for pupils with dull hearing.

Отримано 06. 12.2010 р.

УДК 376.091.322

Ю.В. Захарова

ФАКУЛЬТАТИВНІ ЗАНЯТТЯ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ

Матеріали статті присвячені питанням організації і застосування факультативів художньої спрямованості в освітньому процесі допоміжної школи.

Ключові слова: факультативні заняття художньої спрямованості, допоміжна школа, учні з інтелектуальною недостатністю (розумовою відсталістю).

Материалы статьи посвящены вопросам организации и применения факультативов художественной направленности в образовательном процессе вспомогательной школы.

Ключевые слова: факультативные занятия художественной направленности, вспомогательная школа, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью).

Современная национальная система специального образования направлена на повышение качества жизни учащихся с особенностями психофизического развития через реализацию их права на получение образования или коррекционно-педагогической помощи в соответствии с их познавательными возможностями и состоянием здоровья. Для решения поставленной цели создаются специальные условия для овладения учащимися основами наук, навыками умственного и физического труда, различными видами познавательной, творческой и коммуникативной деятельности в соответствии с их познавательными возможностями и состоянием здоровья.

Изучение учебных предметов в 1-ом отделении вспомогательной школы (школы-интерната) осуществляется на базовом уровне, который предусматривает минимально необходимый объем содержания учебного материала, требования к усвоению которого задаются как планируемые результаты обучения в системе знаний, умений, разнообразных способов учебной деятельности, достижение которых гарантируется учащимся в рамках учебных часов, отводимых учебным планом. Кроме того, учебным планом предусматривается проведение коррекционных и факультативных, стимулирующих и поддерживающих занятий, организационно-воспитательной и кружковой работы, деятельности общественных организаций (объединений).

Термин "факультативный" (от франц. "facultatif" и лат. "facultas" – возможность) трактуется как возможный, необязательный, предоставляемый на выбор, действующий от случая к случаю. Данное понятие подчёркивает отличительную особенность этой формы организации учебно-воспитательного процесса в учреждениях специального образования.

Факультативные занятия в первом отделении вспомогательной школы рассматриваются как дополнительные по отношению к основному объёму обязательных для изучения учебных предметов, который определяется учебным планом. Факультативные занятия являются формой организации образовательного процесса во внеурочное время, которая обеспечивает создание условий для обучения и воспитания учащихся с учетом индивидуальных потребностей, способностей и запросов, возможностей учреждения, обеспечивающего получение специального образования. Факультативные занятия направлены на расширение, углубление и коррекцию знаний детей по учебным предметам в соответствии с их потребностями, запросами, склонностями и способностями, а также на повышение познавательной деятельности. Факультативные занятия могут проводиться по естественно-математической, военно-патриотической, художественной, спортивной и иной направленности [3].

В рамках предстоящей научно-исследовательской работы в 2011 году планируется разработать программы и методические рекомендации для педагогов по организации факультативных занятий художественной направленности для учащихся I–V классов первого отделения вспомогательной школы (школы-интерната). Создание факультативных занятий художественной направленности объясняется следующим.

Во-первых, в системе специального образования Республики Беларусь среди приоритетных направлений выделяется приобщение детей и подростков с психофизическими нарушениями к культуре с целью их художественного развития. Искусство является тем фундаментом, в котором заложены подлинные общечеловеческие художественные ценности, без ориентации на которые развитие личности ребёнка было бы неполным. Непосредственно воздействуя на эмоциональную, интеллектуальную и социально-нравственную сферы каждого ребёнка, искусство оказывает благотворное влияние на развитие растущей личности, приобщая к культурному наследию и помогая выстроить систему собственных ценностей.

Во-вторых, в последние годы актуальным направлением специального образования, как за пределами страны, так и в республике становится использование различных видов искусства и нетрадиционных художественных техник в коррекционно-развивающей работе с детьми и молодыми людьми с особенностями развития. Создание протеев, танцевальных коллективов, проведение выставок

изобразительного творчества и художественных фестивалей является примером социально-творческой реабилитации лиц с особенностями развития. Организация такого рода работы не только предоставляет им возможность вырваться "за пределы обыденности" и реализовать свой потенциал, но и оказывает огромное влияние на изменение отношения к ним общества.

В-третьих, характер эмоциональной сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) в основном определяется своеобразием высшей нервной деятельности и характеризуется частой сменой настроений, эмоциональной возбудимостью и лабильностью, импульсивностью и заторможенностью, низким интересом к разным видам деятельности, неумением действовать самостоятельно и целенаправленно. Вместе с тем, взаимообусловленность эмоциональных явлений и процессов познания, бóльшая сохранность эмоциональной сферы по сравнению с интеллектуальной позволяет использовать эмоциональную сферу в качестве "обходного пути развития" в процессе обучения учащихся данной категории [2; 5].

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что проведение факультативных занятий музыкальной, изобразительной, хореографической, театральной и других видов художественной направленности с учащимися младших классов первого отделения вспомогательной школы (школы-интерната):

- будет способствовать повышению эффективности изучения ими учебных предметов художественно-эстетического цикла, углублению знаний и совершенствованию практических умений, подготовке к самоопределению по окончании школы;

- содержательно дополнит предметы базового и коррекционного компонентов, станет важным средством развития интереса детей к деятельности в соответствии с их желаниями, возможностями и способностями.

В качестве факультативных нами предлагается включение в учебный план первого отделения вспомогательной школы (школы-интерната) занятий для учащихся I–V классов: "Игры-драматизации" и "Оригами". Поясним наш выбор.

Факультативное занятие "Игры-драматизации". Игра не только является средством обогащения и уточнения представлений детей об окружающем мире, но и создает условия для освоения способов поведения в тех или иных ситуациях, способствует формированию произвольности поведения – выполнению определенных действий и правил, подчиняя свои желания и интересы требованиям роли. Театрализованные игры наиболее подходят для учащихся с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью), так как

имеют заранее известное содержание, где каждый персонаж наделен своим характером и за ним закреплены определенные поступки.

У детей с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) игра в школьном возрасте развивается крайне медленно и своеобразно. Вместе с тем, постепенное приобщение их к театрализованным играм, освоение ими театрально-игровых умений, обуславливает освоение играющими типов отношений между людьми в тех или иных ситуациях.

Основные направления развития театрализованной игры состоят в постепенном переходе ребенка от наблюдения театрализованной постановки взрослого к самостоятельной игровой деятельности; от индивидуальной игры и "игры рядом" к игре в группе из трех–пяти сверстников, исполняющих роли; от имитации действий литературных персонажей к имитации действий в сочетании с передачей основных эмоций героев.

Важным аспектом деятельности педагога является постепенное расширение игрового опыта учащихся за счет последовательного усложнения игровых заданий, в которые включается ребенок.

Вначале это игры-импровизации под музыку (например, "Листочки летят по ветру и падают на дорожку") и игры, имитирующие отдельные действия, характер и основные эмоции персонажей (например, Машенька увидела медведя и испугалась, неуклюжий медведь идет к домику, храбрый петушок шагает по дорожке). Потом, бессловесные игры-импровизации с одним персонажем по текстам стихов и прибауток, которые читает педагог (например, "Зайнъка, зайнъка, попляши..."), чуть позже – с несколькими персонажами по текстам коротких сказок, рассказов и стихов, которые рассказывает педагог (например, Е. Чарушин "Утка с утятами"). Затем дети осваивают ролевой диалог героев сказок (например, "Теремок"), пробуют свои силы в инсценировке фрагментов сказок о животных (например, "Заюшкина избушка").

Обогащение игрового опыта возможно только при условии развития специальных игровых умений. Первая группа умений связана с освоением позиции "зритель" (умение быть доброжелательным зрителем, досмотреть и дослушать до конца, похлопать в ладоши). Вторая группа умений обеспечивает первичное становление позиции "артист", включающей умение использовать некоторые средства выразительности (мимика, жесты, движения, сила и тембр голоса, темп речи) для передачи образа героя, его эмоций и переживаний и правильно использовать атрибуты. Третья группа умений – это умение взаимодействовать с другими участниками игры: играть дружно, не ссориться, исполнять роли по очереди, затем договариваться, устанавливать ролевые отношения, владеть элементарными способами разрешения конфликтных ситуаций в процессе игры. Четвертая группа

умений обеспечивает умение создавать игровое пространство на плоскости стола, наполнять его игрушками и фигурками по своему усмотрению, так называемое первичное освоение позиции "режиссер" в театрализованной игре. Пятая группа позволяет ребенку овладеть основными умениями "оформителя спектакля", что подразумевает способность подбирать атрибуты, использовать материалы и элементы костюмов, включаться в процесс изготовления недостающих атрибутов для игры.

Факультативное занятие "Оригами". Трудовое обучение детей с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) является важнейшим звеном в общей системе учебной и коррекционно-воспитательной работы во вспомогательной школе. Основной целью уроков труда является не столько развитие у учащихся умений выполнять отдельные трудовые приемы, формирование суммы специальных знаний, сколько привитие детям интереса к труду в самых разных его формах.

Работа с бумагой и картоном занимает значительное место в системе трудового обучения, позволяет приобрести ряд полезных практических умений и навыков. В связи с этим, изучение основ художественного конструирования на факультативных занятиях по ознакомлению с искусством оригами (складывание и сгибание из бумаги), являясь органичным продолжением уроков базового компонента, будет способствовать углублению знаний и совершенствованию практических умений учащихся младших классов по учебному предмету "Трудовое обучение". Кроме того, занятия оригами доступны для детей данной категории с любой степенью подготовки, не требуют никаких специальных приспособлений, оборудования и материалов, кроме бумаги [6].

Таким образом, организация и проведение факультативных занятий художественной направленности будет способствовать поиску наиболее оптимальных методов и форм социально-творческой реабилитации учащихся с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью), наращиванию научно-методического потенциала специалистов, работающих с ними. Немаловажным является формирование нового информационного и культурного пространства, которое, в конечном счете, продемонстрирует, что искусство людей с особенностями развития "не инвалидно, а самобытно" [4]. Признание этого факта заинтересованными лицами расширит возможности адаптации и интеграции детей и молодых людей с особенностями развития в культуру и общество.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. К вопросу о компенсаторных процессах в развитии умственно отсталого ребенка: Собр. соч: В 6 т. / под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5: Основы дефектологии. – С. 117–136.

2. Постановление Министерства образования Республики Беларусь "Образовательный стандарт. Специальное образование (Основные нормативы и требования)" от 11.06.2010 г. № 60.
3. Рабочие тетради по биоэтике. Вып. 2: Проблемы формирования субкультур людей с особенностями развития: сб. науч. статей / под ред. Б.Г. Юдина. – М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2006. – 76 с.
4. Хвойницкая В.Ч. Теоретические основы социально-эмоционального воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью // Образование и педагогическая наука: традиции национального института образования. Вып. 2. Методики и технологии / ред. кол. Змушко А.М. и др. – Минск: НИО, 2008. – С. 81–89
5. Использованы материалы сайтов: http://demo.sinergi-school.ru/cms/index.php/specialist/ombudsmen/24049-o_dopolnitelnyx_zanjatijax.

Article materials are devoted questions of the organisation and application of open classrooms of an art orientation in educational process of auxiliary school.

Keywords: facultative employment of an art orientation, auxiliary school, pupils with intellectual insufficiency (intellectual backwardness).

Отримано 06.12.2010 р.

УДК 76.1:37.3

Н.І. Коваль

ВПЛИВ СІМ'Ї НА СТАНОВЛЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті подано теоретико-практичні аспекти формування громадянськості в учнів старших класів допоміжної школи, зокрема розглянуто вплив сім'ї на дану проблему.

Ключові слова: розумово відсталі старшокласники, громадянське виховання, громадянськість.

В статье даны теоретико-практические аспекты формирования гражданственности у учащихся старших классов вспомогательной школы, в а именно влияние семьи на эту проблему.

Ключевые слова: умственно отсталые старшекласники, гражданское воспитание, гражданственность.

Сім'я дитини з розумовою відсталістю є основним соціальним середовищем, в якому закладаються певні норми людської моралі, формуються перші почуття, думки, проходять перші уроки громадянськості. Як підкреслював В. Сухомлинський, вічно живим і незмінним джерелом патріотичних почуттів і переконань є любов до батьків, взаємна відданість і вірність, яка створює честь сім'ї.

У сім'ї громадянськість виховується всім устроєм спільного життя: побутом, працею, традиціями, звичаями - усім тим, з чим дитина народилася і залишає цей світ. Тут, насамперед, юний громадянин засвоює такі загальнолюдські поняття, як добро і зло, правда і кривда, гарне і погане, корисне і шкідливе, тобто ті морально-етичні принципи, на яких споконвіку ґрунтується педагогічний досвід народу. Саме тому, вагомого значення набуває досвід, одержаний дитиною з раннього дитинства у сім'ї.

Успішність громадянського виховання у сім'ї дітей та підлітків залежить від таких **умов:** культивування у сім'ї кращих рис української ментальності; наявності у членів сім'ї гуманності, толерантності та інших добродійностей; дотримання батьками громадянського обов'язку перед країною, суспільством; єдності вимог всіх членів сім'ї, передусім матері та батька; наявності у батьків відповідальності за виховання дитини, як громадянина держави; дотримання батьками прав та свобод людини і громадянина; наявності атмосфери глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини та її громадянською відповідальністю, тощо.

Слід зазначити, що в корекційній педагогіці проблемі впливу сім'ї на формування особистості дитини з особливими потребами не приділялось належної уваги.

Коли мова йде про громадянське виховання розумово відсталої дитини у сім'ї, необхідно враховувати особливості її психофізичного розвитку, та застерегти батьків від помилок, що ускладнюють процес виховання в цілому.

Громадянське виховання осіб з особливостями психофізичного розвитку у сім'ї ускладнюється особливостями дефекту, його впливом на психофізичний стан дитини, діти з особливостями психофізичного розвитку часто відчують труднощі в оцінці своїх і чужих вчинків. Вони проявляють пасивність, інертність, підкорення сторонньому впливу, і все це – через відсутність критичного мислення. У них важко сформулювати мораль, що проявляється у некритичному ставленні до власної поведінки.

Тому схвалення, заохочення для них є показниками правильності їхніх вчинків або поведінки, вони потребують допомоги і керівництва з боку батьків і людей, що їх оточують. Осудження, можуть стати сильними методами впливу, і викликати у дитини загальмування, формування заниженої самооцінки, ні в якому разі не можна карати працею, це виховує негативне ставлення до праці.

Найчастіше батьки припускаються таких помилок, які проявляються у надмірній опіці або, навпаки, у недостатній увазі і турботі до дитини. Це характеризує некомпетентність батьків, неправильне розуміння ними гуманізму і милосердя. Ось чому завдання школи-інтернату, педагогів-дефектологів полягає у тому, щоб навчити батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку розуміти найвищий прояв гуманізму, а саме, що вони не повинні жаліти дитину орієнтуючись на її дефект, а, навпаки, організовувати посильні завдання для своїх дітей, вчити долати труднощі, розвивати її особистість.

Відповідальність батьків перед своєю дитиною та суспільством полягає у тому, що вони повинні створити належні умови для громадянського виховання, не дати поглибитись особистісному недорозвитку дитини, щоб вона не стала тягарем для родини і суспільства. Тому особистий приклад батьків є головним методом сімейного виховання порівняно з усіма іншими методами і засобами і має найбільший вплив як у позитивному, так і в негативному плані.

Особливо велику увагу процесу громадянського виховання слід приділяти у підлітковому віці, коли починають формуватися самостійні погляди і судження про навколишній світ та про себе і своє місце у ньому. Тому підлітковий вік є особливо важливим для формування громадянських якостей і цінностей, як основи, з якої народжується громадянин держави.

Зважаючи на вище сказане основними завданнями громадянського виховання підлітків у сім'ї є: формування навичок громадянської поведінки; формування вміння адекватно оцінювати свої вчинки; виховання бажання та готовності приносити користь суспільству.

Для того ж, щоб дитина розвивалась відповідно до своїх можливостей, батькам необхідно, окрім загальних умов громадянського виховання дотримуватись і особливих умов, пов'язаних із психофізичними вадами дитини: своєчасне виявлення у дитини порушень розвитку, їх причин; знання батьками природи дефекту; систематичне спостереження за розвитком дитини; організація спеціального виховання та корекційного навчання дитини; співпраця батьків із навчальним закладом, де перебуває дитина.

Громадянське виховання тісно пов'язані з проблемою соціалізації особистості, формуванням її, як незалежного, соціального суб'єкту, знання та діяльність якого будуються на основі високої моралі, власних

культурних традиціях і який є водночас відкритим для взаємодії в багато культурному середовищу.

Сім'я дитини з відхиленнями в розвитку є її першим соціалізуючим інститутом. Процес соціалізації дітей можна розділити на етапи:

I етап – входження дитини в соціум. Успішність процесу залежить від вміння родини реагувати на проблеми дитини і допомагати у їх подоланні.

II етап – перебування дитини у спеціальному закладі. Залежить від компетентності педагогів, поваги до дитини з особливими потребами.

III етап – адаптація дитини та її сім'ї у суспільстві.

Але сім'ї по-різному впливають на становлення особистості дитини її соціалізацію, що залежить від залучення дитини у систему оточуючого соціального середовища батьками.

Оскільки процес формування громадянськості в значній мірі залежить від процесу сімейного виховання, постає необхідність більш активного взаємозв'язку із спеціальним закладом де перебуває дитина.

Відтак, формування громадянськості учнів у процесі їх виховання у сімейному середовищі, передбачає створення певних соціально-педагогічних умов. Першою умовою є врахування педагогами і батьками вікових та індивідуальних можливостей учнів, що дозволяє вибрати найбільш ефективні шляхи взаємодії особистості з навколишнім світом. Другою умовою є компетентність, тобто спеціально психолого-педагогічна підготовленість, знання та вміння, вчителів та батьків, що необхідні для ефективною реалізації певного виховного процесу. Оскільки перед вчителем постає завдання не тільки знайти ефективні форми організації виховного процесу, а й залучити до нього батьків та громадськість, наступною умовою громадянського становлення старшокласників є партнерська взаємодія дітей, батьків, вчителів та громадськості. Оскільки формування громадянськості успішно здійснюється у процесі партнерської взаємодії школярів з соціальним середовищем, четвертою умовою цього процесу є організація діяльності таким чином, щоб сформувати в учня особистісно-мотиваційну потребу участі в ній. Саме цим викликана необхідність організації різноманітних видів діяльності: пізнавальної, трудової, ігрової, суспільної тощо. Окрім того, однією з важливих соціально-педагогічних умов громадянського виховання розумово відсталих старшокласників є системність і послідовність організації цього процесу. Тобто, процес громадянського виховання потребує обґрунтованої системи, що відображає перспективи взаємодії учня, вчителя, батьків та громадськості і передбачає безперервність виховного процесу.

У процесі формування громадянськості старшокласників необхідні умови створює позакласна виховна робота, метою якої є закріплення та

удосконалення в учнів навичок участі в суспільному житті, моделювання ситуацій громадянської відповідальності.

Отже, процес формування громадянськості буде ефективним за таких соціально-педагогічних умов: врахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку особистості учня відповідно до порушення; системність, послідовність і безперервність виховного процесу; партнерська взаємодія учнів із суб'єктами соціального впливу; психолого-педагогічна і фахова підготовка вчителя; формування мотивації до громадянської активності; застосування інноваційних форм та інтерактивних методів у позакласній виховній роботі; особистісно-мотиваційний характер участі школярів у позакласній виховній роботі.

Однак роботу з сім'ями дітей з особливими потребами неможливо чітко організувати без всебічного вивчення проблем сім'ї, родинно-дитячих відносин.

Для того, щоб кожна сім'я зрозуміла своє призначення, усвідомила відповідальність за справу виховання дітей майбутніх громадян, психолого-педагогічним працівникам допоміжної школи необхідно показати дієві шляхи виховних зусиль, які принесуть бажані результати. Використовують такі традиційні методи і прийоми роботи з батьками:

- індивідуальні: запрошення до школи; індивідуальна педагогічна бесіда; індивідуальна педагогічна допомога;
- групові: групові бесіди; групові консультації;
- колективні: лекції і бесіди; батьківські дні; загальні та класні батьківські збори; збори-концерти.

Батько виховує у дітей, передусім у синів, мужність, фізичну досконалість, привчає їх брати на себе важку роботу, дбати про добробут сім'ї. Мудра берегиня сімейних звичаїв і традицій бабуса, виховує онуків прилученням їх до народного мистецтва, казок, пісень, приповідок. Дідусь своїми розповідями про війну чи далекі походи, формує в онуків мужність, сміливість, любов і повагу до предків, передає життєву мудрість. А всі разом старші члени сім'ї всебічно готують дітей до самотійного життя і праці, до продовження роду, сімейних традицій.

З цією метою ми розробили тематику бесід для батьківських зборів громадянського спрямування в допоміжній школі. Це можуть бути виступи класних керівників, вихователів, директора чи інших вчителів. На нашу думку, важливого значення набувають індивідуальні бесіди з батьками, які спрямовані на спільне подолання негативних рис характеру і аморальної поведінки майбутніх громадян. Необхідно проводити різноманітні виховні заходи громадянського спрямування і неодмінно запрошувати на них батьків.

Пропонуємо орієнтовні теми для обговорення з батьками розумово відсталих старшокласників.

**Орієнтовна тематика громадянського спрямування
рекомендована для обговорення з батьками**

1. Як досягнути зближення батьків і дітей.
2. Духовні ідеали сім'ї - першооснова життя дитини.
3. Праця - найкращий вихователь порядності людини.
4. Сім'я і суспільство.
5. Українська сім'я - вихователь кращих рис людини.
6. Роль батьків у формуванні національної свідомості і самосвідомості.
7. Досконале володіння українською мовою - основа національної культури, національної гідності та совісті.
8. Патріотичне виховання у сім'ї.
9. Козацькі традиції і сім'я.
10. Основні завдання родинно-сімейного виховання.

Ми розробили крім традиційних ще і такі форми роботи з батьками як:

- виготовлення стенду для батьків, де вони мають можливість ознайомитися з правами та обов'язками дитини, одержати рекомендації, щодо правильної організації виховного процесу вдома;
- книжка-пересувка, яка дає змогу вникнути батькам в громадянське життя школи;
- календар народних свят.

На нашу думку, процес громадянського виховання розумово відсталих старшокласників у сім'ї ускладнюється тим, що переважна більшість батьків дуже рідко відвідують школу-інтернат, є й такі батьки, для яких притаманний аморальний характер поведінки, також більшість сімей є неблагополучними. Лише окремі батьки цікавляться розвитком і вихованням своїх дітей. Саме ці проблеми ще раз підкреслюють необхідність перенесення акценту на індивідуальну роботу з батьками, що дає можливість врахувати рівень батьківської громадянської вихованості і підібрати правильні методи впливу.

Таким чином, ефективність громадянського виховання повністю залежить від цілеспрямованої, взаємопов'язаної системи навчальної і виховної роботи, яка поетапно здійснюється вчителями, вихователями, батьками і громадськістю.

In the article the theoretic-practical aspects of forming of civil duty are given for the students of higher forms of auxiliary school, in particular influence of family is considered on this problem.

Keywords: retarded senior pupils, national education and civil knowledge.

Отримано 06.12.2010 р.

УДК 376.36

С.Ю. Конопляста

АГРЕГОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ БАЗОВИХ СКЛАДОВИХ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСІБ ІЗ ВРОДЖЕНИМИ НЕЗРОЩЕННЯМИ ГУБИ ТА ПІДНЕБІННЯ

У статті представлено узагальнені результати вивчення базових складових психічного розвитку осіб із вродженими незрошеннями губи та піднебіння від народження до 18 років в Україні.

Ключові слова: вроджене незрошення губи та піднебіння (ВНГП), психомовленнєва діяльність, функціональна система мови та мовлення (ФСММ), базові складові психічного онтогенезу, психічний дизонтогенез, типи психічного розвитку.

У статті подані обобщенные результати изучения базовых составляющих психического развития субъектов с врожденными расщеплениями губы и нёба от рождения до 18 лет на Украине.

Ключевые слова: врожденные расщепления губы и нёба (ВРГН), психоречевая деятельность, функциональная система языка и речи (ФСЯР), базовые составляющие психического онтогенеза, психический дизонтогенез, типы психического развития.

Дослідження психомовленнєвої діяльності дітей із вродженими незрошеннями губи та піднебіння (далі – ВНГП) виходить за межі виключно логопедичних пошуків. Проведений аналіз сучасних підходів до організації і забезпечення психолого-педагогічної та корекційної допомоги дітям із ВНГП дозволяє стверджувати, що на сьогодні у цій проблемі залишаються не реалізованими резерви комплексного багатоетапного впливу на розвиток такої дитини. Найслабкішою ланкою у цьому ланцюгу є психологічна адаптація дітей із ВНГП та цілеспрямована психологічна допомога родинам, що їх виховують.

Саме з огляду на це, у наукове поле експериментального дослідження було включено психічний розвиток дитини із вродженими незрошеннями губи та піднебіння різного віку. Ми відштовхувалися від так званих керуючих факторів або параметрів, які визначали характер психічного розвитку будь-якої дитини в цілому, і зокрема дитини із ВНГП.

За основу аналітико-діагностичної роботи з вивчення психічного розвитку дітей із ВНГП взято трикомпонентну модель аналізу психічного розвитку та його базових складових, запропоновану сучасними дослідниками у галузі психології розвитку М.М. Семаго та Н.Я. Семаго [5], як найдоцільнішу на нашу думку в умовах міждисциплінарного комплексного підходу. Узагальнену систему базових складових психічної діяльності умовно поділено на три відносно самостійні структури: 1) довільність регуляції сенсомоторної активності; 2) довільність регуляції психічних процесів і функцій; 3) базова афективна регуляція. Зазначені базові складові розвитку є основними структурними утвореннями, які формуються у процесі психічного розвитку дитини, а стан їх сформованості свідчить про належність до тієї чи іншої типологічної групи психічного дизонтогенезу.

З огляду на це, було розроблено відповідний зміст психологічного дослідження (спираючись на методологічні та методичні підходи сучасної психології розвитку) з урахуванням вікових показників та структури дефекту.

Згідно з даними соціального паспорту сім'ї, виявлено неоднорідність соціального статусу дітей із ВНГП. Від загальної кількості обстежених дітей лише 56% мають повноцінну родину, 32% дітей проживають у неповних родинях, 12% дітей – сироти та напів-сироти, які прибули до лікарні з Будинку малючка або були на утриманні опікунів у сім'ях.

Виявлено, що 48,5% обстежених взагалі не проходили логопедичної корекції, а у 89% випадків не проводилася первинна психологічна і логопедична консультація з родинами, де перебувала дитина до одного року.

Дані про послідовність та особливості раннього моторного та психоемоційного розвитку, які розглядалися як основні передумови становлення базових рівнів довільної та афективної регуляції у перші роки життя, засвідчили порушення процесу формування психологічної бази мовлення дітей із ВНГП.

Довільність психічної активності як реалізація регуляторного фактору розвитку стоїть на першому місці у процесі гетерохронного формування усіх психічних сфер дитини, зокрема пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери. Аналіз рухової активності як основи "розгортання" психічного розвитку в цілому, яка "витягує" у ранньому віці і когнітивну, і емоційну сфери показав значні темпові та змістові відставання у формуванні так званих наскрізних базових компонентів психічного розвитку в 49% обстежених малюків із ВНГП. Це означає, що у ранньому віці у половини дітей із ВНГП сенсомоторна активність невчасно "включається" в ієрархічну структуру довільної активності, що уповільнює у майбутньому регуляцію психічних процесів, власних емоцій і, як результат, поведінки взагалі.

Одержані узагальнені дані раннього розвитку свідчать про особливості психічного онтогенезу дитини із ВНГП, які часто межують з різними варіантами психічного дизонтогенезу.

Узагальнюючі результати щодо стану сформованості довільної регуляції рухової активності засвідчують уповільнений темп розвитку психомоторики, яку ми розглядаємо як свідомо керовані рухові дії, у 77% обстежених дітей до 3 років, у половини з яких рівень сформованості загальних, дрібних рухів та їх координованості відповідав показникам низького та вкрай низького рівня. Для 36% малюків прості проби на динамічній праксис виявилися взагалі недоступними. Зафіксовано темпові відставання від норми на 1 - 4 місяці мовнорухової активності, які у свою чергу гальмують прояви ранніх форм мовленнєвого спілкування.

У більшості малюків із ВНГП у перші місяці життя спостерігався дефіцит емоційної інформації, яку малюк "адресує" дорослому. Одна з причин цього – недостатня емоційна сензитивність матері, яка у цей період розвитку дитини є емоційно спустошеною, з переважанням негативних переживань з приводу народження дитини із ВНГП, страхів за її майбутнє.

У межах дослідження також вивчався психологічний клімат у сім'ї після народження дитини із ВНГП. Ретроспективна оцінка емоційного стану батьків, особливо матері у цей період свідчить про те, що народження дитини із вродженою вадою обличчя більшість батьків згадують як суцільний психологічний шок, пригадують ці події через призму відчуття провини перед дитиною або відчаю, розчарування, схильність замкнутися у собі. Дослідження показало, що 88% батьків у перші шість місяців після народження дитини із ВНГП знаходилися у депресивному стані або у стані психо-емоційного стресу. Виявлено залежність психологічного стану батьків наявності/відсутності ранньої психологічної сімейної реабілітації.

Так само із відставанням у строках формувалася друга лінія розвитку – оволодіння просторовими уявленнями, оскільки майже у 50% обстежених малюків було зафіксовано відставання у строках засвоєння вертикальної площини, що гальмувало засвоєння "цілісного" простору.

Для половини дітей із ВНГП перший рік життя характеризувався своєрідністю формування лінії афективної регуляції. У подальшому це ускладнювало формування пізнавальної діяльності та афективно-емоційної сфери, "проростаючи" і в особистісну сферу. 95% дітей із ВНГП до одного року (зокрема, усі діти-сироти) перебували у так званому стані емоційної депривації, переживали дефіцит позитивних емоцій. Більше того, у зв'язку з наявністю дефекту, частою госпіталізацією, зниженням емоційного фону у сім'ї, недостатнім усвідомленням батьками необхідності цілеспрямованого розвитку когнітивної сфери, більшість дітей відчували недостатність спільної

діяльності з дорослими або спільних ігрових дій, що гальмує формування психофізіологічної основи базових структур функціональної системи мови та мовлення, комунікативної поведінки взагалі. При цьому спостерігався феномен "снігової кулі" - з віком у багатьох дітей із ВНГП зазначені особливості не зникали самостійно, а нашаровувалися, взаємно обтяжуючи одна одну, уповільнюючи загальний темп і погіршуючи якість психічного розвитку такої дитини.

Доведено, що відсутність адекватної корекційно-розвивальної роботи з раннього віку ускладнює формування та функціонування базових складових психічного розвитку у подальшому.

Узагальнені результати засвідчують у дітей із ВНГП 3-4 років відставання у темпах психофізичного розвитку порівняно з нормативними у середньому на 41%, а темпові та якісні порушення мовленнєвого розвитку зафіксовано у 82% дітей цієї вікової категорії. Деякі вищими виявилися показники сформованості довільної регуляції рухової активності у дітей 5-6 років, які проявили в основному середній рівень її сформованості (за результатами виконання нейропсихологічних проб на динамічний праксис, праксис пози, реципрокну координацію рухів, кінетичну мелодію тощо). Це у свою чергу засвідчило відносну сформованість довільної регуляції рухової активності у 49% післяопераційних дітей 5-6 років (враховуючи дані про те, що ця сфера вважається остаточно сформованою лише у 8 років). У решти дітей якісні показники відрізнялися більше, ніж на 40% від нормативних. Така сама тенденція спостерігалася за результатами сформованості рухів м'язів обличчя, артикуляційної моторики та кінетики.

Узагальнені результати свідчать про негативний вплив недостатньої регуляції так званих нижчих рухових функцій (загальної, дрібної та артикуляційної моторики) у 89% дітей із ВНГП дошкільного віку на стан рухів вищого рівня – мовнорухового у 78% дошкільників. Одержані дані вказують на темпову незрілість або парціальну несформованість регуляторного компонента рухової діяльності, пов'язану в основному із психосоматичною та неврологічною симптоматикою у 78% дітей раннього та дошкільного віку із ВНГП.

Результати сформованості довільної регуляції рухової сфери взагалі, враховуючи лінгвопатологічну симптоматику, корелюють із даними про рівень розвитку складових функціональної системи мови та мовлення у різних клініко-логопедичних групах.

Результати дослідження другого компоненту (довільність психічних процесів і функцій) виявилися вищими, ніж результати довільності рухової активності (особливо мовнорухової) у 41% від загальної кількості обстежених. Це означає, що, незважаючи на порушення фонологічної системи на експресивному та імпресивному рівнях, рівень довільної регуляції психічних процесів відповідав показникам високого

та середнього рівнів, вірогідно, з причини достатнього мовленнєвого опосередкування та потенційно збереженого когнітивного ресурсу.

Решта дітей (59%) виявили в основному низький та вкрай низький рівень довільної регуляції психічних процесів. Ці діти мали низькі показники сформованості усіх складових функціональної системи мови та мовлення або, за традиційною психолого-педагогічною класифікацією вад мовлення, – загальне недорозвинення мовлення різного рівня. Йдеться про недостатність цілеспрямованої діяльності, здатності до зосередження на конкретному завданні та утримання програми виконання на тлі інертності або ригідності способу дій у цих дітей. Для цих дітей було характерним зниження працездатності та мотивації на тлі швидкої втомлюваності і втрати інтересу до результату. Особливі труднощі відчувалися у разі необхідності проговорювати послідовність дій, програмувати або аналізувати власну діяльність.

Своєрідно, із суттєвими відмінностями від норми розвивається й афективно-емоційна та особистісна сфера дитини із ВНГП. Прослідковано поступове ускладнення з віком, вторинні та третинні нашарування проблем психо-емоційного характеру, за умови відсутності необхідної, вчасної психокорекційної роботи із самою дитиною та родиною, що її виховує.

Недостатність або відсутність психологічної допомоги, починаючи з раннього віку, не менш деструктивно впливає на психічний розвиток дитини, ніж первинний анатомічний дефект лицевої ділянки та наслідки, пов'язані з ним. Більше того, діагностовано, що первинний дефект, недорозвинення або пошкодження підсистем функціональної системи мови та мовлення за умови відсутності спеціальних корекційних засобів викликає низку вторинних й навіть третинних відхилень: недорозвинення усіх структурних компонентів мовлення; обмеженість сенсорних, часових, просторових уявлень; недорозвинення мнестичних процесів; недостатню спрямованість і концентрованість довільної уваги; зниження рівня узагальнень; недостатнє вміння планувати власну діяльність; будувати умовисновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки тощо. Нами прослідковано, що дітям із ВНГП притаманна картина недостатньої сформованості когнітивної сфери, при тому, що у них первинно збережений і залишається достатньо високим загальний когнітивний ресурс. Не менш значущими є висновки про те, що діти із ВНГП відчувають труднощі не лише когнітивного характеру, але й комунікативного, що робить мовленнєві порушення при ВНГП особистісно значущими.

Безперечно доведено, що епізодична психологічна допомога не вирішує завдань гармонійного психічного розвитку зазначеної категорії осіб із ВНГП з метою забезпечення високого рівня життєвих досягнень.

Встановлено, що формування особистості підлітків із ВНГП розвивається переважно за дефіцитарним типом психічного розвитку

(стійке зниження самооцінки, дефіцит диференціацій емоційних реакцій, низький рівень комунікації, відсутність бажання активно спілкуватися, субдепресивний фон настрою та ін.), що провокує дизонтогенез когнітивної та емоційно-вольової сфери.

Аналіз одержаних результатів вказує на явища стійкої дефіцитарності (несформованості) деяких психічних функцій, що ускладнює процес формування та розвитку мовлення дітей з ВНГП. Навіть не маючи клінічних діагнозів щодо порушень центрального генезу, частина дітей з ВНГП являють собою так званій "нижньо-нормативний тип розвитку", які у подальшому можуть складати групу ризику наступного патологічного розвитку. Порушення довільної регуляції психічних процесів та недостатня сформованість потреби у спілкуванні у деяких дітей з ВНГП ставить під сумнів їх готовність до навчання у загальноосвітній школі та наводить на невтішні прогнози щодо майбутньої успішності та шкільної адаптації.

Виявлено, що психологічний розвиток дітей із ВНГП базується на тих же основних закономірностях, що і психічний розвиток у нормі. Фундаментальні закономірності розвитку мови і мовлення не мають у них принципових відмінностей. Однак, головною відмінною рисою психомовленнєвого дизонтогенезу дітей із ВНГП є асинхронність, дисгармонійність розвитку. Це стало очевидним при співставленні рівнів сформованості різних компонентів функціональної системи мови та мовлення – вібіркова, парціальна невідповідність, несформованість окремих компонентів або підсистем ФСММ. На нашу думку, стан недорозвинення мовлення є однією з форм психомовленнєвого дизонтогенезу (ПМД), особливістю стурктури якого є дефіцитарність комунікативно- мовленнєвих навичок.

Результати дослідження базових складових психічного розвитку дітей спиралися на визначення їх стану: збереженого (ЗБ), вторинно затриманого (ВЗ) чи первинно порушеного (ПП). Враховувалися якісні особливості формування складових психічного мікрогенезу – рівневих систем регуляції (Р), когніцій (К) та афективно-емоційної (А) сфери – як наскрізних психічних процесів (табл.1).

Таблиця 1

Матриця визначення варіантів психічного розвитку дітей із ВНГП

		Наскрізні психічні процеси				
		Регулятивні	Когнітивні		Афективно-емоційні	
Стан базових складових психічного розвитку	Збережені	Н	Н	УН	Н	
		УН	ДГ			
	Вторинно затримані	ДГ	Д		УН	ДГ
		Д			Д	
	Первинно порушені	Т	Т		Т	

Виявлено, що наявність стійких порушень функціональної системи мови та мовлення на тлі загальної психосоматичної ослабленості вторинно спричиняє порушення психічного розвитку по типу дисгармонійного, затриманого або дефіцитарного у 65% дітей із ВНГП. При цьому спостерігається поступове ускладнення характеру порушень психічного розвитку залежно від віку, терміну логопсихологічного впливу, взаємостосунків у сім'ї, соціального середовища.

Системно-динамічний аналіз дизонтогенезу, зіставлення та узагальнення даних логопсихологічного діагностичного блоку, забезпечили підстави для того, щоб вперше у логопсихології запропонувати типологію варіантів психічного розвитку дітей із ВНГП – нормативний (Н) та варіанти психічного дизонтогенезу: дисгармонійний (ДГ), затриманий (З), дефіцитарний (Д), тотальний (Т) (табл. 2).

Таблиця 2

Типи психічного розвитку дітей із ВНГП

Тип психічного розвитку	Характерні ознаки	Спосіб визначення	Кількість дітей
Нормативний (Н)	Формування складових психічного мікрогенезу відповідно до нормативних показників	Р/ЗБ+К/ЗБ+А/ЗБ	34 (32%)
Дисгармонійний (ДГ)	Когнітивна, емоційно-вольова та особистісна незрілість	Р/ЗБ+К/ЗБ+А/ВЗ	30 (28%)
Затриманий (З)	Затримка темпів розвитку базових складових психічного мікрогенезу	Р/ВЗ+К/ЗБ+А/ВЗ	21 (20%)
Дефіцитарний (Д)	Звуження когнітивного ресурсу, інтелектуальна нерівномірність на тлі дефіциту аналізаторних систем та психічної активності	Р/ВЗ+К/ВЗ+А/ВЗ	18 (17%)
Тотальний (Т)	Первинне порушення базових складових психічного мікрогенезу	Р/ПП+К/ПП+А/ПП	3 (3%)

Екстраполяція результатів мовленнєвого та психічного розвитку дала можливість узагальнити висновки про особливості психомовленнєвого розвитку дітей та підлітків із ВНГП. Виявлено, що наявність стійких порушень функціональної системи мови та мовлення на тлі загальної психосоматичної ослабленості вторинно спричиняє порушення психічного розвитку по типу дисгармонійного, затриманого або дефіцитарного у 65% дітей із ВНГП. При цьому спостерігається поступове ускладнення характеру порушень психічного розвитку залежно від віку, терміну логопсихологічного впливу, взаємостосунків у сім'ї, соціального середовища. Таким чином, включення психологічних методик вивчення базових складових психічного розвитку (довільної

регуляції: рухової активності, психічних процесів і функцій, емоцій та поведінки) дозволило визначити варіанти психічного дизонтогенезу (дисгармонійний, затриманий, дефіцитарний, тотальний), прослідкувати взаємовплив дефекту мовлення та психічного розвитку дітей, підлітків та юнаків із ВНГП.

У результаті міжсистемного багатофакторного аналізу агрегованих даних діагностики мовленнєвого та психічного розвитку осіб із ВНГП виявлено закономірності, взаємозалежність та взаємообумовленість формування функціональної системи мови і мовлення та базових складових психічного розвитку дітей із ВНГП від народження до повноліття.

Безперечно доведено, що діти із ВНГП мають набагато складніші механізми порушення психомовленнєвої діяльності, ніж традиційно вважалося протягом багатьох років. У цих дітей не лише своєрідно розвиваються механізми породження та формування підсистем функціональної системи мови та мовлення (семіотична, програмування та інтерпритації мовленнєвих актів, регуляційна), але й зазнають шкоди глибинні процеси формування базових складових психічного розвитку (довільної регуляції: рухової активності, психічних процесів і функцій, емоцій та поведінки), що звужує когнітивний ресурс дитини, стримує емоційно-особистісний розвиток, ускладнює процес соціальної адаптації.

Список використаних джерел

1. Конопляста С. Ю. Закономірності психічного розвитку дитини в нормі та при вроджених незрощеннях губи та піднебіння // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – № 9. – С. 163 – 167.
2. Конопляста С. Ю. Логопсихологія: навчальний посібник / за ред. М.К. Шеремет. – К.: Знання, 2010. – 293 с.
3. Конопляста С. Ю. Розвиток дітей із вродженими незрощеннями губи та піднебіння. Теорія та практика: Монографія. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. – 212 с.
4. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста. Клинические и психологические аспекты. – СПб.: Речь, 2006. – 380 с.
5. Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка: дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.
6. Харьков Л.В. Оценка психического развития детей с врожденными несращениями верхней губы и неба в зависимости от возраста и сроков их хирургической реабилитации // Вісник стоматології. – 1998. – № 3. – С. 35-38.

The article covers the summarized results of the study of basic components of mental development of persons with cleft lip and palate from birth to 18 years in Ukraine.

Keywords: clefts lip and palate, functional system of speech and language, the basic components of mental ontogenesis, mental dysontogenesis, types of mental development.

Отримано 06.12.2010 р.

УДК 376-056.36:377

О.В. Константи́нів

ФОРМУВАННЯ ТРУДОВИХ ВМІНЬ ТА НАВИЧОК У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті описуються аналіз психолого-педагогічних досліджень щодо особливостей формування трудових вмінь та навичок у розумово відсталих учнів.

Ключові слова: трудове навчання, розумова відсталість, корекційна робота, професійно-трудове навчання, трудові вміння та навички.

В статті подан аналіз психолого-педагогических исследований особенностей формирования трудовых умений и навыков у учеников с умственной отсталостью.

Ключевые слова: трудовое обучение, умственная отсталость, коррекционная работа, профессионально-трудовое обучение, трудовые умения и навыки.

У якості головної мети соціальної адаптації та інтеграції дітей з розумовою відсталістю в суспільство, в теорії і практиці спеціальної освіти, приділяється велика увага питанням трудової підготовки учнів даної категорії. Вона направлена на досягнення дітьми соціального комфорту і рівних можливостей в суспільстві. В умовах спеціально організованого навчання, трудове виховання учнів розглядається як важливий засіб корекції, розвитку і формування особистості розумово

відсталих учнів, підготовки їх до трудової діяльності після закінчення школи. Як засіб виховання праця сприяє розвитку індивідуальних здібностей, а також творчості, критичності та активності думки, здатності керувати діяльністю та поведінкою. Завдання трудового виховання: розвинути в учнів бажання працювати для суспільства, домогтись, щоб праця стала найважливішою їх потребою [2]. Головною умовою в системі навчально-виховної роботи в спеціальній школі є правильність організації трудового навчання, як ефективного засобу корекції вад розвитку розумової діяльності учнів. В психолого-педагогічних дослідженнях відмічається, що правильно організоване трудове навчання – ефективний засіб корекції недоліків розвитку розумової діяльності учнів допоміжної школи, що займає одне із провідних позицій в системі навчально-виховної роботи спеціальної школи і дозволяє вирішувати завдання соціальної реабілітації розумово відсталих дітей. Особлива увага приділяється на формування трудових вмінь та навичок в процесі трудового навчання у дослідження таких науковців як, Акименко І.П., Білевич С.В., Бондар В.І., Вавіна Л.С., Виготський Л.С., Граборов А.Н., Дульнев Г.М., Єременко І.Г., Ітельсон Л.Б., Золотоверх В.В., Козленко М.О., Максименко С.Д., Міронова С.П., Милерян Е.А., Капустін А.І., Кузьмицька М.І., Липа В.О., Мерсіянова Г.М., Мирский С.Л., Пінский Б.І., Рейда К.В., Рябцев М.І., Тарасов В.Н., Тарасенко Н.В., Товстоган В.С., Турчинська К.М., Ханзерук Л.О., Хохліна О.П., Щербакова А.М. та інші.

В корекційній педагогіці накопичений значний досвід роботи з трудового навчання учнів з інтелектуальними вадами. В психолого-педагогічних дослідженнях особлива увага звертається на формування трудових вмінь та навичок у процесі трудового навчання. Зокрема, Мирський Л.С. наголошує на необхідності виховання самоконтролю розумово відсталих учнів як в умовах трудової діяльності, так в побутових умовах. З позиції теорії поетапного формування розумових дій Гальперіна П.Я., діяльність спонукає учня до нових знань та навичок і є тим самим навчанням. У його теорії формування внутрішньої діяльності фактично розглядається в процесі передачі соціального досвіду. При виконанні трудових завдань, завдяки їх предметно-практичному змісту виникають умови для формування діяльності та корекції недоліків розумового розвитку учнів. Граборов А.М., в корекційній педагогіці, надає велике значення принципу свідомості навчання. Він наголошує, розумово відстала дитина має свідомо засвоювати матеріал, а не механічно, несвідомо, тому наочність та праця, на його думку, основні спеціальні заходи корекційно-виховної роботи з розумово відсталими дітьми. Цю точку зору підтримує Дульнев Г.М. у своїй працях, у яких говориться, що досягнення корекційної мети трудового навчання не може сприяти така його

організація, при якій відбувається своєрідний "поділ праці" - все, що потрібно робити руками, роблять учні, що потрібно "вирішувати головою" (наприклад, контроль за якістю виконання операцій), все це за учнів робить вчитель [4]. На його думку важливим є використання таких корекційних засобів, які б допомагали формувати у розумово відсталих учнів контроль дій, вимірювальні операції, ціленаправленість трудових досягнень, які б забезпечували свідоме оволодіння трудовими вміннями та навичками. Бондарь В.І вказує, що важливим завданням є формування таких трудових умінь і навичок, як планування, самоконтроль, самооцінка, без яких цілеспрямована й усвідомлена діяльність неможлива; вироблення в учнів темпу і ритму виробничих процесів.

На основі знань і трудових навичок в межах конкретної професійної діяльності формуються трудові вміння. Психологічною основою трудових умінь є розуміння взаємозв'язків між метою трудової діяльності, умовами і способами її виконання. Уміння як складне психологічне утворення включає в себе систему навичок, що відносяться до одного і того ж виду діяльності, і систему знань стосовно основних особливостей діяльності в цілому (технологія, умови праці і т. п.). Вміння дозволяють учням орієнтуватися в нових умовах, вирішувати нестандартні завдання, тобто працювати творчо. У формуванні умінь Платонов К. К. виділяє п'ять етапів:

1. початкове вміння, яке характеризується усвідомленням мети дії і пошуком способів її виконання на основі раніше набутих знань і навичок;

2. недостатньо вміла діяльність, коли наявні знання про способи виконання діяльності поєднуються з використанням раніше отриманих, неспецифічних для даної діяльності навичок;

3. окремі загальні вміння; високорозвинуті, але вузькі вміння, можуть бути використані в різних видах діяльності;

4. високорозвинуті вміння; характеризуються творчим використанням знань і навичок щодо даної діяльності, усвідомленням мети, мотивів вибору і способів її досягнення;

5. майстерність – характеризується творчим використанням різних умінь.

Для засвоєння нових дій які є значимими у формуванні трудових умінь та навичок в розумово відсталих учнів Гальперіна П.Я. і Тализіна Н. Ф., в свої дослідженнях, виділяють п'ять етапів засвоєння нових дій:

1. попереднє ознайомлення з діями, з умовою його виконання;

2. формування дій з матеріалом із розгортанням всіх включаючи операцій;

3. формування дій як зовнішньомовленнєвого;

4. формування дій як внутрішньомовленнєвого;

5. перехід в глибинні згорнуті процеси.

У спеціальній літературі планування трудової діяльності розглядається з точки зору особливостей розумової діяльності, а процес навчання плануванню з точки зору його корекційної спрямованості (Дульнев Г.М., Єременко І.Г., Петрова В.Г., Бондар В.І., Мерсіянова Г.М., Павлова Н.П., Хохліна О.П.). В різноманітних дослідженнях формування трудових вмінь та навичок розглядаються як:

1. формування графічних навичок як засіб корекції практичних трудових вмінь учнів вадами інтелекту;
2. здатність орієнтуватись у завданні;
3. значення конструктивних занять;
4. виховання самоконтролю у трудовій діяльності учнів з розумовою відсталістю;
5. методичні підходи до навчання учнів даної категорії.

У спеціальних закладах на заняттях з трудового навчання вирішуються корекційні завдання, спрямовані на розвиток рухової та сенсорної сфери розумово відсталої дитини в умовах практичної діяльності. Корекція вад у розумово відсталої дитини, як і її психічний розвиток в цілому, можливий за умови здійснення нею певної діяльності. Якщо в дошкільному віці на психологічний розвиток дитини найвідчутніше впливає гра, то в шкільний період - учіння. Та й сформованість самої діяльності засвідчує певний рівень розвитку дитини. З огляду на це, її формування та упорядкування як умови спеціального корекційно-розвивального впливу - найважливіші завдання дефектологічної науки та практики.

Різні аспекти корекційної роботи у процесі трудової підготовки учнів з розумовою відсталістю розглядаються в дослідженнях Айтметової С.Ш., Білевича Є.О., Бондаря В.І., Гіренко Н.А., Григор'єв А.І., Дульнева Г.М., Золотоверх В.В., Жаренкової Г.Й., Єременко І.Г., Капустін А.І., Карвяліса В.Ю., Козленко М.О., Липа В.О., Мерсіянової Г.М., Міронова С.П., Мирського С.Л., Павлової Н.П., Пінського Б.І., Тарасенко Н.В., Турчинської К.М., Чекурда О.Д., Ханзерук Л.О., Хохліна О.П.. У працях Беха І.Д., Єременка І.Г., Корнієнка А.А., Королько Н.І., Лубовського В.І., Максименка С.Д., Матасова Ю.Т., Мамічева О.В., Петрової В.Г., Плешканівської Г.М., Синьова В.М., Стадненко Н.М., Стратан В.С., Ярової Л.П. та інші також знаходимо матеріали, що певною мірою стосуються досліджуваної проблеми.

Для розумово відсталої дитини учіння є зовнішньою та внутрішньою активністю, мета якої - засвоєння різних рівнів знань та відповідних способів дій. Як цілеспрямований процес учіння відбувається під час вирішення навчально-практичних завдань, спрямованих на практичне опанування знаннями та способами дій. Найсприятливіші умови для

опанування трудовою діяльністю вихованцями допоміжної школи мають заняття з господарсько-побутової, суспільно-корисної праці. Саме тут дитина діє в системі розгорнутих на зовні фіксованих вимог: виконувати певний вид діяльності за визначеними етапами діяльності, осмислити і зрозуміти сутність і значення трудової діяльності. Здійснення будь-якого завдання передбачає такі етапи: аналіз, планування, організацію, практичне виконання, контроль, оцінку. Сам процес учіння має бути усвідомленим, відповідно регульованим.

В корекційній педагогіці накопичений значний досвід роботи з трудового навчання учнів з розумовою відсталістю, який віддзеркалюється у сучасних підходах планування системи професійно-трудової підготовки в допоміжній школі. Не дивлячись на значні досягнення у розробці змісту, методів та організаційних форм трудового навчання учнів з вадами інтелекту, залишаються невирішеними питання подолання обмеженості у розумінні освітніх потреб і можливостей даних дітей. Певна обмеженість підходу до трудового навчання пов'язана з тим, що навчання праці в спеціальних школах має свою мету формування у школярів психології виконавця. Суттєва роль у вирішенні корекційно-виховних завдань допоміжної школи-інтернату належить трудовому вихованню. Воно являє собою систему виховного впливу, що передбачає залучення розумово відсталих дітей у процес трудової діяльності з метою формування у них позитивного ставлення до праці до людей праці, здійснення корекції, компенсації порушень розумового та фізичного розвитку аномальних дітей, вироблення навичок загальної трудової культури, озброєння трудовими вміннями та навичками, готовністю виконувати повсякденну працю, утримування в належному стані робочі місця та інструменту, вироблення навичок попередньої підготовки до виконання трудових завдань, бережного відношення до різного роду матеріалів, їх економії.

Список використаних джерел

1. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. Психолого-педагогическое исследование. – М.: Педагогика, 1969. – 216 с.
2. 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. – 220 с.
3. Пинский Б.И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы. – М.: Педагогика, 1985. – 128 с.
4. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. – К.: МП Леся, 2010. – 779 с.

5. Хохліна О., Мерсіянова Г., Єременко І. Обґрунтування удосконалення змісту трудового навчання для допоміжної школи // Дефектологія. – 2001. – №4. – С. 7-10.
6. Використано матеріалу сайту www.dissland.com

In the article described analysis of psychological and pedagogical researches in relation to the features of forming of labour abilities and skills for retard students.

Keywords: labour studies, mental backwardness, корекційна work, professionally-labour studies, labour abilities and skills.

Отримано 06.12.2010 р.

УДК 376. 016.821.161.2

*Н.П. Кравець
В.В. Шорохова*

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ХАРАКТЕРИСТИКИ УВАГИ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ

В статті розглянуто наукові підходи до уваги як вагомого показника характеристики розумово відсталих дітей.

Ключові слова: розумово відсталі діти, увага, властивості уваги.

В статье рассмотрены научные подходы к вниманию как весомого показателя характеристики умственно отсталых детей.

Ключевые слова: умственно отсталые дети, внимание, свойства внимания.

Проблема уваги була й залишається однією з актуальних у корекційній психопедагогіці. Вона є предметом спеціального вивчення фізіологів, психологів, педагогів як важливий показник характеристики розумово відсталих дітей. Так, розумово відсталі учні з перевагою процесів збудження суттєво відстають в показниках якості стійкості і розподілу уваги порівняно з учнями, в яких неускладнена форма олігофренії. Школярі з переважанням гальмівних процесів мають

найбільш низький показник стійкості уваги. Більшість учнів цієї клінічної групи не здатні до розподілу уваги. Порівняно з іншими групами олігофренів у них дуже вузький обсяг уваги [5].

Як одна з психічних функцій, увага тісно пов'язана з іншими психічними функціями. У роботі “Проблеми розвитку психіки” Л.С. Виготський вказував, що розвиток психіки проявляється у зміні відношень між функціями. В процесі розвитку дитини складається нова система функцій, типи взаємозв'язків між собою характеризуються тим, що функціональні системи виступають єдиним цілим, у якому елементарні психічні функції існують як одна з інстанцій, що входить до складу цілого завдяки зв'язкам з вищими психічними функціями. Міжфункціональні зв'язки Л.С. Виготський розглядав як центральний момент розвитку свідомості людини і як продукт її прижиттєвого індивідуального розвитку. Він вказував, що розвиток психічних функцій здійснюється нерівномірно, вищі психічні функції впливають на нижчі, а порушення у сфері вищих психічних функцій негативно впливають на розвиток і реалізацію нижчих. Кожній з психічних функцій притаманний свій цикл розвитку, своя хронологічна формула. Поділяючи психічні функції на вищі й нижчі, Виготський довів, що “дослідження вищих психічних функцій та їхній розвиток запевняють нас, що ці функції мають соціальне походження, як в філогенезі, так і в онтогенезі: кожна функція появляється на сцені два рази в двох планах: спершу – соціальному, потім – в психологічному, спершу між людьми як категорія інтерпсихічна, потім – всередині дитини як категорія інтрапсихічна” [с. 196-198]. Лише у навчанні й вихованні увага з неопосередкованої діяльності переходить в опосередковану в процесі все зростаючого самоконтролю виконання.

Увага – одна з вищих психічних функцій. Що ж вкладається в це поняття, яка його сутність? Становлення теорії уваги проходило досить складний шлях на природничо-науковій основі нейрофізіологічних досліджень вищої нервової діяльності, фізіологічних механізмів цілеспрямованої поведінки (І.П. Павлов, І.М. Сеченов, П.К. Анохін, О.А. Ухтомський та ін.).

У понятійно-термінологічному словнику “Спеціальна педагогіка” за ред. академіка В.І. Бондаря увага – це “процес виділення об'єктів психічної діяльності з-поміж багатьох, зосередження на певних об'єктах при одночасному абстрагуванні від інших. Увагу характеризує вибіркоче ставлення до навколишнього світу, коли з великої кількості подразників свідомість виділяє один або кілька... Розумово відсталі, особливо збуджені олігофрени, та діти з переважними ушкодженнями лобних відділів кори головного мозку, характеризуються різким недорозвитком довільної уваги, що спричинено особливостями вищої нервової системи. Тому в роботі з цими дітьми слід надавати особливу увагу розвитку

компенсаторних механізмів формування всіх основних параметрів уваги, без яких неможлива навчальна і виховна діяльність, їхній подальший розвиток.” [с. 394 – 395]. “Український педагогічний словник” (автор С.У Гончаренко) трактує поняття уваги як форму психічної діяльності людини, що виявляється в її спрямованості й зосередженості на певних об’єктах при одночасному абстрагуванні від інших. Увагу характеризує вибіркоче ставлення до навколишнього світу, коли з великої кількості подразників свідомість виділяє один або кілька. Увага є необхідною передумовою ефективної діяльності людини, вона запорука успішного навчання, праці. [с.337]. У “Психологічному словнику” за ред. В.П.Зінченка дано наступне визначення уваги: “ Увага – процес і стан налаштування суб’єкта на сприймання пріоритетної інформації і виконання поставлених задач. Теоретично й операціонально увага характеризується рівнем (інтенсивність, концентрація), обсягом (широта розподілу), швидкістю переключення (переміщення), тривалістю і стійкістю” [с.48]. “Логічний словник-довідник” (ред. Кондаков М.І.) розглядає два види уваги: “розрізняють: 1) мимовільну або пасивну, викликану особливим станом об’єкту і не пов’язану з наперед поставленими суб’єктом цілями, планами, задачами, і 2) довільну, визначену задачею, що стоїть перед суб’єктом в ході тієї чи іншої діяльності” [с.90].

Є.А. Мілерян увагою називає динаміку функціонування організації психічної діяльності тварин і людини, фізіологічною основою яких є джерело оптимального збудження і домінанта. Визначає увагу як форму організації психічної діяльності людини, в основі якої лежить певне співвідношення основних нервових процесів мозку у вигляді джерела оптимального збудження або домінанти. На думку Є.А. Мілеряна, увага як форма організації відображальної діяльності є необхідною умовою утворення нових і удосконалення наявних зв’язків, що лежать в основі будь-якого навчання і виховання. Тому уміння оволодіти увагою школярів є необхідною передумовою успіху навчально-виховної роботи з ними. Як спрямованість і зосередженість психічної діяльності людини на певних об’єктах визначає увагу В.М. Синьов [6, с. 246].

Г.Д. Дубовицька розглядає увагу як спрямованість і зосередженість психічної діяльності, що наявна на всіх рівнях психічного відображення, але реалізується на них по-різному. На сенсорно-перцептивному рівні увага забезпечує реалізацію чуттєвого образу, виступає як підготовчий етап до здійснення перцептивних дій, що забезпечує вибіркочість і адекватність сприймання. Внутрішня спрямованість уваги на думку автора проявляється у вигляді уявлень на мовленнєво-мисленнєвому рівні. Вказуючи на порушення уваги, Г.Д. Дубовицька довела, що порушення концентрації уваги в дітей проявляється у відволіканні від діяльності, а вузькість і недостатність об’єктів проявляється у

обмеженому числі утримуваних асоціацій ознак явищ, які наявні у свідомості.

Вивчаючи увагу, її фізіологічну основу вчені вбачали в механізмах, які визначають вибіркоче протікання процесу збудження і лежать в основі уваги. На думку О. Ухтомського (праця “Вчення про домінанту”) збудження розподіляється по нервовій системі нерівномірно, і кожна інстинктивна діяльність, як і умовно-рефлекторна, може мати в нервовій системі місця оптимального збудження, які набувають домінуючого характеру. Вони переважають над іншими і гальмують існуючі поряд з ними джерела збудження, проте набувають здатність навіть посилюватися під впливом дії сторонніх збуджень. Їх О. Ухтомський назвав домінантами, а домінанту розглядав як фізіологічний механізм уваги. Також О. Ухтомський виділив дві ознаки, що лежать в основі відносної стійкості уваги: наявність стійкості процесів відображення реальної дійсності, які виникли один раз та продовження їх за інерцією в умовах зупинення дії подразників, що викликають ці процеси за рахунок інших субдомінантних збуджень.

І.М. Сеченов відносив увагу до свідомості, вважаючи, що виникнення свідомості можливе лише за наявності певного процесу відображення дійсності в мозку людини, яка психологічно і складає увагу. І.П. Павлов довів, що організацію роботи великих півкуль головного мозку забезпечують в кожен даний момент цілеспрямовані процеси відображення і ... свідомий характер поведінки людини в оточенні свого середовища. З огляду на це він зробив висновок про зв'язок свідомості з увагою і про значення уваги в свідомій діяльності людини, що важливо для навчання розумово відсталих дітей і корекції їхньої уваги.

Вивчали увагу й нейрофізіологи. Так, О.Р. Лурія у роботі “Лекції із загальної психології” (на рос. мові) вказав на роль нейрофізіологічних механізмів активації. У визначенні уваги вбачав дві групи факторів, що становлять її складову. До першої групи відніс фактори, які виражають структуру зовнішніх подразників, що доходять до людини (структура зовнішнього поля). Другу склали фактори, які відносяться до діяльності самого суб'єкта (структура внутрішнього поля). Розглядав увагу людини залежно від структури її діяльності, оскільки увага відображає протікання структури діяльності людини, будучи механізмом її контролю. Це дало змогу розглядати увагу як одну з “найбільш суттєвих сторін діяльності людини”. Основу уваги О.Р. Лурія вбачав у орієнтувальному рефлексі й наголошував, що він може бути викликаний і умовним подразником. “У людини таким сигналом може бути слово, яке легко викликає в неї явища підготовки, настороження, очікування появи сигналу” [с. 177]. Вчений довів, що ретикуляторна система зв'язує кору головного мозку зі стовбурними утвореннями двобічними зв'язками і має не лише загальний, а й вибіркочий вплив. Висхідна

ретикулярна система лежить в основі біологічно обумовлених форм активації, а нисхідна забезпечує вищі форми вибіркової активації організму стосовно конкретних задач, які виникають перед людиною. Вивчаючи нейрофізіологічні механізми уваги, О.Р. Лурія вказував, що “вищі, довільно регульовані форми уваги, проявляються насамперед у дитини в підкоренні поведінки мовленнєвим інструкціям дорослого” [с. 185]. Цей висновок для нас дуже важливий, оскільки прямо вказує на роль інструкції як словесного методу, який забезпечує виховання уваги в розумово відсталих учнів у навчально-виховному процесі.

О.Р. Лурія довів, що мовленнєва інструкція може викликати сильний і разом з тим чітко вибірковий вплив, створюючи стійке домінуюче джерело збудження і змінюючи звичайні силові відношення в дії подразника. “Можливість регулювати процеси активації шляхом мовленнєвої інструкції є одним із важливих психофізіологічних механізмів людини. Вона складає фізіологічну основу вищих специфічно людських форм уваги, а реєстрація впливу мовленнєвої інструкції на протікання об’єктивних симптомів орієнтувального рефлексу є одним з найбільш важливих психофізіологічних методів вивчення уваги людини, а потім, набагато пізніше, в формуванні стійких видів саморегульовальної довільної уваги дитини” – вказував вчений [с. 180]. О.Р. Лурія також відповів на те, що забезпечує увагу: “увагу ... забезпечують сигнали, які вказують на те, що задача ще не виконана, справа не завершена... Увага людини визначається структурою її діяльності, відображає її протікання і слугує механізмом контролю. Все це робить увагу однією з найбільш суттєвих сторін діяльності людини.” [с.168]. Зважаючи на це, він визначив функцію уваги: “функцією уваги є вибіркового характеру свідомої діяльності, який у однаковій мірі проявляється в нашому сприйманні, і в рухових процесах, і в мисленні.” [с. 165].

Значна роль у вивченні особливостей уваги та виховання її у розумово відсталих дітей належить відомому психологу Л.С. Виготському. Як і О.Р. Лурія, Л.С. Виготський надавав мові провідного значення у вихованні уваги в дитини. У роботі “Проблеми розвитку психіки” (на рос. мові) він писав, що “завдяки мові дорослі направляють увагу дитини і лише на основі цього сама дитина поступово починає оволодівати своєю увагою” [с. 232]. Вивчаючи утворення понять у розумово відсталих дітей, Л.С. Виготський вказував, що “... неможливість утворення понять полягає у дебіла насамперед у неможливості слідувати у спрямованості своєї уваги по дуже складних шляхах, на які йому вказують слова. Тому важлива функція слова, пов’язана з виробленням понять, стає для них недостатньою насамперед тому, що у них недорозвинені вищі форми довільної уваги” [с. 238]. Досліджуючи утворення понять, вчений довів, що процеси абстракції витікають з “правильного” спрямування психіки, а спрямована увага

відіграє значну роль у формуванні понять і абстракцій. Причину недорозвитку уваги в розумово відсталих дітей психолог вбачав у недорозвитку їхнього інтелекту, внаслідок чого діти не оволодівають усіма мовленнєвими функціями, а отже, і функцією уваги. Крім того, Л.С. Виготський дав визначення довільної уваги: "... довільна увага і за складом, і за структурою, і функціями є не просто результат природного, органічного розвитку уваги, а результат її змінення й перебудови під впливом зовнішніх стимулів – засобів" [с. 217]. Розглядаючи виникнення довільної уваги, вчений відмічав, що вона виникла в силу необхідності під тиском потреби і поряд з успіхом розумового розвитку. Довільну увагу називав "удосконаленим апаратом" "продуктом цивілізації". Перейти від уваги мимовільної до уваги довільної людину заставив прогрес у галузі розумового розвитку. Як засіб корекції довільної уваги розумово відсталої дитини Виготський визначив гру, оскільки у грі реакція вибору дозволяє керувати увагою дитини.

Які ж властивості уваги з огляду на визначення її сутності? На це питання відповідь знаходимо у різноманітних роботах, присвячених проблемі уваги. Так, Є.А. Мілерян вказує, що увагу можна визначати як форму організації психічної діяльності людини і тварин, що проявляється у її спрямованості, зосередженості, відносної стійкості. Дане визначення уваги вказує на основні її властивості, а виключення хоча б однієї з її властивостей веде до зникнення явища, названого увагою. Характеризуючи основні властивості уваги, дослідник довів, що фізіологічною основою функціонування психічної діяльності людини є джерело оптимального збудження і домінанта, а фізіологічною основою спрямованості уваги є закономірності руху й взаємодії основних нервових процесів. Стійкість, як одну з суттєвих властивостей уваги допоможе правильно зрозуміти знання закономірностей утворення й функціонування джерел оптимального збудження. Аналізуючи особливості довільної уваги, Є.А. Мілерян вказував, що вона забезпечує цілеспрямованість і довільність трудової діяльності учнів на уроках у процесі навчання, оскільки використання другої сигнальної системи створює умови для виникнення якісно нової свідомої відображальної діяльності людини, що організується в формі довільної уваги. Для нас ця вказівка дослідника є важливою, оскільки у розумово відсталих учнів друга сигнальна система порушена, вони не можуть використовувати її повноцінно, тому що слова, ці "сигнали сигналів" не виконують свого прямого призначення і не стають "сигналами сигналів", оскільки інтелектуальна недостатність спричиняє порушення довільної уваги.

В.І. Страхов вивчав інтелектуальну увагу в процесі зображувальної, спортивної і навчальної діяльності учнів 7-10 класів масової школи в її динаміці і психологічній стадіальності, починаючи з її першочергової актуалізації у вирішенні конкретної задачі і в продовженні аж до завершення виконаної роботи. Дослідник довів, що для інтелектуальної

уваги характерні: єдність мислення і зосередженості, наявність пізнавальної задачі, які визначають внутрішню логіку уваги і мовленнєве керування увагою в процесі діяльності. Водночас він визначив структурні компоненти інтелектуальної уваги: цілісна й диференційована зосередженість, перспективна й повернена форми спрямованості інтелектуальної уваги, вказав її функції: пошукова, антиципірувальна, контрольно-коректувальна. Характеризуючи інтелектуальну увагу, автор наголосив, що для її розвитку мовлення виконує пізнавальну й регулювальну роль. В.І. Страхов переконливо довів, що “пізнавальна спрямованість уваги є психологічним фактором організованості в діяльності і необхідною умовою підвищення ясності, поглиблення й підзвітності в діяльності” [7, с. 36].

Розкриваючи функції уваги, О.В. Гуніна вказує, що увага забезпечує вибіркоче ставлення до предметів, явищ, ситуацій, допомагаючи свідомості людини зосереджуватися на значущих об'єктах і мати чітку інформацію про них. Обсяг уваги забезпечує отримання на належному рівні інформації, яка спрямовує свідомість людини на певний об'єкт. Крім того, обсяг уваги характеризує здатність людини переробляти інформацію.

І.І. Ахтамянова розглядала питання, що стосуються регуляції й саморегуляції уваги. На її думку здатність до розподілу уваги визначає успішність як навчання, так і практичної діяльності, оскільки регулятивна функція уваги полягає в організації як психічної, так і практичної діяльності людини. Зважаючи на це, у розумово відсталих школярів потрібно коригувати регулятивну функцію уваги.

Досить детально у своїх роботах регулювальну функцію уваги розкрив М.Ф. Добринін. Зокрема він довів, що регулювальна функція уваги проявляється в тому, що за допомогою уваги виділяється та мета, яка є для особистості в даний момент найбільш значимою, а все решта відстороняється. На значення оволодіння дитиною прийомами регулювання уваги вказує й Л.П. Набатнікова, вважаючи регулювання уваги виключно важливим для розвитку стійкої довільної уваги. З метою розвитку стійкої уваги дослідниця пропонує насичувати діяльність значимим для дитини змістом.

Т.В. Мазур, дослідивши розвиток стійкості уваги в процесі сприймання усного вербального матеріалу молодшими школярами, дійшла висновку, що стійкість уваги опановується завдяки спеціальному тренуванню. Автор довела, що навіть за достатньо мотивованого процесу слухання та протікання його в належних акустичних і гігієнічних умовах, сторонні асоціації, які виникають у процесі сприймання усного вербального матеріалу, негативно впливають на стійкість уваги. Дослідниця визначила дві групи факторів, які впливають на стійкість уваги: 1) об'єктивні: якість вербального матеріалу, тривалість часу слухання; гігієнічні умови, в яких протікає слухання; мотиви слухання, що їх висуває учитель: сприймання відомостей,

необхідних для вирішення тієї чи іншої задачі, поповнення загального запасу знань з матеріалу програми;

2) суб'єктивні: прийняття учнем мотивів, висунутих учителем; психічні властивості учнів: загальні розумові здібності, сформованість морально-вольової сфери, розвиток мислення, міра розвитку зорової репродуктивної уяви. Тому підвищення ефективності шкільного навчання потребує стійкого інтересу й активної уваги до матеріалу, що вивчається. Відбір інформації, що поступає, ефективність її сприймання й аналіз, осмислення забезпечує спрямована увага, завдяки якій знижується кількість помилок. Адже в процесі слухання у розумово відсталих учнів тільки-но створений образ повинен змінитися новим, що відображає наступний відрізок тексту. Для даної категорії школярів це недоступно, оскільки в цьому випадку задіюється довільне асоціювання, спрямованість якого задає сам текст. Якщо цей процес здійснювати безперервно, то, як доведено Т.В. Мазур, виникнення сторонніх асоціацій стає неможливим. Як одну з умов дотримання стійкості уваги дітей Г.М. Угарова вбачає у мовленні учителя, яке повинно бути емоційно насиченим, не монотонним, організовувати активну розумову діяльність школярів. Швидкість викладу нового матеріалу повинна бути оптимальною, щоб дати учням можливість активно його засвоювати. Як вказує дослідниця, підтримка уваги вимагає належної мотивації навчальної діяльності школярів, пробудження і виховання їхніх учбових інтересів. Оволодіння увагою вимагає знання тих закономірностей, яким вона підкоряється. Говорячи про шляхи підтримання і виховання уваги, як умови її мобілізації і підтримки дослідниця визначила чіткість поставленого завдання, зв'язність і послідовність викладу навчального матеріалу, активізацію пройденого матеріалу. Дослідження Т.Г. Захарової присвячене вивченню особливостей переключенню уваги й темпу психічної діяльності. Переключення уваги автор розглядає як навмисну зміну спрямованості свідомості у відповідності з новою діяльністю, а темп психічної діяльності – як швидкість переходу від виконання однієї операції до виконання іншої, що дещо від неї відрізняється. Дослідниця довела, що переключення уваги в процесі виконання сенсомоторної діяльності менш значимі, ніж в процесі виконання інтелектуальної діяльності.

Як вищий ступінь організованості мисленнєвої діяльності Б.І. Айзенберг розглядає розподіл уваги, що виражається в контролі свідомості за декількома думками, які протікають одночасно, та оперування ними відповідно до умовного задуму. В процесі пізнання розподіл уваги виступає як одночасне врахування різноманітних сторін предмету, що вивчається, розгляд ряду явищ з певної точки зору. Дослідник виявляв шляхи комплексного вивчення розподілу уваги у дітей різного віку масової та допоміжної шкіл і корекції її порушень [1]. С.В. Лієпіня, вивчаючи особливості уваги учнів молодших класів

допоміжної школи, довела, що у школярів з неускладненою формою олігофренії спостерігається найменше відставання від норми в показниках обсягу уваги, стійкості, розподілу, а також в динаміці розвитку цих властивостей [3]. І.М. Бгажнокова звернула увагу на залежність якості засвоєння знань розумово відсталими учнями від сформованості уваги, яка у цієї категорії школярів характеризується цілим спектром порушень: малим обсягом, низькою стійкістю й переключенням, малою довільністю. Між тим, як вказує С.М. Рибальченко, концентрація уваги стає умовою успішного виконання діяльності лише в тому випадку, якщо поєднується з іншими властивостями, зокрема концентрація уваги пов'язана з її стійкістю і залежить від тих же умов, які визначають останню.

Отже, розуміння сутності уваги і знання засобів її корекції забезпечить оптимізацію знань та умінь розумово відсталих учнів.

Список використаних джерел

1. Айзенберг Б.И. Распределение внимания в мыслительной деятельности учащихся массовой и вспомогательной школы: автореф. ... канд. психол. н./ Институт дефектологии АПН СССР. – М., 1986. – 16 с.
2. Кузнецова Л.П. Компетентний підхід до розуміння властивостей уваги молодших школярів // Початкове навчання та виховання. – 2006. – №15. – С. 17–29.
3. Лиепиня С.В. Особенности внимания учащихся младших классов вспомогательной школы // Дефектология. – 1977. – №5. – С. 20-25.
4. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. – СПб: Питер, 2006. – 320 с.
5. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
6. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталі дитини: підручник. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
7. Страхов В.И. Внимание в процессе деятельности: автореф. д-ра психол. наук / Институт педагогики АПН СССР. – М. :, 1978. – 49 с.

Development of attention mentally of backward children will become better considerably, if to develop his components in intercommunication.

Keywords: mental backward child, attention, properties of attention.

Отримано 06.12.2010 р.

УДК 37.018.1: 316.614.5 –058.26

О.А. Крамар

ДО АКТУАЛЬНОСТІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ЗДОРОВОЇ ДИТИНИ В СІМ'Ї БАТЬКІВ-ИНВАЛІДІВ

У статті обґрунтовано важливість комплексного вивчення сімей, де батьки з інвалідністю виховують здорову дитину.

Ключові слова: соціалізація, виховання, особа з інвалідністю, особистість, сім'я, батьки-інваліди.

В статті обосновується важність комплексного изучения семей, где родители с инвалидностью воспитывают здорового ребенка.

Ключевые слова: социализация, воспитание, человек с инвалидностью, личность, семья, родители-инвалиды.

Відповідно до Конвенції ООН "Про права дитини" кожній дитині для повного і гармонійного розвитку її особи необхідно зростати в сімейному оточенні, в атмосфері щастя, любові і розуміння.

Сім'я – це певна соціальна спільнота з конкретною системою зв'язків і взаємодій між її членами, що виникають з метою задоволення їхніх різноманітних потреб (Т. Кравченко). А. Антонов, В. Медков зазначають, що сім'я – це спільність людей, котра забезпечує спадковість сімейних поколінь, а також соціалізацію дітей і підтримання існування членів сім'ї. На думку О. Калашникова, явище соціалізації – це процес інтеграції, під час якого індивід з певними біологічними задатками набуває якостей, необхідних йому для життя в суспільстві; процес формування, розвитку і становлення особистості під впливом навчання, виховання та засвоєння елементів культури, норм, цінностей, притаманних певному суспільству.

Необхідність сильної державної сімейної політики зумовлена суспільними потребами: сім'я є спільником суспільства у розв'язанні його головних проблем, збереженні моральних основ, соціалізації дітей, розвитку культури та економіки. Отже, суспільство зацікавлено в такій сім'ї, яка здатна виробити і реалізувати власну життєву позицію, забезпечити не лише своє існування, а й розвиток всіх її членів.

Як соціальний інститут сім'я виконує в суспільстві, зокрема, такі функції: **господарсько-економічну** – планування сімейного бюджету, ведення домашнього господарства, ведення побуту сім'ї; **репродуктивну** – продовження людського роду через народження дітей; **комунікативну** – створення сприятливого сімейного мікроклімату,

організація спілкування в межах сім'ї; **виховну** – передача дорослими членами сім'ї соціального досвіду дітям; **рекреативну** – розвиток інтересів кожного члена сім'ї, організація дозвілля сім'ї; **психотерапевтичну** – психологічна підтримка членів сім'ї в різних життєвих ситуаціях. Основні соціалізуючі функції сім'ї передусім полягають у забезпеченні фізичного та емоційного розвитку індивіда, формуванні статевої ідентифікації дитини; її розумовому розвитку та розвитку здібностей та потенційних можливостей; забезпеченні дитині почуття захищеності, формуванні ціннісних орієнтацій особистості; оволодінні дитиною основними соціальними нормами (О.В. Безпалько).

Г.Т. Хоментаскас зазначає, що дитина є не просто об'єктом виховання, але і людиною, яка мислить, відчуває, своєрідно узагальнює свій життєвий досвід, обирає те, як їй поводитись, якою бути. Тому, для того, щоб зрозуміти, чому дитина саме така, якою є, необхідно знати, як вона усвідомлює свою сім'ю.

Отже, 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.

Дослідження науковців Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана свідчать, що станом на початок 2009р. кількість інвалідів різних нозологій в Україні становить 2 430 100 осіб, що складає 5, 29% від загальної кількості населення нашої країни.

Стаття 23 Конвенції "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 (якщо на це немає медичних та інших протипоказань), а також не знімає із батьків – інвалідів відповідальності за дитину.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що існує типологія сімей за різними класифікаційними ознаками: за загальним складом, за кількістю дітей, сімейним стажем, типом главенства в сім'ї, національним складом, рівнем матеріального достатку, професійною діяльністю подружжя, національним складом, якістю сімейних взаємин. Також існують класифікації в основу яких покладено особливості виконання функцій сім'ї та багато інших критеріїв (Т.В. Андреева, М.А. Галагузова, М.Б. Євтух). Сім'ї інвалідів відносять до сімей із специфічними проблемами. Їх можна відносити до різних типів сімей в залежності від ознаки класифікації, проте немає чіткого розподілу таких сімей, опису форм роботи з такими сім'ями та дітьми, які виховуються в таких сім'ях,

критеріїв та чинників, що обґрунтовували б вибір форм і методів роботи із дітьми батьків-інвалідів. Саме це і обумовило актуальність нашого дослідження.

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.

Метою нашого дослідження є встановлення ступеню впливу фактору інвалідності батьків на становлення особистості їхньої здорової дитини. У статті ми обґрунтуємо важливість проблеми виховання здорової дитини у сім'ї батьків-інвалідів.

Для досягнення поставленої мети визначено наступні завдання:

- здійснити аналіз проблеми дослідження у загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі;
- дослідити особливості виховання дитини у сім'ях інвалідів;
- дослідити вплив дефекту батьків на розвиток особистості здорової дитини;
- розробити та апробувати психолого-педагогічне забезпечення роботи із сім'ями інвалідів, які виховують здорову дитину (соціально-психологічна підтримка батьків - інвалідів, психолого – педагогічна робота із дітьми, які виховуються в зазначених родинах).

Ми вже зазначали, що кількість інвалідів в Україні, які досягли 18-річного віку, складає 5, 29% населення нашої держави. Вони створюють власні сім'ї, народжують дітей. Серед цих 5, 29% (сюди включено інвалідів з вадами зору, слуху, опорно-рухового апарату та ін.) є певний відсоток подружніх пар, які виховують здорових дітей. Спробуємо з'ясувати особливості виконання виховної функції батьками з особливими потребами, а також поглянути на сім'ю очима самої дитини.

Успішність виховання дитини батьками з особливими потребами залежить передусім від того, на скільки успішно проходив процес виховання по відношенню до них самих, як вони засвоїли соціальні норми, як проходив процес соціалізації у їхньому випадку. Адже батьки, які вдало в свій час пройшли процес соціалізації, пристосування до дефекту, корекції, не набули великої кількості супутніх дефектів, які б

негативно могли вплинути на їхню особистість, зможуть ефективно виконувати свою батьківську функцію.

За визначенням О.В. Безпалька **батьківство** – це процес забезпечення батьками необхідних умов для повноцінного розвитку, виховання та навчання дітей. Основними характеристиками батьківства є батьківська позиція (психологічна та виховна спрямованість матері та батька, заснована на свідомій чи неусвідомленій оцінці дитини, що знаходить своє вираження в певних способах і нормах взаємодії з нею) та стиль виховання.

Розглянемо, до прикладу, сім'ю, де батьки мають вади слуху та виховують здорову дитину. Зупинимось спочатку на пренатальному періоді. У цей період майбутній матері потрібно досягнути великий обсяг інформації. Це вона може зробити такими способами: письмовим (прочитати все, що їй рекомендуватимуть спеціалісти, але не всі спеціалісти матимуть бажання вести довготривалі "переписки"), усним (коли особа, яка володіє жестовою мовою передасть весь обсяг інформації від комунікатора до реципієнта і навпаки), або ж майбутня мама, яка має певні вади слуху сама знайде цю інформацію та ознайомиться із нею (Список використаних джерел, Internet тощо). Також потрібно враховувати той момент, чи збережене мовлення у батьків в такій мірі, що їм непотрібні будуть допоміжні способи спілкування. Тобто, можемо говорити про необхідність соціального супроводу батьків на стадії виношування дитини.

Розглянемо період, коли пологи вже минули і на світ з'явилася дитина. Батьки використовують різноманітні технічні допоміжні засоби, щоб дізнатися про дії дитини: крик, плач ("Нічна няня", пристрої з вібросигналом тощо). Батьки забезпечують дитину всім необхідним в її віці. Проте, дитині потрібне спілкування з батьками, завдяки якому дитина починає гуліти, лепетати. Тут знову потрібно згадати про те, наскільки збереженим є мовлення у батьків. Нерідко в таких сім'ях велику увагу спілкуванню з дитиною приділяють бабусі і дідусі, у яких слух збережений. Інша ситуація, коли сім'я немає підтримки бабусь. В такому випадку кожна родина по-своєму вирішує питання мовленнєвого розвитку дитини. Один із варіантів для батьків – це дитячий садок, проте туди дитину віддають у 1,5 – 2 роки. Дитина пішла в садочок. Ідеальний варіант, коли вихователь розуміє особливості такої сім'ї та дитини і планує роботу із цією дитиною, враховуючи вищевказані особливості, а якщо ситуація протилежна?..

Щодня батькам - інвалідам доводиться вирішувати безліч аналогічних питань, що вирішують мільйони інших сімей в нашій державі, але крізь призму своєї особливості. Ця особливість спричиняє ту обставину, що родина батьків-інвалідів не є гіршою від інших сімей, вона є просто інакшою.

Отже, сім'ї, де батьки з інвалідністю виховують здорову дитину, є ідентичним соціальним інститутом, як і всі інші сім'ї у нашому суспільстві, виконують такі ж функції, як і решта сімей. У своєму дослідженні ми прагнемо показати, яких особливостей набувають функції сім'ї як соціального інституту у сім'ях батьків-інвалідів.

Повернемось до того, наскільки таким батькам вдалося адаптуватись до соціуму, які зв'язки у них формуються з іншими людьми: конструктивні чи деструктивні. А.М. Галагузова зазначає, що окрім структурних та функціональних характеристик, що відображають статус сім'ї як цілого, для соціально-педагогічної діяльності важливими є також індивідуальні особливості її членів. До них відносяться: соціально-демографічні, фізіологічні, психологічні, а також характеристики дитини: вік, рівень фізичного, психічного, мовленнєвого розвитку у відповідності до віку дитини тощо. Поєднання індивідуальних характеристик членів сім'ї з її структурними та функціональними показниками утворюють комплексну характеристику – статус сім'ї. Вченими доведено, що у сім'ї може бути щонайменше чотири статуси: соціально-економічний, соціально-психологічний, соціально-культурний, ситуативно-рольовий., що характеризують стан сім'ї в певній сфері життєдіяльності в конкретний момент, тобто являють собою стан сім'ї в процесі її адаптації в суспільстві. Соціальна адаптація сім'ї в суспільстві включає такі компоненти: матеріальний стан сім'ї, психологічний клімат, соціокультурна адаптація та ситуативно-рольова адаптація. При вирішенні проблем будь-яких сімей, в тому числі і тих, які є об'єктом нашого дослідження, необхідно визначити і врахувати всі ці компоненти.

Дитина дорослішає, розвиваються її мислинневі функції, її особистість, вона починає співставляти себе з іншими і розуміє, що щось не так. Що не так? Чому не так? Як мені до цього потрібно ставитись? До кого дитина може звернутися із цими запитаннями? У першу чергу - до батьків. І тут можуть бути різні варіанти: або батьки дадуть відповідь на всі запитання дитини і подадуть інформацію так, щоб факт особливості сім'ї, де зростає дитина, не закріпив негативних рис в її особистості (невпевненість у собі, тривожність, нечесність); або батьки не нададуть великого значення цій ситуації; або оцінять ситуацію правильно, проте не зможуть пояснити це дитині без шкоди для її особистості, або ще безліч інших варіантів. Самим розумним є звернення для розв'язання цієї проблеми до фахівців – спеціального психолога чи корекційного педагога. Проте, як показує практика, так трапляється рідко.

На думку науковців та практиків у сфері соціально-психологічної роботи із сім'ями, соціально-педагогічна робота з сім'єю є одним із напрямків сімейної соціальної політики. Сімейна соціальна політика – це система механізмів, за допомогою яких держава створює умови для

забезпечення життєдіяльності сім'ї, її захисту, якщо це необхідно. Зміст та форми соціально-педагогічної роботи з сім'єю обумовлюються групою наступних чинників: типом сім'ї; проблеми, які існують в сім'ї; видом соціального інституту, що працює із сім'єю тощо.

Основний зміст соціально-педагогічної роботи з сім'єю складають забезпечення сім'ї різних видів соціального обслуговування, реабілітаційна та профілактична робота, соціальний супровід окремих категорій сімей та соціальне інспектування тощо. Щоб ефективно здійснювати цей вид діяльності та охопити інші напрямки роботи із сім'ями батьків – інвалідів, необхідно визначити всі необхідні чинники для цього типу сім'ї.

Отже, вищезазначене зумовлює актуальність проблеми виховання дітей батьками-інвалідами, з'ясування особливостей цього процесу та визначення шляхів психолого-педагогічної роботи з батьками – інвалідами та їх здоровими дітьми для забезпечення успішності процесу становлення особистості останніх. Цим і обумовлено вибір теми нашого дослідження "Особливості становлення особистості здорової дитини в сім'ї батьків – інвалідів"

Наголосимо, що ми не ставимо за мету дискримінувати якимось чином чи знівелювати значення батьків з інвалідністю у вихованні власної дитини. Перспективними завданнями є виявлення проблем у цьому напрямку і розробка шляхів їх розв'язання з користю і для батьків, і для дитини.

Список використаних джерел

1. Антонов А.И. Медков В.М. Социология семьи. – М.: Владос, 2000. – 234 с.
2. Безпалько О.В. Соціальна психологія в схемах і таблицях. Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
3. Євтух М.Б., Сердюк О.П. Соціальна педагогіка: Підручник. 2-ге вид., стереотип. – К.: МАУП, 2003. – 232 с.
4. Социальная педагогика: курс лекций: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. М.А. Галагузовой. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 416 с.
5. Хоментаскас Г.Т. Семья глазами ребенка. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.

In the article was substantiated the significant combined studying of families where the disablement parents are bringing up healthy child.

Keywords: socialization, upbringing, person with disability, personality, family, parents with disability.

Отримано 06.12.2010 р.

УДК 376.36-053.4

Л.Т. Лактюшина

Л.Л. Логвинова

ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО СЛОВО У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Стаття присвячена одній з актуальних проблем логопедії – удосконаленню використання дієслівної лексики дітей із загальним недорозвитком мовлення та направлена на визначення шляхів ефективного оволодіння дієсловами.

Ключові слова: дієслівна лексика, загальний недорозвиток мовлення, корекційно-логопедичний вплив, мовленнєва культура.

Стаття посвящена одній из актуальных проблем логопедии – усовершенствованию использования глагольной лексики детьми с общим недоразвитием речи и направлена на определение путей эффективного овладения глаголами.

Ключевые слова: глагольная лексика, общее недоразвитие речи, логопат, коррекционно-логопедическое влияние, речевая культура.

Важливим аспектом при вивченні особливостей використання дієслівної лексики дітьми із загальним недорозвитком мовлення є визначення шляхів ефективного удосконалення системи логопедичної роботи з формування дієслівного словника у дітей-логопатів.

Новітні умови досконалого оволодіння дієсловами сприятимуть збагаченню й актуалізації словника та його граматичних форм; успішному розвитку усного зв'язного мовлення з паралельним підвищенням рівня психічних процесів; корекції особистості в цілому з перспективою успішної адаптації та реалізації дітей-логопатів у сучасному суспільстві. Розроблена система логопедичного впливу з формування уявлень про дієслово у дітей може бути успішно використана у корекційно-виховному процесі спеціальних закладів.

Питання розвитку системи мовлення дитини та удосконалення її окремих сторін, зокрема особливостей лексичної будови, знаходили відображення як у загальній – А. Богуш, М. Єлисеєва, М. Жинкін, так і в спеціальній літературі – Н. Жукова, В. Кондратенко, І. Марченко, О. Ревуцька, В. Тарасун, Н. Чередниченко, М. Шеремет та ін.

У логопедії досліджуються проблеми визначення та подолання різноманітних мовленнєвих недоліків, формування більш досконалої багаторівневої системи мовлення з урахуванням онтогенетичного процесу її розвитку. Так, С. Коновалова, Є. Соботович, Л. Спірова та ін. розглядали як загальні, так й окремі аспекти розвитку лексики дітей із загальним недорозвитком мовлення. Але необхідно зазначити, що вони стосуються особливостей засвоєння, сформованості, накопичення і шляхів корекції словникового запасу з метою його подальшої актуалізації та застосування у процесі спілкування. Питанню ж оволодіння кожною окремою одиницею лексики, а саме дієсловами, присвячена незначна кількість робіт провідних вчених.

Практична значимість та недостатній рівень вивчення вищезазначеного питання у спеціальній літературі стали основою для визначення теми нашого дослідження.

У статті розглядається процес оволодіння дієслівною лексикою дітьми із загальним недорозвитком мовлення в умовах педагогічного процесу спеціальної групи дошкільного закладу. Вперше зроблено спробу представити особливості використання дієслівної лексики дітьми дошкільного віку із ЗНМ та шляхи її удосконалення.

Для проведення експерименту було відібрано дві групи дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, кількість яких склала 24 особи. Половина дошкільників мали нормальний стан мовленнєвого розвитку, а інша була представлена дітьми із ЗНМ.

При розробці методики обстеження нами були використані модифіковані завдання, запропоновані В. Воробйовою, Р. Лалаєвою, А. Малярчук та ін. Констатувальний експеримент складався із 4 серій спеціальних завдань, направлених на виявлення у дітей-логопатів уявлень про слово на прикладі дієслівної лексики: на визначення розуміння значень цих слів, а також їх граматичних форм (числа та роду), виконання завдань згідно словесної інструкції, використання даних слів у самостійному мовленні, підборі дієслів близьких та протилежних за значенням.

За результатами експерименту нами було визначено три окремі групи логопатів (відповідно до рівня сформованості уявлень про дієслово).

До першої групи увійшли діти з низьким рівнем використання дієслівної лексики у самостійному мовленні. Ця група характеризувалася недорозвиненням вміння застосовувати дієслівну лексику в самостійному мовленні, так і нерозумінням більшої частини мовленнєвого матеріалу. Серед дошкільників з нормальним мовленням, які приймали участь у дослідженні, таких дітей не було.

Другу групу склали логопати з неточним володінням дієслівною лексикою, що проявлялось у лексичних помилках, а саме: змішуванні антонімів і синонімів, неправильному слово- та формоутворенні дієслів. Цю групу склали дві дитини (16,6%) із загальним недорозвитком мовлення.

До третьої групи увійшли два дошкільника із ЗНМ (16,6%), які показали достатнє розуміння мовленнєвого матеріалу, проте недоліки активного словника призвели до помилок при підборі антонімів, синонімів, а також до неточного розрізнення близьких за семантикою слів.

Четверту групу склали вісім дошкільників із загальним недорозвитком мовлення (66,8%), вони демонстрували правильне розуміння запропонованої лексики, проте допускали деякі помилки при підборі синонімічних рядів та антонімів.

До п'ятої групи увійшли діти із високими показниками у використанні дієслів. Дошкільники правильно розуміли запропонований матеріал, швидко підбирали слова близькі та протилежні за значенням, їм було важко виконати завдання лише в одиничних випадках. Серед логопатів із ЗНМ таких дошкільників не було.

Аналіз особливостей розвитку уявлень про слово у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ дозволив визначити методи логопедичної роботи та розробити методику з формування уявлень про дієслово у дітей вказаної категорії.

Основна мета формувального експерименту полягала в перевірці ефективності впроваджених нами прийомів, спрямованих на розвиток дієслівної лексики у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.

В основу запропонованої методики були покладені наступні принципи: діяльніший і системний підходи до корекції порушень мовлення, врахування етіології, механізмів, структури мовленнєвого дефекту, взаємозв'язку формування лексики з розвитком мисленнєвих операцій, пам'яті, уваги; системності; наочності та доступності матеріалу.

В основу навчального етапу нашого дослідження було покладено праці Л. Єфіменкової, Н. Жукової, Р. Лалаєвої, Н. Серебрякової, Є. Соботович, Л. Трофименко, які були адаптовані для корекції мовлення зазначеної категорії дітей.

Логопедичний вплив здійснювався поетапно, при цьому етапи були тісно пов'язані між собою та взаємообумовлені.

Перший етап запропонованої нами методики передбачав формування словотворення дієслів.

Головне завдання даного етапу полягало у формуванні значень найбільш продуктивних форм словотворення, диференціації їх за

змістом і звуковим оформленням та закріпленні відпрацьованих моделей в експресивному мовленні:

- побудова зворотніх дієслів;
- утворення та диференціація дієслів доконаного та недоконаного виду;
- відпрацювання та диференціація префіксальних дієслів (префікси – за, ви-, при-, від-, у- (в-), пере-).

На другому етапі відбувалося формування лексико-граматичного складу мовлення (при словозміні дієслів). Логопедична робота проводилась за такими напрямками, як:

- 1) уточнення граматичного значення дієслова;
- 2) відпрацювання його словозміни;
- 3) розвиток уміння орієнтуватися в морфологічних категоріях дієслова;
- 4) розвиток мовного аналізу та синтезу, усвідомлення мовленнєвої дійсності.

При уточненні граматичного значення дієслова відпрацьовувалось:

- 1) засвоєння та уточнення граматичного значення дієслів, відпрацювання вмінь розрізняти граматичне та лексичне значення словоформ;
- 2) диференціація категоріального значення іменників, прикметників і дієслів з використанням зовнішніх опор (знаків і моделей);
- 3) диференціація частин мови у реченнях, розвиток уміння встановлювати граматичні зв'язки між словами.

Логопедична робота з формування системи словозміни дієслова у дошкільників із ЗНМ проводилась у наступній послідовності:

- 1) формування системи словозміни на рівні словосполучення;
- 2) закріплення системи словозміни на рівні речення;
- 3) відпрацювання системи словозміни в зв'язному мовленні.

Специфіка логопедичної роботи у даному напрямку полягала в:

1) урахуванні системності лексичного матеріалу у відборі, угрупованні, розподілі дієслів згідно до певних тем (складанні словника дієслів, які належать до різних лексичних, лексико-семантичних груп; співвідношенні дієслівних угруповань з контрольними темами, системній презентації та репродукції дієслів);

2) забезпеченні функціонального засвоєння лексичного матеріалу (при використанні лексичних одиниць у мовленнєвих, навчально-мовленнєвих, ігрових ситуаціях, поступовому розкритті функціонального потенціалу засвоєних дієслів);

3) у розробці мовленнєвих (ігрових) ситуацій і вправ на слововживання, орієнтацію на урахування специфіки слова як одиниці мовлення (виявленні наявності зв'язків слова, його лексичного значення в мінімальному контексті);

4) відборі та розподілі мовного матеріалу з урахуванням його доступності, повторюваності та варіативності;

5) поетапній організації роботи над кожною лексико-граматичною темою (ознайомлення з лексичними одиницями, систематизації їх у мовленнєвих умовах; формуванні навичок слововживання у процесі виконання тренувальних вправ; самостійному використанні лексичних одиниць у різних мовленнєвих умовах).

З метою виявлення ефективності розробленої методики з формування уявлень про дієслово у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ після закінчення експериментального навчання був проведений контрольне дослідження, спрямоване на визначення динаміки змін показників у вказаній категорії досліджуваних.

Про результативність запропонованої методики логопедичної роботи свідчать дані, які відображають суттєві зміни у розподілі дітей за групами відповідно до рівня сформованості їх уявлень про дієслово (у обстежених експериментальної та контрольної груп).

Треба відзначити, що після спеціального навчання визначилися такі показники: серед логопатів не виявилось дітей із низьким рівнем володіння дієслівною лексикою як до експерименту, так і після нього.

На кінець формувального експерименту дітей з другим рівнем (недостатнім) сформованості уявлень про дієслово в експериментальній групі не було, хоча до навчання їх кількість складала 16,7%.

Задовільний (третій) рівень спостерігався у однієї дитини, що склало 8,3% від загальної кількості дітей експериментальної групи, тоді як серед дошкільників контрольної групи цього рівня досягли чотири дитини (33,4%). Різниця показників у даному випадку становить 25,1%.

Результати четвертого рівня (задовільного) сформованості уявлень про дієслово однакові у дітей обох груп і складають 58,3% (7 дошкільників).

Високого рівня досягли чотири дитини (33,4%) експериментальної групи і один дошкільник (8,3%) контрольної групи (різниця становить 25,3%).

Треба відмітити, що після експериментального навчання у дітей із ЗНМ відбулися значні зміни у якісних показниках сформованості уявлень про дієслово за всіма завданнями: значно зменшилась кількість неправильних відповідей, які допускалися при вживанні префіксальних дієслів, зросли показники самостійного вживання дієслів у мовленні логопатів, практично не виникало помилок при підборі антонімів і синонімів, а також при їх диференціації.

У дошкільників експериментальної групи зросла активність під час виконання завдань, діти швидше вступали в контакт з експериментатором, легше включалися в роботу, витрачали набагато менше часу у процесі виконання завдань, покращилася їх готовність до

сприймання інформації та усвідомлення мети і завдання, піддослідні проявляли більшу самостійність та критичність до своєї діяльності.

Таким чином, на основі проведеного контрольного експерименту можна зробити наступні висновки:

1. Після проведеного навчального експерименту у дітей із загальним недорозвитком мовлення значно збільшився обсяг як пасивного, так і активного дієслівного словника.

2. У результаті корекційного навчання у дошкільників відбулися значні зміни у формуванні уявлень про дієслово у якісному відношенні: істотно зменшилася кількість помилок, пов'язаних із неадекватним вживанням слів, частіше відзначалося неточне, але при цьому цілком адекватне використання дієслів.

3. Суттєво скоротилася кількість граматичних помилок.

4. Запропонована програма формування уявлень про дієслово сприяла значному розвитку зв'язного мовлення (збільшенню обсягу розповідей дошкільників, більш точним та розгорнутим висловлюванням, збільшенню кількості складних речень у розповідях дітей).

Підсумовуюче вищевикладене, зазначимо, що нами виявлено недостатній рівень сформованості уявлень про дієслово у дітей із ЗНМ. Це зумовило необхідність організації спеціального навчання.

У процесі обстеження виявлені певні специфічні особливості уявлень про дієслово у даній категорії дітей, які виражалися у меншому обсязі активного словника, труднощах у розумінні та вживанні слів, схожих за лексико-граматичними ознаками, обмеженості та одноманітності вживання деяких частин мови.

Проведене дослідження дозволило зробити та експериментально перевірити поетапну методику логопедичної роботи з формування уявлень про дієслово у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ із урахуванням виявлених порушень, їхніх психологічних механізмів і закономірностей становлення мовленнєвої діяльності в процесі нормального онтогенезу.

Дане наукове дослідження не вирішує всіх аспектів висвітлення даної проблеми і потребує подальшого вдосконалення та впровадження у практику роботи логопедів спеціальних груп для дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі. Практикум: навчальний посібник. – К.: Вища школа, 1995. – 192 с.
2. Елисеєва М.Б. Нормальные ошибки в речи детей раннего возраста // Практическая психология и логопедия. – 2006. – № 1. – С. 3-8.

3. Коновалова С.Н. К вопросу о формировании предикативной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 2004. – № 5. – С. 50-51.
4. Соботович Є.Ф. Психолінгвістическа структура речевої діяльності і механізми її формування. – К.: ІЗМН, 1997. – 44 с.
5. Трофименко Л.И. Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей сторони мовлення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Інститут спеціальної педагогіки АПН України. – К., 2004. – 20 с.
6. Шеремет М.К. Поняття мовлення і мислення в системі підготовки дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення до школи // Корекційна педагогіка. – № 1. – 2008. – С. 6-8.

The article is devoted to one of the actual problems of speech correction, that is, the perfection of the complex structure lexics by the children suffering of general underdevelopment of speech and is aimed at defining the ways of the effective acquisition of the sound-syllabic word-structure by the above mentioned contingent.

Keywords: sound-syllabic lexics structure, non-distinct general underdevelopment of speech, speech defective, correctional speech therapy influence, speech culture.

Отримано 06.12. 2010 р.

УДК 376. 36

В.Е. Левицький

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ВИМОГИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Стаття містить результати теоретико-експериментального вивчення процесу організації самостійної роботи учнів з порушенням інтелектом на уроках української мови у спеціальній загальноосвітній школі.

Ключові слова: діти з порушенням інтелектом, самостійна робота, спеціальна школа.

Статья содержит результаты теоретико-экспериментального изучения организации самостоятельной работы учеников с нарушенным интеллектом на уроках украинского языка в специальной школе.

Ключевые слова: дети с нарушенным интеллектом, самостоятельная работа, специальная школа.

Важливим питанням, що стоїть перед сучасною школою (втому числі і спеціальною) є формування творчої активності учня, подолання інертності навчального процесу, озброєння школярів методами самостійного пошуку та опрацювання матеріалу. Особлива увага працівників освіти звертається на покращення підготовки учнів до самостійної діяльності як шляху органічного виходу з ситуації. Важливо, щоб школа давала не лише суму знань, але й вчила робити самостійні висновки на їх основі, формувала у школярів навички творчого мислення та пошуку. Самостійна робота при оволодінні знаннями викликає мисленнєву активність, надає змогу підійти до фактів і явищ з різних сторін, знайти у них нове, виділити схожі та відмінні риси, зробити узагальнення та висновки. Самостійна робота повинна допомогти учням повніше та глибше засвоїти нові поняття, теорії, вчення зв'язати їх з життям та раніше отриманими знаннями та вміннями, навчитися застосовувати їх на практиці [4].

Для спеціальної школи проблема розвитку пізнавальної самостійності особливо актуальна, так як стійкі недоліки пізнавальної діяльності проявляються, в першу чергу, у недосконалому процесі узагальнення, абстрагування, аналізу і синтезу, значно обмежуючи можливості засвоєння знань як за обсягом, так і за якістю.

Актуальність дослідження тісно пов'язана з удосконаленням навчального процесу у спеціальній школі в аспекті пошуку нових та переосмислення вже відомих підходів до організації і вдосконалення самостійної роботи учнів на уроках.

Інтерес до проблеми самостійної роботи учнів знайшов відображення у дослідженнях В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, П.Я. Гальперіна, Н.О. Менчинської, Н.Г. Дайрі, Б.П. Єсіпова.

У спеціальній школі варто говорити про індивідуалізацію самостійної роботи, тобто про пристосування навчальної роботи до індивідуальних особливостей дітей з порушеним інтелектом. При цьому, слід звернути увагу не лише на різний ступінь деталізації інструктивної частини завдання, а й на використання різних за ступенем складності варіантів завдань, варіювання часу відведеного на виконання завдання, варіювання об'єму роботи, ступеня наданої допомоги та відповідної самостійності дітей. В основі змісту і прийомів цієї роботи має бути певна система, яка б вела учнів від легкого до більш складного, від окремих умінь до формування навичок, від початкових знань і уявлень до більш широких і повних узагальнень [5].

Недостатня теоретична розробка питання самостійної роботи у методиці відображається і на стані його використання у практиці. Багато вчителів спеціальних шкіл розуміють важливість формування

самостійності учнів з порушеним інтелектом при виконанні завдань та вправ. Однак, безсистемно використовують різні прийоми на різних етапах роботи на уроці і це не призводить до позитивних результатів. Було зроблено спробу визначити місце та корекційну спрямованість самостійних робіт учнів середніх класів з порушеним інтелектом у процесі засвоєння програмного матеріалу з рідної мови. З метою виявлення корекційної спрямованості самостійної діяльності учнів, були поставлені такі завдання: 1. З'ясувати місце та значення самостійних робіт учнів на уроках. 2. Провести хронометраж використання самостійних робіт на різних етапах уроку. 3. Визначити шляхи подальшого вдосконалення організації та проведення системи самостійних робіт на уроках рідної мови.

Анкетування вчителів, з метою визначення місця самостійних робіт на уроці показало, що близько 75% вчителів української мови віддало перевагу самостійним роботам, які спрямовані на закріплення й уточнення знань учнів. Самостійні роботи, які формують уміння й навички творчого характеру, застосовуються епізодично. На цих уроках, роботи, які формують уміння самостійно набувати знання, становлять лише близько 25%, що свідчить про недосконалість їх використання. На основі аналізу даних анкетування, можна зробити висновок, що основною причиною формальності знань, що виявляється у механічному заучуванні учнями теоретичних положень; невмінні застосовувати отримані знання на практиці; невмінні встановлювати міжпредметні зв'язки – є епізодичне використання системи самостійних робіт при вирішенні різних дидактичних цілей у процесі навчання.

Було проведено хронометраж уроків з української мови, який засвідчив, що в основному на самостійні роботи учнів, вчителі відводять епізодично 6-9 хвилин. Постало питання як вчителі використовують самостійні роботи на етапі пояснення нового матеріалу. Аналіз хронометражних даних показав, що, в цілому, вчителі на цьому етапі відводять 16% часу від усього уроку для самостійної роботи учнів.

Як свідчать спостереження та аналіз відвіданих уроків, процес оволодіння навичками самостійної роботи у дітей з вадами інтелектуального розвитку відбувається значно повільніше, ніж у дітей з нормальним психофізичним розвитком [3]. Вони довго затримуються на репродуктивних видах самостійних робіт. Така затримка дітей – це не тільки повільність темпу засвоєння знань і набуття навичок, яка є характерною для цієї категорії дітей, у розвитку навичок самостійної діяльності виявлено багато різних особливостей.

Так, учні одного класу часто мають дуже різний рівень розвитку, вони засвоюють матеріал по-різному. Одні плутають, не завжди вірно виконують завдання, але працюють самостійно. Другі утруднюються у поетапності виконання завдань і потребують допомоги вчителя лише на початковому етапі. Треті виконують завдання для самостійної роботи

лише за допомогою вчителя.

Отримані дані, узгоджуються з досвідом дефектологів-методистів і вчителів-практиків, щодо специфічних особливостей у виконанні дітьми з вадами інтелекту самостійних робіт. Чітко прослідковується закономірність – невміння виділяти окремі факти, що описуються у художньому творі або у науково-популярних статтях, невміння встановлювати між цими фактами зв'язки. Діти часто поза контекстом "схоплюють" слова відокремлено, поза зв'язком з іншими словами в реченні і через те зміст прочитаного (вправа, запитання, інструкція) сприймаються невірно. А тому нерідко створюються неточні, а іноді й викривлені уявлення, що позначаються на якості висловлювань цих дітей в їхніх відповідях на запитання, в розповідях за змістом прочитаного [5].

За психолого-педагогічними особливостями засвоєння знань, умінь і навичок учнями, види самостійних вправ можна умовно розділити на:

- а) частково самостійна (колективна) робота;
- б) самостійна робота репродуктивного характеру;
- в) творча самостійна робота [6].

Як показали спостереження та аналіз відвіданих уроків рідної мови найбільший відсоток 40-60% – належить частково самостійним роботам, далі самостійним роботам репродуктивного характеру – до 30% і творчим самостійним роботам – до 10%. Також, важливо пам'ятати, що будь-який методичний прийом може по різному відтворювати зв'язки, пов'язані з досягненням учнями певного рівня самостійності в роботі. Однак, як свідчать спостереження, більш розповсюдженими прийомами роботи на уроках з української мови є усне опитування учнів, словникова робота і різні види знань по вивченню та закріпленню навчального матеріалу [6].

Було звернено увагу на те, що діти, на відвіданих уроках, недостатньо навчені вслухатися або вчитуватися у завдання, розуміти та усвідомлювати сутність завдання, а головне, вони не в змозі самостійно спланувати свою діяльність, контролювати себе в процесі її виконання, працювати у певному темпі тривалий час. Це пояснюється тим, що вчителі нераціонально використовують управління самостійною діяльністю учнів.

У зв'язку з цим, можна засвідчити недостатньо повну реалізацію функцій самоконтролю в їх єдності. Взавши на себе майже весь процес контролю, вчитель не сприяє формуванню навичок самоконтролю у дітей. Також вчителі недостатньо звертають увагу дітей на вміння актуалізувати і рівномірно розподіляти у процесі письма свої фізичні та вольові зусилля, координувати свої рухи. Характерним для цих дітей є швидка втомлюваність, нестійкість уваги (вони часто відволікаються), невміння запам'ятати та утримати в пам'яті завдання (питання або інструкцію), ототожнення завдання за деякими зовнішніми рисами,

безпорадність у новій, незнайомій ситуації.

Аналіз отриманих даних спостережень, анкетувань і бесід з учнями та вчителями дозволив зробити такі висновки:

- вчителі недостатньо надають увагу формуванню умінь з предмету;
- вчителі не завжди вірно вміють організувати самостійний контроль учнів, раціонально поєднувати контроль з боку вчителя з самоконтролем учнів;
- при організації самостійної роботи учнів в основному переважає контроль вчителя.

Самостійність розумової діяльності, сформована на одних уроках, може виявлятися в учнів з інших навчальних предметів, але лише у випадку, якщо вчитель враховує такі принципи організації уроку, які стимулюють творчу роботу учня.

Наступним етапом було вивчення питання про доцільність використання індивідуальних форм організації самостійної діяльності. У процесі анкетування вчителів та педагогічних спостережень, було отримано дані, які свідчили про стимулюючі можливості різних засобів навчання. Вони оцінювалися вчителями по-різному. Найвищу оцінку дали вчителі традиційним засобам-стимулам, таким як обладнання та роздатковий матеріал. По відношенню до "слабких" учнів вчителі недостатньо проводять роботу по корекції деформованих мотиваційних установок, створенню умов для появи нових позитивних мотивів діяльності в інших школярів. Створенню на уроках атмосфери взаємної поваги, доброзичливості, вимогливості, віри у свої сили і можливості кожного учня, вчителі приділяють недостатньо уваги.

Одним із методів, який дозволив вивчити стан рівня проведення самостійних робіт була бесіда. Спілкуючись з вчителями, було визначено, що: активність, самостійність розумової діяльності учнів розвивається при організації навчальної роботи, яка стимулює виявлення цих якостей. (Це не механічне сприймання пояснення вчителя, а активне міркування, усвідомлення вивченого). У процесі бесіди було зроблено висновок, що не всі вчителі застосовують методи, які збуджують творчу яву учнів. Треба зазначити, що при поясненні нового матеріалу, близько 60% корекційних педагогів намагаються якнайповніше переказати матеріал підручника, залучаючи додаткові відомості. Переважна більшість вчителів дають учням всі висновки та положення у готовому вигляді. При перевірці знань, обмежуються лише відтворенням учнями вивченого матеріалу. Такий підхід не є раціональним, бо він не спрямовує учнів на вирішення завдань, які вимагають самостійних узагальнень та аналізу. Недоліками відтворюючого (репродуктивного) навчання є те, що воно недостатньо враховує індивідуальні особливості психіки дитини.

Відсутність уміння учнів організовувати свою навчальну діяльність викликає у них значні ускладнення при виконанні різних видів

самостійних робіт. Це, у свою чергу, значно гальмує розвиваючий та навчальний вплив.

Все це можна досягти за рахунок збільшення питомої ваги самостійних робіт учнів у навчальному процесі. Важливими елементами цієї системи є завдання творчого (пошукового) характеру. Під час проведення уроків рідної мови, вчитель повинен сприяти виявленню резервів, які обумовлюють пізнавальну самостійну діяльність учнів.

Аналізуючи отримані дані, можна зробити висновок:

1. Лише систематична робота в даному напрямку формує знання, уміння й навички, які стають необхідними учням у житті.

2. Формування навичок самостійної діяльності залежить від індивідуальних особливостей дітей, від методики роботи над ними вчителя.

3. Епізодичність використання самостійних робіт на уроці або впровадження відтворюючих (репродуктивних) вправ мало покращує ефективність навчання.

4. Самостійна робота учнів - це один з основних видів діяльності щодо здобуття і узагальнення знань, формування вмінь їх застосовувати.

Список використаних джерел

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – М.: Просвещение, 1977. – 148 с.
2. Біляєв О.М. Сучасний урок української мови. – К.: Радянська школа, 1981. – 180 с.
3. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.П. Психология усвоения знаний в школе. – М.: Просвещение, 1959. – 163 с.
4. Вашуленко М.С. Удосконалення змісту і методики навчання рідної мови в 1-4 класах. – К.: Радянська школа, 1991. – 175 с.
5. Липа В.А. Психологические основы педагогической коррекции. – Донецк: Либідь, 2000. – 319 с.
6. Пидкасистый П.И., Коротаев В.И. Самостоятельная деятельность учащихся в обучении: Учебное пособие. – М.: Педагогика, 1978. – 76 с.

This article contains the results of theoretical and experimental investigation process development independent work in the language lessons of the mentally handicapped children.

Keywords: mentally handicapped children, independent work, special school.

Отримано 06.12.2010 р.

УДК 376.36

В.В. Липа
Н.В. Тарасенко

КОРЕКЦІЙНА РОЛЬ МОВЛЕННЄВИХ КІНЕСТЕЗІЙ ПРИ НАВЧАННІ ГРАМОТИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Рівень грамотного письмового й усного мовлення залежить від стану фонематичного сприймання й уміння правильно проаналізувати й вимовити даний мовний матеріал.

Ключові слова: усунення дефектів вимови, фонематичне сприймання, поетапне формування розумових дій.

Уровень грамотной письменной и устной речи зависит от состояния фонематического восприятия и умения правильно проанализировать и произносить данный языковой материал.

Ключевые слова: устранение дефектов произношения, фонематическое восприятие, поэтапное формирование умственных действий.

Одним з компонентів повноцінного розвитку мови є досить сформований фонематичний слух. Розвите фонематичне сприйняття є необхідною умовою для успішного оволодіння грамотою.

Дослідження Д.Б. Ельконіна, М.І. Жинкіна, О.М. Леонтьєва, С.Я. Рубінштейн та інших свідчать про вплив фонематичного слуху на розвиток пізнавальних процесів зокрема. Р.Є. Левіна, О.Р. Лурія й ін. неодноразово писали про те, що диференціювання звуків мови фонематичний слух є основою для розвитку як мовного слуху, так і звукової мови. Порухення є фонематичного сприйняття приводить до того, що дитина не сприймає на слух близькі по звучанню або подібні по артикуляції звуки мови. У неї не формується в потрібному ступені мовна діяльність і дитина починає значно відставати від вікової норми.

На труднощі формування фонематичного сприйняття учнями допоміжних шкіл, обумовлені особливостями розвитку особистості, вказують дані досліджень А.К. Аксьонової, Л.С. Вавіної, М.Ф. Гнезділова, В.Г. Петрової та інших. Основна роль в уповільненому формуванні мови розумово відсталого дитини належить слабкому розвитку фонематичного слуху. На думку вчених, учні, що мають різке недорозвинення

фонематичного сприйняття, на початкових етапах навчання майже не опановують письмом.

Багато авторів (Л.С. Вавіна, Г.А. Каше, Д.І. Орлова, М.А. Савченко та інші) відзначили, що майже 60% першокласників допоміжної школи страждає дефектами фонематичного слуху.

Вони свідчать про те, що у розумово відсталих дітей з дефектами розвитку фонематичного слуху має місце недорозвинення фонематичного сприйняття, яке знаходиться в залежності від ходу засвоєння звуків мови.

До фонетичних засобів мови відносяться звуки мовлення, словесний наголос, а також інтонація, що включає фразовий наголос (логічний й синтагматичний). При порівнянні різних фонетичних засобів мови стає ясным, що основне смислове навантаження несуть звуки мовлення. В наш час доведено, що основним фактором, що визначає виразність усного мовлення, є чіткість вимови звуків. Це цілком зрозуміло, тому що саме звуки мовлення слугують найважливішими структурами, елементами, що визначають фонетичний вигляд слова.

Слід відзначити, що у деяких дітей, навіть при нормальній гостроті слуху й нормальному інтелекті спостерігається затримане формування слухомовленнєвих сприймань, інакше спостерігається затримане формування фонематичного аналізу, тобто смислового розрізнення звуків мовлення. Щоб розуміти мовлення оточуючих, треба співвіднести кожне слово з певним змістом (предметом, явищем, співвідношенням їх у часі, просторі). Для точності такої співвіднесеності необхідна і подібна співвіднесеність окремих звуків слова – фонем. Формування слухомовленнєвих сприймань дитини приводить її до осмислення кожної фонемі як смислорозрізненої одиниці слова.

Таким чином, виховання фонематичного слуху й слухової уваги – це складне й важливе завдання в процесі навчання дітей правильному сприйняттю звукового складу слова.

Порушення фонематичного слуху, обтяжене зниженням інтелекту приводить до розпаду єдності звуку й змісту, що веде до відчуження від значеннєвого боку мовлення. О.Р. Лурія відзначив, що порушення фонематичного слуху полягає в тім, що акустично сприймані тони й шуми звукового мовлення не усвідомлюються як фонемі, склади й слова нашого мовлення. Ці звукові подразники протікають поза мнестичними схемами, що утворюються в результаті засвоєння дитиною мови.

Педагогічний досвід і спеціальні дослідження свідчать про значні труднощі формування фонематичного сприймання в учнів допоміжних шкіл. Процес слухового сприймання являє собою складний акт, що вимагає включення багатьох аналізаторів. Перш ніж зрозуміти значення слова, треба його почути або прочитати. Однак розумово відсталі діти в силу своєї інтелектуальної обмеженості не можуть у достатній мірі

опанувати розмовним мовленням. Мовлення дітей-олігофренів важке й неправильне.

Основні причини, що обумовили такий стан мовлення – слабкість замикальної функції кори, повільне вироблення нових диференційованих умовних зв'язків у всіх аналізаторах, а іноді переважно в якому-небудь одному. Значну негативну роль грає також загальне порушення динаміки нервових процесів, що утрудняє встановлення динамічних стереотипів – зв'язків між аналізаторами.

Через це розумово відстала дитина довго не диференціює звуків мовлення оточуючих людей, довго не засвоює нових слів і словосполучень. Дитина чує ізольовані звуки, але звуки зв'язної розмовної мови зверненої до неї сприймаються нею нероздільно. Процес виділення сприйманих адекватно слів з мовлення навколишніх відбувається зовсім іншим, більш повільним темпом ніж у нормі. Це і є перша, основна причина запізненого й неповноцінного розвитку мовлення. Але й далі, коли ці слова вже виділені й впізнаються як знайомі, відомі, вони все ще сприймаються нечітко. Розумово відсталі діти погано розрізняють подібні звуки, особливо приголосні.

У ранньому шкільному віці помилки дітей, що спостерігаються при повторенні нових слів, розцінюються навколишніми звичайно лише як дефекти вимови, яких, дійсно, дуже багато. Однак, у процесі навчання дитини письму стає можливим встановити, що багато з її помилок обумовлені саме недостатнім розвитком слухового аналізатора.

Слабкий розвиток фонематичного слуху приводить до заміни окремих звуків іншими. Особливо багато помилок виникає при написанні диктантів Крім того, він утрудняє звуковий аналіз слова. Розумово відсталий дитині важко встановити, у якому порядку слідує один за одним звуки. Вона вже навчилася впізнавати його в чужому мовленні й більш-менш точно відтворювати у власному усному мовленні. Але коли потрібно написати, тобто встановити, з'ясувати для себе порядок проходження звуків, дитина утруднюється це зробити. Через слабкість фонематичного аналізу розумово відстала дитина погано розрізняє на слух закінчення слів, що перешкоджає засвоєнню граматичних форм.

Причина зазначеного стану фонематичного слуху – все те ж сповільнене формування диференційованих умовних зв'язків у слуховому аналізаторі. По міру навчання в школі ці зв'язки більш-менш успішно утворюються. Але наслідок настільки вповільненого засвоєння мовлення загального психічного розвитку дітей дуже серйозні. Недоліки фонематичного слуху заглиблюються й уповільненим темпом розвитку артикуляції.

Таким чином, сповільнений, неповноцінний розвиток аналізаторів призводить до того, що при порушенні інтелекту, як правило, різко

затримується розвиток мовлення. Якщо в нормі правильне розрізнення звуків на слух звичайно сприяє правильності вимови, правильність ж власної вимови, у свою чергу, сприяє кращому розрізненню звуків на слух, то при патології коркової діяльності й сповільненому утворенні між аналізаторних зв'язків виникає протилежна залежність: недостатність слухових сприймань гальмує покращення вимови, а нечіткість вимови перешкоджає покращенню якості слухових сприймань.

Вирішальне значення для успішного формування фонематичного сприймання має така організація навчання, що забезпечує неухильне просування учнів в освоєнні мовного матеріалу. Спеціальна психолого-педагогічна теорія навчання, при якій за порівняно короткі строки на основі зовнішніх предметних дій формується вміння діяти у внутрішньому плані, розроблена П.Я. Гальперінім.

Відповідно до цієї теорії, що являється узагальненням і подальшим розвитком стосовно до практики навчання про походження психічних процесів із зовнішньої діяльності (Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв, Ж. Піаже та ін.), предметна дія і думка, яка виражає, становлять кінцеві, генетично зв'язані, але протилежні ланки єдиного процесу поступового перетворення матеріальної дії в ідеальну – її інтерпретацію. „В будь-якій дії, – писав П.Я. Гальперін, – незалежно від того, на якому рівні воно виконується, є 2 частини: орієнтовна й виконавча. В результаті орієнтування складається загальна картина обставин, в яких повинна бути зроблена дія, намічається адекватний цим обставинам і меті формування дії план його виконання, визначаються його параметри й форми контролю, а також засоби корекції виконання” [2].

Завдання теорії поетапного формування розумових дій полягають не просто в тім, щоб сформувати дію, а в тім, щоб сформувати її із задалегідь наміченими властивостями. Розумність й узагальненість формованої розумової дії залежить від того, наскільки дитина орієнтується при його виконанні на істотні, об'єктивні зовнішні умови.

На орієнтовну частину виконуваної дії в теорії поетапного формування розумових дій звернена особлива увага. Вона вважається головною, тому що в першу чергу від неї залежить рівень й якість виконуваної дії. Тому й у нашому формуючому експерименті формуванню орієнтованої основи дії приділена найбільша увага.

Процес і результат формування дії залежать також від наявності в дитини необхідної мотивації, зацікавленості в освоєнні відповідної дії, від правильності виконання дії в його вихідної, зовнішньо матеріальній формі, від поступовості (поетапності) і обґрунтованості переходу у виконанні дії з одного рівня на інший.

В самому початку формування заданої розумової дії учневі роз'яснюється її орієнтовна основа. Потім з опорою на неї виконується

сама дія в зовнішньому плані з реальними предметами і їхніми заміниками. Після досягнення певного рівня майстерності в зовнішнім виконанні дії учень виконує її в плані внутрішнього мовлення. Це і є розумова дія у власному розумінні слова.

На підставі даної системи була побудована й наша система формування фонематичного сприймання. Застосування теорії П.Я. Гальперіна представилася нам найбільш доцільним, так як сприймання мовного матеріалу є розумовою дією за своєю психофункціональною суттю. Перед проведенням навчального експерименту ми спробували вивчити стан фонематичного сприймання в розумово відсталих дітей. Із цією метою був проведений констатуючий експеримент, що проходив п'ять етапів, кожне наступне завдання експерименту було складніше в порівнянні з попереднім.

Дані констатуючого експерименту показали, що навички сприймання й відтворення звукового складу слова в учнів розвинені дуже слабо. В роботах учні допускають значну кількість адекватних і неадекватних замін, найпоширенішими є помилки фонематичного характеру. Матеріал дослідження дозволив розкрити залежність розвитку фонематичного слуху від вимовних особливостей звуків мовлення, з одного боку, і їхніх акустичних особливостей з іншого і виявити зворотний взаємозв'язок.

Рівень грамотного письмового й усного мовлення залежить від стану фонематичного сприймання й уміння правильно проаналізувати й вимовити даний мовний матеріал. Це положення було обрано нами для розвитку фонематичного сприймання в умовах поетапного формування розумових дій.

Головним завданням навчального експерименту було вивчення ефективності системи роботи з формування фонематичного сприймання в умовах поетапного формування розумових дій.

Проаналізувавши підсумки навчального експерименту, ми прийшли до висновку про те, що дана система роботи сприяє більш якісному засвоєнню навичок сприймання й відтворення звукового складу слова, формуванню виразної вимови, правильному звукобуквену аналізу й синтезу слів, що приводить до підвищення грамотності на письмі, зменшенню кількості помилок фонематичного характеру.

Застосування розробленої нами системи показало, що разом з основними діями формуються особливості якості інших процесів, таких, як довільна увага, логічне мислення, а також система понять, пов'язаних з виконуваною дією.

Таким чином, нами був зроблений висновок про незаперечну ефективність системи роботи з формування навичок сприймання й відтворення звукового складу слова в умові поетапного формування розумових дій.

Ми сподіваємось, що матеріали, отримані в результаті дослідження, будуть використані вчителями для побудови раціональної методики розвитку слухового сприймання й використання його при роботі над вимовою у розумово відсталих дітей над розвитком його фонематичного слуху у зв'язку з навчання їх грамоті й усуненням дефектів вимови.

Ми вважаємо, що вчителям на уроках рідної мови доцільно використати в роботі з корекцій і формування навичок сприймання й відтворення мовного матеріалу наступні рекомендації:

- при побудові системи роботи з формування навичок фонематичного сприймання й відтворення мовного матеріалу використати основні положення теорії П.Я. Гальперіна. Вчитель повинен пам'ятати про те, що перш ніж діяти в розумі, правильно аналізуючи, відтворюючи, проговорюючи мовний матеріал, встановлюючи вірне написання слова. Учень обов'язково повинен пройти стадії у матеріальному й мовному плані;
- тестовий матеріал, пропонується для навчання, повинен бути таким, щоб спосіб дії відпрацьовувався на різних рівнях труднощів;
- використовувати елементи проблемного навчання, але при цьому пам'ятати про необхідність відповідності рівня складності можливостям розумово відсталих учнів;
- пропонувати різноманітні види роботи з формування навичок правильного фонематичного сприймання, усного й письмового відтворення звукового складу слова, навичок вимови й правопису;
- обов'язково використовувати варійовану наочність, застосовувати метод визначення послідовності роботи у вигляді алгоритму;
- проводити постійний систематичний контроль за ходом становлення й розвитку навичок сприймання й відтворення звукового складу слова;
- проводити постійну роботу з розвитку логічного мислення, довільної уваги, навичок переносу отриманих знань в нових умовах й т.д. ;
- у кожному конкретному випадку застосовувати відповідні види роботи, з огляду на індивідуальні особливості дітей даної категорії.

Список використаних джерел

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. – М.: Владос, 2002. – 320 с.
2. Гальперин П.Я. Формирование умственных действий: Хрестоматия по общей психологии. – М.: Педагогика, 1981. – 284 с.
3. Гулак В.А. Управляемое формирование у учащихся-дебилов умственных действий лингвистического содержания. – Тарту: Изд-во ТГУ, 1990. – 394 с.

4. Лалаева Р.И. Особенности фонематического развития умственно отсталых школьников 1-2 классов с нарушениями чтения // Дефектология. – №3. – 1976. – С. 29-35.
5. Лурия А.Р. Умственно отсталый ребенок. – М.: Учпедгиз, 1963. – 214 с.
6. Чевелева М.А. Приемы развития фонетического восприятия у дошкольников с нарушением слуха, имеющих умственную отсталость // Дефектология. – №4. – 1995. – С. 45-73.

The level of literate written and spoken speech depends on condition of the phonemic perception and on the skills to analyze and pronounce correctly the given language material.

Keywords: elimination of defects of a pronunciation, phonemic perception(recognition), stage-by-stage formation of intellectual actions

Отримано 06.12.2010 р.

УДК 376 –056.254: 331.548

О.С. Лукашенко

ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ, ЯКІ ЗАЇКАЮТЬСЯ

Стаття присвячена маловивченій проблемі професійної орієнтації дітей, які заїкаються. Розкриваються основні методологічні передумови психолого-педагогічного супроводу професійної орієнтації, описуються особливості профорієнтації учнів старших класів, які заїкаються.

Ключові слова: учні старших класів, які заїкаються, професійна орієнтація, психолого-педагогічний супровід, дослідження, особливості.

Статья посвящена малоизученной проблеме профессиональной ориентации заикающихся. Раскрываются основные методологические предпосылки психолого-педагогического сопровождения профессиональной ориентации, описываются особенности профориентации заикающихся старшеклассников.

Ключевые слова: заикающиеся старшеклассники, профессиональная ориентация, психолого-педагогическое сопровождение, исследование, особенности.

В современном обществе профессиональная ориентация является многоаспектной проблемой, связанной с социально-экономическими интересами государства и требующей достижения баланса между научно-практической деятельностью общественных институтов и процессом выбора профессии отдельным индивидом. Одна из основных задач профессиональной ориентации состоит в необходимости содействия профессиональному самоопределению и профессиональному становлению каждого человека.

Развитие концептуальных основ профессиональной ориентации, основанных на централизации роли личности, предопределило эволюцию подходов к организации профориентационной работы. С начала XXI века традиционная система профориентационной работы преобразуется в систему психолого-педагогического сопровождения профессионального становления личности. Наиболее активно вопросы сопровождения разрабатываются Е.И. Казаковой, С.Н. Чистяковой и др., которые в качестве методологического основания системы психолого-педагогического сопровождения рассматривают концепцию свободного выбора как условия развития, предполагающую личностно ориентированный подход с опорой на внутренний потенциал субъекта.

Сопровождение профессионального становления подразумевает создание ориентационного поля профессионального развития личности при помощи формирования адекватной самооценки и профессионального "Я", обучения технологиям профессионального самосохранения и саморегуляции.

Фундаментальные исследования в сфере профориентации (Е.А. Климов и др.) показывают, что наряду с индивидуальными качествами субъекта профессионального самоопределения значительное влияние на выбор профессии оказывают социальная ситуация развития и процесс становления человека как субъекта общественных отношений.

В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы, связанные с профессиональной ориентацией заикающихся, поскольку заикание, являясь сложным речевым нарушением, оказывает существенное влияние на личность и межличностные отношения человека. По мнению большинства специалистов в области логопедии к наиболее специфическими особенностями заикающихся относятся логофобия (страх речи), повышенная тревожность и неадекватная самооценка, которые приводят к нарушению коммуникации на различных уровнях интимно-личностных и производственных отношений.

Вместе с тем, всестороннее изучение проблемы профессиональной ориентации заикающихся в отечественной науке не осуществлялось. Отдельные сведения, обнаруженные в работах А.В. Шокиной, М.Н. Киселевой, Л.Я. Миссуловина указывают на связь процесса выбора профессии и дальнейшего профессионального становления со степенью выраженности заикания и уровнем самооценки заикающихся, а также с коммуникативной нагрузкой в различных отраслях трудовой деятельности.

Однако единичные исследования не отражают в полной мере ни особенности процесса профессиональной ориентации заикающихся ни специфику их профессионального становления и профессионального развития. Кроме того, при анализе общей и специальной литературы не обнаружено описание практической работы с заикающимися в общей системе профориентации.

С целью изучения профессиональной ориентации заикающихся проведено психолого-педагогическое исследование. Общеизвестно, что потребность в выборе профессии, как правило, возникает в юношеском возрасте (16 – 23 года) и связана с близостью окончания школы. Поэтому в качестве испытуемых были определены учащиеся 10-11 классов: 50 заикающихся в возрасте 16-19 лет и 50 нормально говорящих в возрасте 16-18 лет.

Исследование решало следующие задачи:

- изучение и сопоставление профессиональных интересов заикающихся и нормально говорящих старшеклассников;
- определение связи между полом и профессиональной ориентацией заикающихся и нормально говорящих старшеклассников;
- определение факторов, оказывающих влияние на профессиональную ориентацию заикающихся старшеклассников.

В процессе исследования использовались методики МДДО (методика профессионального ориентирования и определения соответствия возможностей человека требованиям профессии, разработанная Л.М. Митиной) и MAS (Manifest-Anxiety Scale – личностная шкала проявлений тревоги, разработанная Дж. Тэйлор).

Основу МДДО составляет классификация профессий Е.А. Климова: биономические (человек – живая природа), технономические (человек – техника (неживая природа), социономические (человек – человек), сигнономические (человек – знаковая система), артономические (человек – художественный образ). Методика позволяет не только выявить склонность к тем или иным видам занятий, но и дополнительно произвести оценку профессиональных умений, затрачиваемых усилий и отношения к социальному давлению.

Использование методики MAS, позволило определить выраженность уровня тревоги и определить влияние тревожности на профессиональную ориентацию заикающихся.

Помимо методик МДДО и MAS в исследовании использовалась специально разработанная анкета, в которую, наряду с общими вопросами и вопросом "Кем хотите стать по профессии?" были включены еще 15 вопросов, направленных на выявление причин выбора профессии, степени участия в выборе профессии родителей, друзей и педагогов, источников получения информации о желаемой профессии и др.

Полученные данные позволили установить, что в целом как нормально говорящие, так и заикающиеся охвачены организованной профориентационной работой в рамках системы образования. На вопрос "Оказывается ли Вам в школе помощь при выборе профессии" утвердительно ответили 71% заикающихся и 76% нормально говорящих старшеклассников. В качестве основных источников помощи испытуемыми названы учителя (более 50% ответов) и психологи (более 20% ответов).

Однако на вопрос "Обращалась ли Вы за помощью в выборе профессии" более 80% испытуемых в обеих выборках ответили: "Никуда и ни к кому не обращались". Данный показатель может свидетельствовать как о достаточном количестве информации о различных профессиях в литературных источниках и средствах массовой информации, так и о недостаточно эффективной работе специализированных центров профессиональной ориентации. Доказательством последнего довода могут служить полученные сведения о количестве обратившихся в специализированные центры профориентации: 12% нормально говорящих и всего 2% заикающихся старшеклассников.

Вместе с тем, анализ результатов анкетирования свидетельствует также и о некоторых недостатках профориентационной работы в общеобразовательных школах: тестированием, являющимся одним из основных элементов профориентации, охвачены всего 56% старшеклассников с заиканием, в то время как их нормально говорящие сверстники в 72% случаев отмечают участие в тестировании.

Исследование показало, что 88% нормально говорящих и 92% заикающихся целенаправленно собирают информацию об интересующей их профессии. Как правило, испытуемые называли 2-3 источника информации. В качестве основного источника информации все испытуемые отметили Интернет. Однако если для старшеклассников с нормальной речью на втором месте по информативности стоят книги, то для заикающихся старшеклассников после Интернета наиболее весомым источником информации оказались знакомые. Информация,

полученная от родителей, стоит для заикающихся на третьем, а нормально говорящих – на четвертом месте по значимости.

Вместе с тем, старшеклассники с заиканием даже при несомненном первенстве Интернета, как источника информации о желаемой профессии, демонстрируют гораздо меньшее доверие к нему (на приоритетность Интернета указало 58% испытуемых), чем нормально говорящие, для которых в 71% случаев Интернет является главным источником информации (рис. 1).

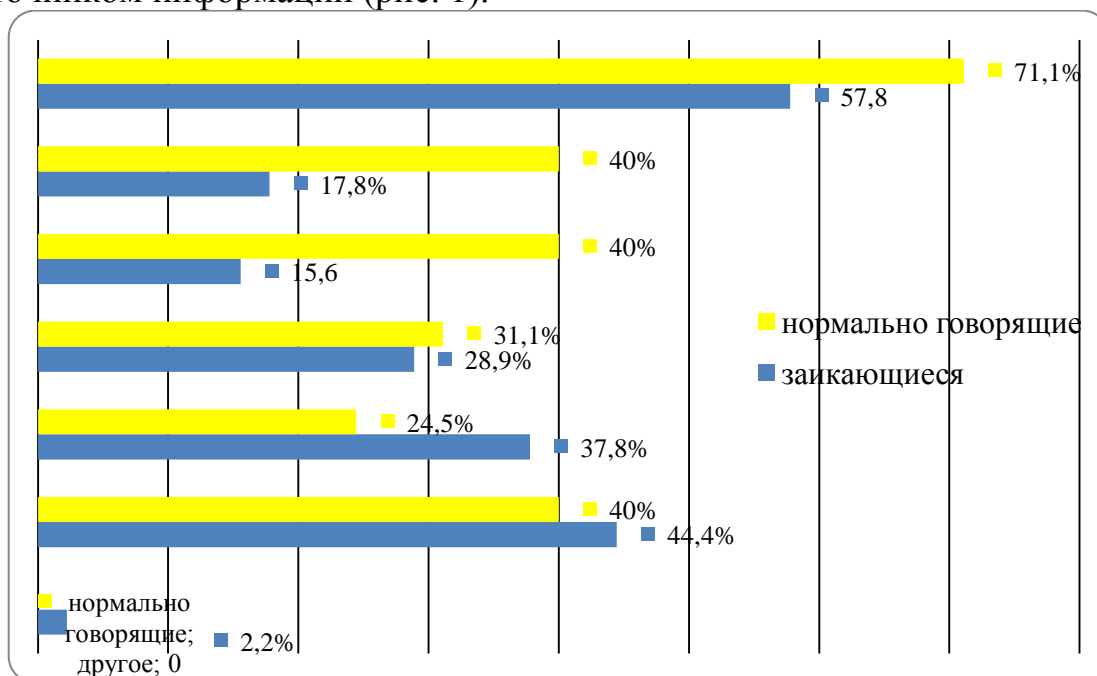


Рисунок 1. Основные источники поиска информации о желаемой профессии нормально говорящими и заикающимися испытуемыми, %

Таким образом, можно констатировать, что заикающиеся более склонны доверять персонализированному мнению (знакомых, родителей, педагогов), нежели независимым источникам информации.

Анализ основных категорий профессий, в получении которых заинтересованы испытуемые, показал, что существуют различия между выборками заикающихся и нормально говорящих.

На вопрос "Кем хотите стать по профессии?" треть заикающихся назвали рабочие специальности, связанные с низкоквалифицированным трудом (механик, рабочий, повар), в то время как нормально говорящие обозначили профессии, связанные с экономикой и управлением людьми (экономист, менеджер, инженер). В качестве наиболее предпочитаемых профессий для старшеклассников с заиканием можно отметить профессии механика (12,2%) и предпринимателя (12,2%), в то время как для их нормально говорящих сверстников – профессию экономиста (19,6%).

Сопоставление результатов выявления субъективных предпочтений в отношении выбора профессии с объективными данными о сферах

профессиональных интересов и склонностей испытуемых, полученными при помощи МДДО, подтвердило, что профессиональная ориентация заикающихся и нормально говорящих старшеклассников имеет существенные отличия.

Распределение интересов испытуемых по типам профессий "человек-природа", "человек-техника", "человек-человек", "человек-знаковая система" и "человек-художественный образ" показало, что для заикающихся характерна значительно меньшая выраженность интересов в сферах, связанным с общением и обслуживанием людей. Тип профессий "человек – человек" избирает 49% нормально говорящих и только 28,6% заикающихся.

Преобладающий интерес нормально говорящих к профессиям, связанным с общением и обслуживанием людей может объясняться появлением в течение последних лет значительного количества новых профессий, в основе которых лежит коммуникативная компетентность: менеджер, маркетолог и т.д. Заикающиеся вынуждены подавлять свои интересы к данным профессиям вследствие речевого недостатка и свойственного им страха речевого общения.

В группе заикающихся приоритетной является ориентация на профессии типов "человек-техника", не связанные напрямую с общением, и "человек-художественный образ", позволяющие находить иные формы самовыражения, так называемые альтернативные способы коммуникации. В то же время для нормально говорящих технические и творческие специальности по степени выраженности профессиональных интересов находятся, соответственно, на втором и третьем месте (рис. 2).

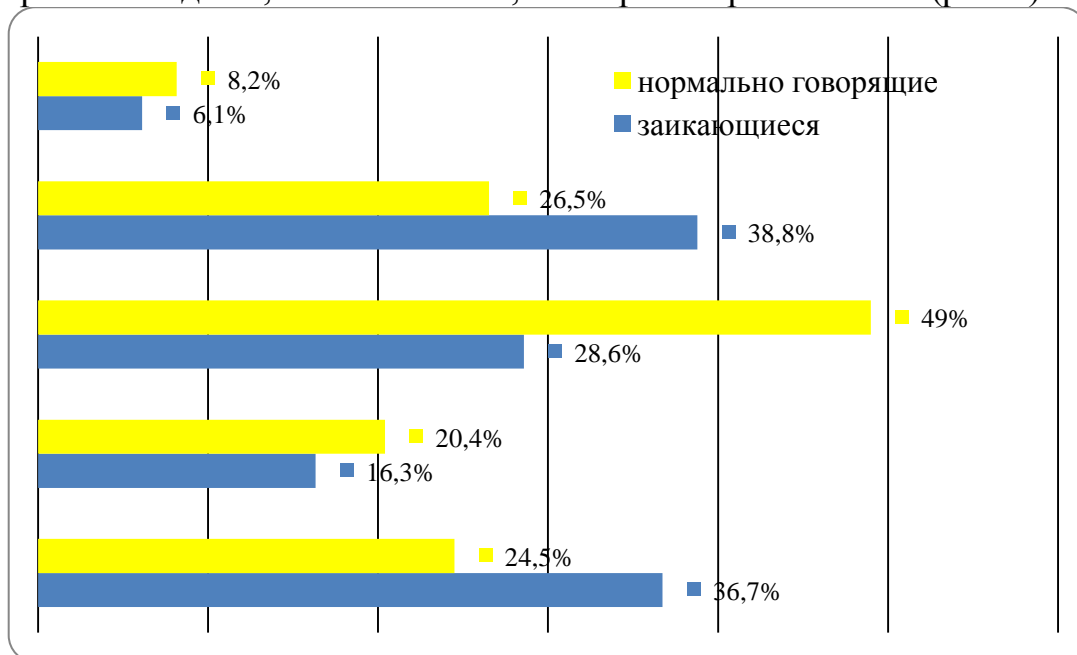


Рисунок 2. Результаты выявления профессиональных интересов испытуемых, %

Определение зависимости профессиональных интересов от пола показало, что для 52,3% заикающихся юношей наиболее предпочтительным типом профессий является тип "человек-техника". Юноши с заиканием только в 12% случаев обнаруживают склонности к профессиям, связанным с общением. Данный показатель является низким не только по отношению к нормально говорящим юношам, для которых в 44,4% случаев интерес к типу "человек-человек" преобладает над остальными сферами, но и по отношению к подгруппе заикающихся девушек. Кроме того, в подгруппе заикающихся юношей выявлена тенденция к более выраженным интересам в профессиональном типе "человек-художественный образ".

Существенное различие в выраженности профессиональных интересов в типе "человек-художественный образ" выявлено между подгруппами испытуемых женского пола: ориентацию на творческие профессии обнаружили 80% заикающихся и всего 34,8% нормально говорящих девушек. Заикающиеся старшеклассницы в меньшей степени, чем их нормально говорящие сверстницы, заинтересованы в профессиях, связанных с техникой и знаковыми системами. В то же время обе подгруппы показали практически равные высокие показатели (более 50% испытуемых) в ориентации на тип "человек-человек".

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что заикающиеся девушки, с одной стороны, проявляют более выраженную заинтересованность в успешной социальной адаптации, а с другой – попытку реализовать свой потенциал при помощи альтернативных инструментов коммуникации, которыми располагают творческие специальности.

Анализ факторов, оказывающих влияние на профессиональную ориентацию заикающихся старшеклассников, позволил выделить несколько основных факторов: мотивация выбора профессии, уровень тревожности и социальное окружение.

Изучение мотивации профессионального выбора показало, что как старшеклассники с заиканием, так и нормально говорящие испытуемые в качестве основного мотива назвали интерес к работе. У нормально говорящих данный мотив несколько более выражен (84,3% ответов), чем у заикающихся (79,6% ответов). Однако, если для заикающихся на втором месте находится материальная обеспеченность (22,4% ответов), то для нормально говорящих – важность профессии для общества (35,3% ответов). Социальная значимость профессии важна только для 14,3% заикающихся старшеклассников, что свидетельствует о достаточно низкой социализации испытуемых (рис. 3).

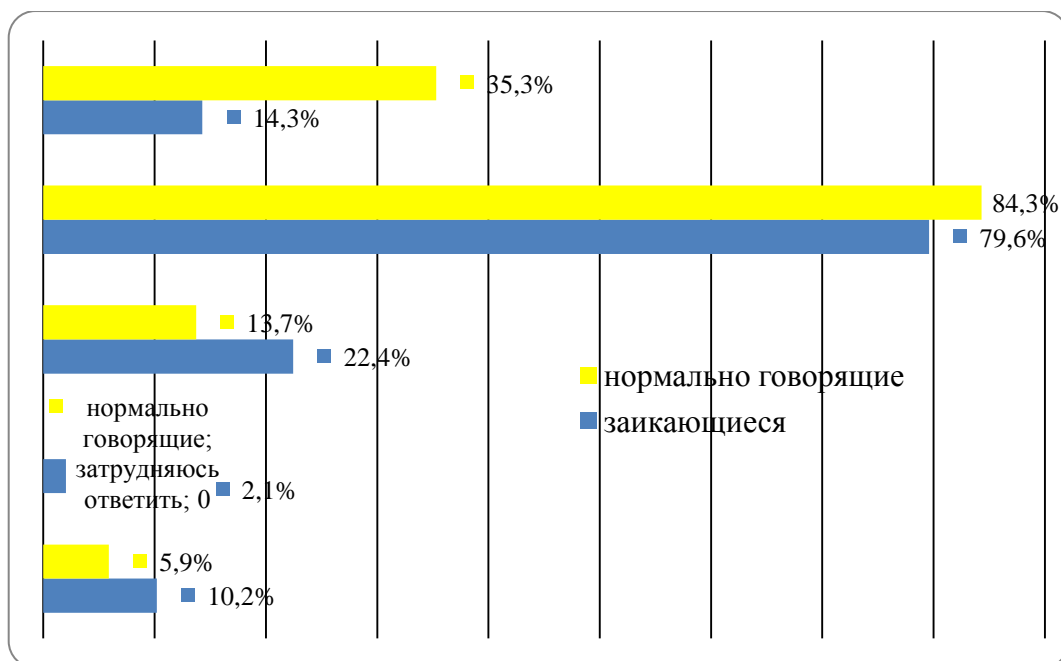


Рисунок 3. Результаты анализа мотивов профессионально выбора испытуемых, %

Выявленная тенденция существует в относительной независимости от пола испытуемых и указывает на необходимость более внимательного отношения специалистов, работающих с заикающимися старшеклассниками, к вопросам их социальной адаптации.

Результаты диагностики уровня тревожности испытуемых при помощи методики MAS подтвердили зависимость тревожности от наличия либо отсутствия заикания. Повышенный уровень тревожности выявлен у 38,3% заикающихся и у 26,5% нормально говорящих. Кроме того, в процессе сопоставления уровня тревожности со сферами профессиональных интересов испытуемых было обнаружено, что тревожность оказывает влияние на выраженность интересов старшеклассников в типах "человек-техника" и "человек-человек".

В результате анализа воздействия различных социальных групп на профессиональную ориентацию заикающихся было выявлено, что заикающиеся в меньшей степени, чем старшеклассники с нормальной речью, опираются на собственное мнение в ходе профориентации. На вопрос "Кто посоветовал Вам выбрать профессию?" 70,6% нормально говорящих обозначили выбор профессии как собственное решение. Среди заикающихся подобный ответ прозвучал у 59,2% испытуемых. Очевидно, что заикающиеся находятся под более значительным влиянием мнения близкого окружения. На получение советов в отношении выбора профессии от родителей и друзей указало в целом 42,9% заикающихся испытуемых, в то время как мнение этих

социальных групп интересуется только 23,5% нормально говорящих старшеклассников.

Однако при оценке влияния родителей на профессиональный выбор обнаружено, что 34,7% заикающихся указали, что мнение родителей для них не важно, а для 80,4% нормально говорящих важность мнения родителей оказалась высока.

Полученные данные позволяют констатировать, что для заикающихся старшеклассников родители являются в большей степени источником информации, нежели фактором, оказывающим существенное влияние на принятие решения о выборе профессии.

Таким образом, проведенное исследование позволило определить, что существуют общие тенденции профессиональной ориентации заикающихся и нормально говорящих старшеклассников, связанные, в первую очередь с организационными и информационными аспектами профориентационной работы. Вместе с тем, по большинству параметров профессиональная ориентация заикающихся отличается от профессиональной ориентации нормально говорящих: заикающиеся предпочитают выбирать профессии, связанные с независимым трудом, либо с работой в качестве подчиненного. В большей степени заикающиеся предпочитают профессии, связанные с техникой, либо с творчеством. В меньшей степени – профессии, связанные с общением.

Старшеклассники с заиканием менее самостоятельны в выборе профессии, чем их нормально говорящие сверстники. Однако, с учетом того, что влияние педагогов на процесс профессионального самоопределения заикающихся не выявлено, а влияние родителей является неоднозначным, можно предположить, что заикающиеся в процессе профессиональной ориентации опираются на мнение друзей или независимые источники информации, преимущественно Интернет.

Выявленные особенности профориентации заикающихся старшеклассников показывают, что личностные и социальные аспекты профессионального выбора заикающихся в рамках существующей системы профориентационной работы учитываются не в полной мере.

Вместе с тем новые подходы к организации профессиональной ориентации школьников, подразумевающие создание системы психолого-педагогического сопровождения, требуют обязательного учета индивидуально-личностных характеристик каждого человека.

В этой связи требуется повышение внимания к проблеме психолого-педагогического сопровождения профессиональной ориентации заикающихся старшеклассников в контексте организации эффективного взаимодействия профориентационной работы в школе и центрах профориентации с деятельностью психологов и логопедов,

располагающих информацией о коммуникативных и личностных особенностях заикающихся.

Организованная помощь в формировании профессиональной Я-концепции заикающихся старшеклассников, в развитии их профессионального сознания и самосознания, построенная на знании специфики информационного поиска и мотивации профессионального выбора, будет предопределять успешность социализации заикающихся и продуктивность их профессиональной деятельности.

Список використаних джерел

1. Заир-Бек Е.С. Педагогические ориентиры успеха / Е.С. Заир-Бек, Е.И. Казакова. – СПб.: Питер, 1995. – 68 с.
2. Киселева М.Н. Особенности выбора профессии заикающимися // Заикание: Экспериментальные исследования и методы реабилитации. – М.: Педагогика, 1986. – С. 78-85.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2007. – 304 с.
4. Миссуловин Л.Я. Патоморфоз заикания. Изменение картины возникновения и течения заикания, особенности коррекционной работы. – СПб.: Издательство "Союз", 2002. – 320 с.
5. Чистякова С.Н. Педагогическое сопровождение само-определения школьников: метод. пособие для профильной и профессиональной ориентации профильного обучения школьников. – М.: Академия, 2005. – 128 с.
6. Шокина А.В. Врачебно-трудовая экспертиза заикания // Методические материалы по лечению расстройств речи. – Л.: Учпедгиз, 1966. – С. 7-12.

This article is devoted to little-studying problem of the vocational orientation of people who stutter. The main methodological premises of psychological and pedagogical escorting of the vocational orientation are revealed, and the specialties of the vocational orientation of senior schoolchildren who stutter are described.

Keywords: senior schoolchildren who stutter, vocational orientation, psychological and pedagogical escorting, research, specialties.

Отримано 06. 12.2010 р.

УДК 376.2+376.3

О.В. Мамічева

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ НЕДОСТАТНОСТІ ДІТЕЙ ПРИ ДЦП

Стаття призначена психологічному вивченню інтелектуальної недостатності дітей з дитячими церебральними паралічами. При яких виявляється багато порушень, що характеризуються поєднанням недоліків розумового, мовленевого, рухового та особистісного розвитку.

Ключові слова: дитячий церебральний параліч, інтелектуальна недостатність, рухові порушення.

Статья посвящена психологическому изучению интеллектуальной недостаточности детей с детскими церебральными параличами. При которых выявляется много нарушений, характеризующихся соединением недостатков умственного, речевого и личностного развития.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, интеллектуальная недостаточность, двигательные нарушения.

На теперішній час в нашій країні проявляється тенденція до збільшення кількості осіб з церебральною патологією. За статистичними даними Міністерства праці та соціальної політики нараховується близько 18900 інвалідів цієї категорії, що робить актуальним удосконалення психолого-педагогічного вивчення інтелектуальної недостатності дітей при дитячих церебральних паралічах.

Результати вивчення психофізичних особливостей дітей з проявами ДЦП виявляють багато порушень, що характеризується поєднанням недоліків інтелектуального, мовленевого, рухового та особистісного розвитку.

ДЦП – це вид патології, який являє собою результат органічного ураження головного мозку, перенесеного у пренатальний період або в період незавершеного процесу формування основних структур мозку, що обумовлює складне поєднання неврологічних і психічних розладів. Тобто, захворювання виникає на певному етапі онтогенезу в результаті ушкодження незрілого мозку дитини. При цьому спостерігається не тільки сповільнений темп психічного розвитку в цілому, але і нерівномірний, диспропорційний характер формування окремих психічних функцій. Значна кількість досліджень в цьому напрямку ведеться як вітчизняними, так і закордонними фахівцями

(М.А. Бернштейн, В.І. Бондар, Т.П. Вісковатова, Т.А. Власова, М.В. Іпполітова, Є.С. Калижнюк, А.А. Колупаєва, В.І. Козявкін, Е.М. Мастюкова та ін.).

Вивчення інтелектуальної недостатності дітей, що страждають церебральними паралічами, протягом останніх десятиліть характеризується прогресивною тенденцією і спрямоване на дослідження якісних, структурних особливостей інтелектуального дефекту. У різних регіонах 32,2 % хворих із цією патологією мають близький до нормального розумовий розвиток. Але розумовий розвиток може варіювати від нормального до виражених форм психічного недорозвинення, і справедливо можна визначити, що в більшості таких дітей інтелект близький до нормального, але відрізняється деякими особливостями.

Питання про кореляцію між ступенем порушення інтелекту й виразністю рухових порушень залишається на стадії вирішення. За даними досліджень, існує пряма залежність, чим важче руховий дефект, тим більше виражені психічні порушення [6].

Слід відмітити, що можуть відзначатися виражені психоорганічні прояви – персеверативність, ригідність мислення. Крім того, вивчаються так названі передумови інтелектуальної діяльності – увага, пам'ять, уявлення.

Механізм порушень уваги одні автори зв'язують із гіперактивністю, синдромом рухового розгальмування. Інші відносять до дефектів, обумовлених порушенням функції окорухових м'язів. В окремих роботах особлива увага приділяється сенсорній деривації у зв'язку з порушенням функції зорового, слухового, кін естетичного аналізаторів [5].

Діти з порушеннями опоно-рухового апарату мають виражені просторові порушення сприйняття (форми, величини, напрямку), конструювання, рахунку, письма, засвоєння схеми тіла). Виявляється нерівномірність розвитку окремих психічних функцій при дитячих церебральних паралічах. Визначається перевага порушень просторового гнозиса й праксиса, своєрідність різних варіантів розумової недостатності в залежності від виразності церебрастенічних, гіпердинамічних проявів у хворих зі спастичною диплегією. Описано порушення рухових функцій, які часто поєднуються з розладами мовлення, а нерідко і зниженням інтелекту. Особлива увага приділяється мовним порушенням у вигляді дизартрій, що спостерігаються в 80 % хворих та істотно впливають на їхній розумовий розвиток. Поєднання рухової патології з мовленнєвою нерізко приводить до відповідних ускладнень в процесі навчання дітей, формуються вторинні порушення, ускладнюється процес звукобуквенного аналізу слів, порушується аналітико-синтетична діяльність [3].

Методичні підходи до вивчення інтелектуальної недостатності при дитячих церебральних паралічах різні. Дослідження вітчизняних вчених

засновані на клінічному вивченні в процесі навчання й виховання дітей, експериментально-психологічному вивченні вищих коркових функцій (за методикою А.Р. Лурія, адаптованої до дитячого віку), психометричні тести використовуються як додаткові. Закордонні дослідники для оцінки рівня розумового розвитку дітей використовують переважно психометричні тести Стенфорда-Бине, шкали інтелекту дітей (WISC) [5].

Дослідження структурно-рівневої характеристики інтелекту показали, що в більшості хворих дитячим церебральним паралічем спостерігаються низькі оцінки при виконанні завдань з усіх субтестів шкал Векслера і низькі сумарні оцінки, що характеризують вербальний інтелект. У дітей з гемипаретичною формою церебрального параліча, що навчаються за масовою програмою, рівень оцінок завдань за цими шкалами був нижчий, ніж у здорових школярів. Якісна ж характеристика інтелектуальної недостатності більш значима, при якій підтверджується нерівномірність структури дефекту при затримці психічного розвитку в дітей із спастичною диплегією [4].

Оцінка психометричних тестів у хворого з руховими порушеннями при потенційно збереженому інтелекті може виявлятися формальною, не враховуючи на клінічну оцінку й динаміку стану дитини в процесі навчання й розвитку. При аналізі результатів клінічного й експериментально-психологічних досліджень вищих коркових функцій у дітей із затримкою психічного розвитку резидуально-органічного генезу звертає на себе увагу наявність симптомів, що нагадують прояви інтелектуального дефекту при дитячих церебральних паралічах. При обстеженні дітей з порушеннями навичок читання, написання й рахунку, обумовлених астенічними або іншими станами, виявляється недорозвинення аналізу просторових відносин, конструктивного праксису, здатності до утворення різних послідовних рядів, відверненого мислення та інші зміни, що поряд із розвитком, відповідно віку, приводять до дисгармонійного характеру психічної діяльності.

Порушення інтелекту в них характеризуються такими особливостями:

1) недостатністю динамічної організації психічних функцій (порушення тону, стійкості, рухливості);

2) парціальною недостатністю окремих коркових функцій (гнозиса, праксиса, мови та ін.);

3) недостатністю регулярних процесів, що забезпечують програмування діяльності [2].

Особливістю сучасного етапу розвитку проблеми дитячих церебральних паралічів є реабілітаційна спрямованість, що обумовлює, з одного боку, необхідність вивчення психомоторного розвитку дітей у ранньому віці з метою ранньої своєчасної корекції інтелектуального дефекту, з іншого боку – необхідність комплексного дослідження

рухових, мовних і психічних порушень, що вкрай важливо для активного залучення хворого до участі в системі реабілітаційних заходів.

Тому увага вчених звернена до періоду раннього віку дітей з нервово-психічними порушеннями, у тому числі і з дитячими церебральними паралічами при яких виділяють такі форми інтелектуальної недостатності: 1) затримка психічного розвитку; 2) атипічна форма олігофренії. Найбільшу групу складають діти із затримкою психічного розвитку, що навчаються в спеціалізованих школах-інтернатах для дітей з церебральними паралічами.

Для цієї категорії хворих характерний сприятливий прогноз із редукцією багатьох клінічних проявів інтелектуальної недостатності при ранніх і адекватних лікувально-корекційних заходах. Проблема станів легкої інтелектуальної недостатності привертає увагу, оскільки контингент дітей із цими порушеннями складає в середньому 10-16% загальної кількості дітей шкільного віку. Проте єдиного уніфікованого визначення цих станів не існує. Їх вважають мінімальною мозковою дисфункцією і називають інтелектуальними порушеннями органічного генезу.

Для позначення цих станів уведений термін "затримка психічного розвитку", що широко використовується в діагностичній практиці.

Затримкою психічного розвитку прийнято вважати різні за етіопатогенезом стани легкої інтелектуальної недостатності, що займають проміжне положення між інтелектуальною нормою й недорозвиненням пізнавальної діяльності по типу олігофренії.

К.С. Лебединська на основі етіологічних ознак виділяє наступні види затримок психічного розвитку: 1) обумовлені конституціональним походженням (гармонійний психічний і психофізичний інфантилізм); 2) соматичним походженням у зв'язку із довготривалими захворюваннями; 3) психогенним походженням у зв'язку із несприятливими умовами виховання; 4) церебрально-органічного генезу.

Т.П. Віскотова, до цієї класифікації, додає ще один вид затримки психічного розвитку сомато-психічного генезу [1].

У залежності від переваги в клінічній картині або явищ емоційно-вольової незрілості, або порушень пізнавальної діяльності затримки психічного розвитку резидуально-органічного генезу, дітей із ДЦП умовно підрозділяються на два основних варіанти: 1) органічний інфантилізм; 2) затримка психічного розвитку з перевагою функціональних порушень пізнавальної діяльності і з недостатньою сформованістю окремих коркових функцій. Вважається, що термін "затримка психічного розвитку" більш адекватний, тому що застосовується при відсутності виражених порушень в інтелектуальній сфері, тобто у дітей з інфантилізмом.

При дитячих церебральних паралічах затримка психічного розвитку обумовлена також резидуально-органічним ушкодженням головного

мозку і за своєю структурою наближається до варіанта з недостатньою сформованістю вищих коркових функцій.

Тому, особливістю затримки психічного розвитку, що виникає як при дитячих церебральних паралічах, так і при інших захворюваннях, які формуються на тлі ранньої органічної недостатності є виразність органічного радикала в структурі інтелектуального дефекту – інертність психічних процесів, сповільненість включення і переключення в завданнях, персеверативність мислення, перцептивні порушення, недостатність концентрації уваги й здатності утримувати сприйнятий матеріал, нестійкість організаційної діяльності та ін.

Таким чином при вивченні інтелектуального розвитку дітей, що страждають церебральними паралічами, виникають питання: як часто зустрічається розумова недостатність; чи наявна кореляція між виразністю рухових порушень і ступенем інтелектуального дефекту; які якісні особливості інтелектуальної недостатності й розладів емоційно-вольової сфери при різних формах захворювань; у чому своєрідність олігофренії й затримки психічного розвитку, та які діагностичні критерії диференціальної діагностики цих станів.

Вивчення цих психологічних аспектів проблеми інтелектуальної недостатності при дитячих церебральних паралічах і розробка на основі отриманих результатів диференційованих заходів, дозволять підвищити ефективність реабілітаційної роботи, що нерідко залежить від своєчасності компенсації психічних порушень.

Список використаних джерел

1. Висковатова Т.П. Дифференциация задержки психического развития от нормы до олигофрении // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 9. – С. 13-23.
2. Детский церебральный паралич как медико-социальная проблема // Материалы 3-ей Всеукраинской научно-практической конференции по неврологии и психиатрии детского возраста. – К.: Здоров'я, 2000. – 250 с.
3. Ілляшенко Т.Д. Корекція психосоціального розвитку дітей з церебральним паралічем у реабілітаційному центрі. – К.: Думка, 2003. – 128 с.
4. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006. – 224 с.
5. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция. – М.: Просвещение, 1992. – 195 с.
6. Семенова К.А. О возможных путях компенсации нарушенных двигательных, речевых и психических функций у детей, страдающих ДЦП // Седьмая научная сессия по дефектологии. – М.: Изд-во Московского муниципального университета, 1995. – С. 6-25.

The article is appointed the psychological study of intellectual insufficiency of children with child's cerebral paralyses. Which a lot of violations which are characterized combination of failings mental appear at, мовленевого, motive and personality development.

Keywords: to the child cerebral paralysis, intellectual insufficiency, motive violations.

Отримано 06.12.2010 р.

УДК 376 –056.26

І.В. Миколайчук

СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ПАЛЬЦІВ РУК В ДІТЕЙ З ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

Стаття присвячена висвітленню проблеми становлення пальцевої моторики у дітей з церебральним паралічем. Наводяться основні механізми порушення рухової активності рук.

Ключові слова: дитячий церебральний параліч, дрібна моторика пальців рук.

В статье рассматриваются проблемы становления пальцевой моторики у детей с церебральным параличом. Приводятся основные механизмы нарушения двигательной активности рук.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, мелкая моторика пальцев рук.

"Не інтелектуальні переваги зробили людину володарем над усім живим, а те, що одні ми володіємо руками – цим органом всіх органів", – писав Джордано Бруно.

Територія проєкції кисті і особливо великого пальця в передній і задній центральних звивинах кори великих півкуль мозку має майже таку ж протяжність, як все інше тіло. Функція кисті унікальна і універсальна. Вона – основний орган праці у всьому її різноманітті. Рука настільки пов'язана з нашим мисленням, з переживаннями, працею, що стала допоміжною частиною нашого мовлення. Все те, що є в людині

невловимого, невимовного, що не знаходить слів, шукає вираження через руку.

Сухомлинський писав, що виток здібностей та обдарувань дітей перебувають на кінчиках їхніх пальців. Від них, образно кажучи, йдуть найтонші струмочки, які живлять джерело творчої думки. Чим більше впевненості і винахідливості в рухах дитячої руки, тим тонша взаємодія руки з знаряддям праці, тим складніші рухи, необхідні для цієї взаємодії, тим яскравіша творча стихія дитячого розуму. Чим більше майстерності в дитячій руці, тим дитина розумніша.

Рівень розвитку моторики кисті ведучої руки є важливим параметром шкільної зрілості і визначає швидкість і легкість формування досвіду письма. Письмо – складний координаційний навик, який вимагає злагодженої роботи дрібних м'язів кисті, усієї руки, правильної координації рухів всього тіла.

Оволодіння навичкою письма – тривалий і трудомісткий процес, який не всім дається легко. Процес оволодіння письмом має багатокомпонентну психофізіологічну структуру: включає зоровий і слуховий аналіз, артикуляцію, формування та збереження зорово-рухового образу кожного графічного елемента (літери), а також складні механізми координації та регуляції рухів.

За даними психологів і фізіологів, чисто технічне виконання самого процесу письма ускладнюється тим, що у дітей 6-7 років слабо розвинені дрібні м'язи кисті, триває окостеніння кісток зап'ястя і фаланг пальців, недосконала нервова регуляція руху, недостатньо розвинені механізми програмування складно координованих рухових дій, низька витривалість до статичних навантажень. Зорові і рухові аналізатори, які безпосередньо беруть участь у сприйнятті та відтворенні літер та їх елементів, знаходяться на різній стадії розвитку.

Розглядаючи процес розвитку дрібної моторики пальців рук у дітей церебральним паралічем, можна сказати, що на відміну від дітей з нормальним психофізичним розвитком, ці діти ще з народження мають складні рухові розлади, які не тільки гальмують формування мовленнєвих і писемних навичок, але й взагалі унеможливають своєчасне навчання і пізнання дитиною навколишнього світу.

Дослідження К.А. Семенової (1968), Є.М. Мастюкової (1987), Л.О. Бадалян (1988), Є.Ф. Архіпової (1989), М.В. Іпполітової (1980), Л.М. Шипіциної, І.І. Мамайчук (2001) та ін. показали, що для всіх дітей з церебральними паралічами однією з найхарактерніших ознак є порушення рухової сфери

На думку Є.М. Мастюкової при ДЦП "рухова недостатність перешкоджає не лише розвитку кінестетичного і зорового сприйняття, але ще більшою мірою заважає формуванню інтерсенсорних умовних зв'язків, особливо зорово-моторних [4]. У той же час в роботах

К.А. Семенової показано, що при всіх формах церебрального паралічу має місце глибока затримка і порушення розвитку кінестетичного аналізатора, який залишається слабким протягом усього життя [5].

Тут слід звернутися до робіт І.М. Сеченова який надавав велике значення м'язовому почуттю (кінестезіям), довільним діям у розвитку саморегулювання руху, а також психічним функціям і розумовим процесам.

К.А. Семенова пов'язує порушення кінестезій у дітей з церебральним паралічем з відхиленням в розвитку ряду гностичних функцій: просторового гнозису, праксису та стереогнозису. При ДЦП у багатьох дітей виражений астереогнозис (неможливість або порушення впізнавання предмету на дотик, без зорового контролю) [5].

У працях М.В. Іпполітової доводиться, що у деяких дітей при достатньому обсязі рухів, при нормальному м'язовому тонусі відзначаються порушення, які носять назву апраксії (невміння виконувати цілеспрямовані практичні дії, рухи). Такі діти важко засвоюють навички одягання, роздягання, застібання гудзиків, зашнуровування черевик, відчувають значні труднощі в конструюванні з кубиків, паличок і т. д.

При деяких формах захворювання у дітей утруднене виконання всіх довільних рухів, головним чином через насильницькі, мимовільні рухи – гіперкінези. Вони різко посилюються при хвилюванні, втомі і особливо при спробах виконати певні цілеспрямовані дії. [3]

Л.С. Бадалян, Л.Т. Журба, О.В. Тимохіна наголошують на тому, що у дітей даної категорії є різко порушеними рефлекси випрямлення і рівноваги, які лежать в основі формування пози і рухливості [2].

За даними науковців (К.А. Семенової, Є.М. Мастюкової, Л.О. Бадалян, Л.Т. Журби, О.В. Тимохіної, Є.Ф. Архіпової, М.В. Іпполітової, Л.М. Шипіциної, І.І. Мамайчук, та ін.) в усіх дітей з наслідками ураження центральної нервової системи спостерігається недорозвиток безумовних рефлексів (хапального, дотикового і пошукового), які лежать в основі подальшого розвитку моторики пальців рук. З ростом дитини ці рефлекси згасають і на їх місці утворюються численні умовно-рефлекторні реакції, які активізуються поруч з шийними тонічними і лабіринтними рефlekсами що сприяють формуванню патології рухів [2].

Для будь-якого рухового акту необхідний нормальний м'язовий тонус. Регулювання м'язового тонусу забезпечується узгодженою роботою різних ланок нервової системи. При ДЦП відзначаються різні порушення м'язового тонусу (по типу спастичності, ригідності, гіпотонії, дистонії).

Часто у дітей з церебральним паралічем спостерігається підвищення м'язового тонусу – спастичність. М'язи в цьому випадку напружені, що пов'язано з ураженням пірамідної системи. Для ДЦП є характерним

наростання м'язового тону при спробах зробити той чи інший рух (особливо при вертикальному положенні тіла).

При ригідності м'язи напружені, перебувають у стані тетануса (максимального підвищення м'язового тону). Ригідність – напруга тону м'язів-антагоністів і агоністів, при якому порушується плавність і злагодженість м'язової взаємодії. Це відбувається при важкому ураженні екстрапірамідної (підкіркової) системи.

При гіпотонії (низький м'язовий тонус) м'язи кінцівок і тулуба в'ялі, мляві, слабкі. Обсяг пасивних рухів значно більший. Зниження тону м'язів багато в чому пов'язано з недостатньою функцією мозочка і вестибулярного аналізатора. При цьому відзначається порушення статичності, нерозмірність рухів.

При порушенні регуляції м'язового тону з боку підкіркових структур виникає дистонія – мінливий характер м'язового тону. М'язовий тонус в цьому випадку відрізняється непостійністю. У спокої м'язи розслаблені, при спробах до руху тонус різко наростає. У результаті цього рух може виявитися неможливим [6].

Велике значення в порушенні м'язового тону у дітей з церебральним паралічем має нерівномірність дозрівання різних мозкових структур. Порушення м'язового тону можуть широко варіюватись від грубих і практично наближатися до норми.

Окрім цього, для багатьох форм ДЦП характерні парези і паралічі; насильницькі рухи, які можуть проявлятися у вигляді гіперкінезів і тремору; порушення рівноваги і координації рухів; порушення відчуттів рухів; синкінезії; наявність патологічних тонічних рефлексів.

Усі ці дефекти, безпосередньо, впливаючи на розвиток моторики пальців рук, роблять недостатніми, а інколи і взагалі неможливими виконання таких складних рухів, які лежать в основі опанування дитиною навичками самообслуговування, навчання читанню та письму.

Найбільш важко дітям з церебральним паралічем ізолювати тонкі рухи пальців рук і диференціювати згинання в окремих суглобах, що необхідно для письма. Навіть при нижніх параплегіях, коли моторика рук дещо збережена, при формуванні рухового досвіду письма відзначається скутість пози і мимовільні рухи обличчя, язика, губ. У розвитку моторики рук у таких дітей часто відзначається вікова затримка.

У дітей з геміпарезами, коли одна рука уражена, а інша ні, теж залишаються значно посилені мимовільні співдружні рухи. Іноді вони виявляються в лівій руці при рухах правою, і тоді порушується опорна функція лівої руки при одночасних рухах праворуч; іноді спостерігаються справа при будь-якому зусиллі або спробі до руху ліворуч, в такому випадку порушується або не можливе диференціювання рухів справа при утриманні зошита лівою рукою. Крім того, при геміпарезах досить часто проявляється асиметричний шийно-

тонічний рефлекс на одній стороні. Так що ці учні при начебто благополуччі (одна рука у них абсолютно здорова) потребують великої допомоги в процесі навчання письма і в умінні ізолювати рухи пальців пишучої руки.

Діти з іншими формами дитячого церебрального паралічу мають ураження обох рук, але навіть при легкому ступені ураження рухової сфери вони також не можуть виконати ізолювано рухи пальцями рук з дозованим зусиллям і заданою амплітудою.

У деяких дітей тільки об'ємні рухи правою рукою викликають синкінезії ліворуч, напругу, затримку дихання, рухи ніг (можлива слабкість проксимальних відділів правої руки – м'язів надпліччя, лопатки, грудних і спинних).

Часто у дітей спостерігається млявість пальців при утриманні олівця, ручки або, навпаки, надмірна напруга і мала рухливість.

Іноді труднощі в рухах рук викликані підвищенням тонуру в згинальних групах м'язів кисті [1, 2, 3, 4, 5].

У таблиці 1 подається коротка характеристика взаємозв'язку між типом ДЦП і специфікою рухового дефекту.

Таблиця 1

**Характеристика прояву рухових порушень
дрібної моторики при ДЦП**

№ п/п	Форма паралічу	Характер дефекту
1	Спастична геміплегія (геміпарез)	Зазвичай більш ураженими є верхні кінцівки; м'язовий тонус підвищений; уражена рука часто прижата до тулуба; кисть зжата в кулак; асиметрія рухів рук (дитина не може хворою рукою схватити іграшку, з'єднати кисті перед грудьми, піднести уражену руку до роту);
2	Спастична диплегія	Ноги більш уражені, чим руки; ступінь ураження верхніх кінцівок варіативна – від виражених парезів до легкої незграбності; порушення м'язового тонуру за типом спастичності.
3	Двостороння геміплегія	Однаково уражені верхні і нижні кінцівки, або руки уражені сильніше; ураження часто асиметричні; високий м'язовий тонус; реакція випрямлення рук у важких випадках не розвивається; будь-яка спроба до руху призводить до спів дружніх реакцій, появи наростаючого м'язового тонуру і фіксації дитини на патологічну позу (внаслідок чого можуть формуватися контрактури і деформації)

4	Гіперкінетична форма	Ураження рук проявляються у вигляді атетозів, хореатозів, хореїчних рухів; рухи верхніх кінцівок зазвичай повільні, а порушення проявляються одночасно у м'язах згиначах і розгиначах; рухи рук розмашисті, скачкоподібні, дизкоординаційні; під час довільних рухів гіперкінези посилюються, поєднуючись з м'язовою дистонією; гіпотонія.
5	Атактична форма	Спостерігається знижений м'язовий тонус; тремор; руки надміру розігнуті
6	Атонічно-астатична форма (гіпотонічна форма)	Характерною є м'язова гіпотонія; рухи верхніх кінцівок в'ялі, малоактивні (тонус в руках вищий, ніж в ногах, а рухи рук дещо активніші); гіпотонія.

Аналіз наукової літератури показав, що для усіх дітей з церебральним паралічем притаманні розлади функцій дрібної моторики рук, а їх стійкість і характер прояву напряму залежить від ступеню ураження центральної нервової системи. Зокрема, такий дефектний розвиток опорно-рухового апарату перешкоджає нормальному формуванню у дітей писемних навичок і, як наслідок, затримує процес навчання і адаптації дитини до життя.

Враховуючи специфіку рухового дефекту дітей даної категорії, уся корекційно-розвиваюча робота з виховання рухових функцій повинна будуватись чітко з урахуванням діагнозу, розвитку всіх психічних процесів і віку дитини.

Для формування рухів дитини необхідною умовою є: спеціально обладнаний стілець і стіл, ходунки, поручні, слідові доріжки, гойдалка, гімнастична стінка і драбинка малих розмірів, спортивний інвентар (м'ячі різних розмірів, гімнастична палиця, обручі, бруски, куби, гантелі), а також набори ігрового і дидактичного матеріалу з предметами різної форми, величини, ваги і об'єму для розвитку предметних дій. Заняття мають відбуватись у вигляді цікавих і зрозумілих для дитини ігор [3].

Таким чином, корекційно-реабілітаційний процес є невід'ємною частиною цілісного і всебічного розвитку дитини з наслідками органічного ураження центральної системи і вимагає цілого комплексу спеціальних навчальних і розвивальних програм.

Список використаних джерел

1. Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. – М.: Просвещение, 1989. – 77 с.
2. Бадалян Л.О., Журба Л.Т., Тимонина О.В. Детские церебральные параличи. – К: Здоровье, 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. Семенова К.А. Детские церебральные параличи. – М.: Просвещение, 1968. – 258 с.
6. Эйдинова М.Б., О.В. Правдина, Е.Н. Винарская Детские церебральные параличи и пути их преодоления. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 215 с.

The article is devoted to problems of finger motility in children with cerebral palsy. The basic mechanisms of motor activity of hands.

Keywords: cerebral palsy, motility fingers.

Отримано 06.12. 2010 р.

УДК 376.1-056.264:376.1-056.34

О.П. Мілевська

СИМПТОМОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ДІАГНОСТИКИ ДИЗГРАФІЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті представлено порівняльний аналіз сучасних теоретичних та методичних підходів до діагностики порушень письма в учнів молодших класів.

Ключові слова: дизграфія, симптоматика, типовий прояв.

В статье изложен сравнительный анализ современных теоретических и методических подходов к диагностике нарушений письма у младших школьников.

Ключевые слова: дизграфия, симптоматика, типичное проявление.

Проблема дизграфій широко представлена у сучасній науково-методичній літературі в галузі корекційної педагогіки. Досліджені питання етіології, симптоматики та структури порушень процесу письма, розроблені напрями та методологічні підходи до подолання різних видів дизграфій. Системні дослідження, проведені

Л.І. Бартенєвою, О.М. Корнєвим, Р.І. Лалаєвою, Р.Є. Левіною, Н.А. Нікашиною, І.М. Садовніковою, Є.Ф. Соботович, Л.Ф. Спіровою, Н.В. Чередниченко та іншими науковцями вказують на те, що симптоми дизграфій проявляються у другому півріччі першого – на початку другого року навчання учнів масових та спеціальних шкіл. За даними О.М. Корнєва дизграфія спостерігається у 4,8% учнів 7-8 річного віку; у школах для дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями – у 90,8% учнів (за даними Л.А. Алтухової).

Поряд з цим, у методичній літературі відчувається нестача уніфікованих методик обстеження на предмет виявлення в учнів дизграфії з наступним системним аналізом виявлених симптомів, оскільки саме такий аналіз дозволяє правильно кваліфікувати дефект з визначенням порушеної операції чи функції, що лежить в основі механізму письма [1; 2; 7].

Проведений нами аналіз наукової літератури виявив розбіжності у поглядах науковців на природу і механізми письма та їх порушень. Особливо виразно вони проявляються у поглядах на проблему симптоматики дизграфій. Це дослідження Є.В. Гур'янова, Р. Беккер, С. Борель-Мезонні, О.М. Корнєва, А.І. Косовського, Р.І. Лалаєвої, Р.Є. Левіної, Н.А. Нікашиної, Д.І. Орлової, В.К. Орфінської, І.М. Садовнікової, Л.Ф. Спірової, О.А. Токаревої, Г.В. Чиркіної, С.Д. Яковлевої, А.В. Ястребової та інших. Дослідники виділяють різну кількість симптомів порушень письма (мовленнєвих та немовленнєвих), об'єднують їх у групи на основі різних принципів, відповідно до чого здійснюється остаточна кваліфікація дефекту писемного мовлення.

Логопеди-практики Г.С. Барищук, А.Й. Белая, А.Я. Малярчук, О.І. Сагірова, Н.О. Сєдих та інші відзначають, що дизграфія одного типу в чистому вигляді зустрічається дуже рідко, а загалом вона проявляється як складний симптомокомплекс.

Метою нашого дослідження було виявлення у сучасних діагностичних процедурах стосовно дизграфій типових підходів до симптоматичних характеристик проявів даного порушення.

Нами було проаналізовано діагностичні методики, розроблені А.С. Винокур, Г.С. Барищук, А.Й. Белою, Г.Й. Бліновою, Є.М. Гопіченко, Е.А. Данілавічюте, Л.Н. Ефіменковою, Г.А. Каше, О.М. Корнєвим, Р.І. Лалаєвою, А.Я. Малярчук, Л.Г. Парамоновною, Т.В. Пічугіною, І.Н. Садовніковою, Є.Ф. Соботович, Л.Ф. Спіровою, Л.Ф. Ястребовою. Проведений аналіз показав, що теоретичні розбіжності у поглядах науковців на симптоматику дизграфій відображаються і в прикладному аспекті та проявляються, загалом, у різних позначеннях однакових симптомів та кількісною варіативністю.

Наступним кроком нашого дослідження було застосування даних методик з метою виявлення групи школярів з дизграфіями серед учнів загальноосвітньої школи. Для розв'язання цього завдання ми провели аналіз письмових робіт з української мови у робочих і контрольних зошитах другокласників та запропонували учням додаткові письмові завдання. Аналіз письмових робіт ми проводили із застосуванням схем обліку помилок, запропонованих А.Я. Малярчук [5, с. 96-99] І.М. Садовніковою [6, с.52-64] та О.М. Корневим [3, с. 190-193].

З метою виявлення патології письма нами було обстежено 130 учнів других класів ЗОШ. За результатами обстеження ми визначили 15 учнів з дизграфією (експериментальна група – ЕГ), що складають близько 12% від загальної кількості обстежених школярів.

В учнів ЕГ ми обстежили передумови формування письма (за схемою Л.С. Волкової) з метою визначення ймовірних форм дизграфій. Для цього ми провели збір анамнезу, вивчили медико-педагогічну документацію; дослідили будову і рухливість органів артикуляційного апарату; обстежили звуковимову і фонематичні процеси; перевірили навички звукового аналізу і синтезу; виявили особливості лексико-граматичної та динамічної сторони мовлення.

Останнім етапом нашого дослідження був порівняльний аналіз результатів обстеження усного мовлення учнів з результатами перевірки письма. Це, на нашу думку, давало змогу співвіднести причину порушення письма з відповідним симптоматичним виявом.

Аналіз анамнезів та результати обстеження усного мовлення виявили:

- 1) пренатальну і натальну патологію у 60% учнів ЕГ;
- 2) порушення раннього мовленнєвого розвитку у 93,3% учнів ЕГ;
- 3) у 6,6% дітей ЕГ виявились порушення мовленнєвої моторики;
- 4) у 46,6% учнів ЕГ було діагностовано порушення звуковимови;
- 5) недорозвиток фонематичного сприймання у 13,3% школярів ЕГ;
- 6) у 33,3% дітей ЕГ – порушення функції фонематичної уваги;
- 7) у 53,3% школярів ЕГ – порушення функціонування операцій фонематичного контролю;
- 8) у 93,3% учнів ЕГ виявились несформованими фонематичні уявлення;
- 9) у 93,3% дітей ЕГ – порушені процеси фонематичного аналізу і синтезу;
- 10) у 73,3% учнів ЕГ виявлено обмежений лексичний запас, який не відповідає віку;
- 11) 53,3% дітей ЕГ спостерігались порушення граматичної будови мовлення та недорозвинення зв'язного мовлення.

Таким чином, у 40% дітей експериментальної групи наявне фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (ФФНМ); у 13% учнів виявлене загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) III рівня; у 40% учнів спостерігається нерізко виражене загальне недорозвинення мовлення (НВ ЗНМ); у 7% учнів розвиток усного мовлення відповідав віковій нормі.

Проведення подальшого аналізу дизграфій в учнів експериментальної групи передбачало їх кваліфікацію на основі симптомологічної характеристики. Результати аналізу виявились наступними:

1. використовуючи традиційну класифікацію, запропоновану Р.І. Лалаєвою [4], ми визначили, що у другокласників найбільш виразними є симптоми акустичної дизграфії та дизграфії на основі порушень мовного аналізу і синтезу;

2. симптоми акустичної дизграфії (на основі порушень фонемного розпізнавання) спостерігались у 93,3% школярів. Це такі симптоми, як:

- заміни букв, що відповідають фонетично близьким звукам при їх правильній вимові. Зазначимо, що помилки такого типу спостерігались внаслідок неповної автоматизації кінетико-кінестетичних образів звуків у дітей із нещодавно сформованою вимовою;

- заміни та змішування букв, зумовлені несформованістю фонематичних процесів: порушенням диференціації дзвінких та глухих приголосних (у 93% школярів); змішуванням африкат між собою та із їх складовими частинами (у 73% дітей); змішуванням твердих і м'яких приголосних (у 73% уч.), свистячих і шиплячих звуків (у 60% уч.); наголошених голосних між собою (у 60% уч.);

4. симптоми дизграфії на основі порушень мовного аналізу і синтезу спостерігались у 93% учнів. Недорозвинення даної функції відображалося на письмі спотворенням складової структури слів та речень у вигляді:

- пропусків букв (у 93% учнів) та складів (у 66%уч.);
- додавання зайвих букв у сполучення приголосних (у 86% уч.);
- неправильного визначення межі між мовленнєвими одиницями: з'єднання слів (у 80% уч.), роз'єднання частин слова (у 40%уч.), порушення маркування межі речення (у 66% уч.);
- повторення раніше написаної букви (персеверації) в межах одного слова і в межах речення (у 73% уч.);
- передчасного написання букви (антиципації) в різних мовленнєвих одиницях (у 73% уч.);
- переставляння букв (у 49% уч.) і складів (у 7% уч.);
- помилкового подвоєння букви (ітерації) – у 33% учнів;

- об'єднання слів зі скороченням звуко-складової структури (контамінації) – у 20% школярів;

5. симптоми оптичної дизграфії виявлено у 66,% учнів. При цьому спостерігаються такі прояви:

- змішування кінетично подібних букв (неправильне з'єднання букв, пропуск елементів або їх неправильне розташування) – у 66% учнів;

- змішування букв за зовнішньою схожістю (у 13% дітей);

- дзеркальне написання букв (13% учнів).

6. симптоми аграматичної дизграфії виявлені у 53,3% школярів. У письмових роботах даних школярів зафіксовані такі дизграфічні прояви:

- порушення граматичного зв'язку слів у реченні: керування (у 46% учнів) та узгодження (у 20% уч.);

- порушення норм словотворення і граматичної словозміни (у 53% уч.);

- неадекватне вживання прийменників (у 33% уч.);

7. симптоми артикуляторно-акустичної дизграфії спостерігаються у 47% школярів експериментальної групи. Порушення звуковимови у цих дітей відображалось на письмі замінами, змішуванням і пропусками відповідних букв. У даному випадку діяв принцип „пишу, як говорю”.

Використовуючи класифікацію І.М. Садовнікової [6], ми виявили у другокласників загальноосвітньої школи такі види дизграфій:

1) дизграфії, пов'язані з порушенням усного мовлення – у 33% учнів; у них на письмі відображались порушення звуковимови та фонематичних процесів, або лексико-граматичної системи.

2) дизграфії, пов'язані з порушенням просторового орієнтування – у 6,7% учнів; типові симптоми – змішування букв за оптичною та кінетичною подібністю, спотворення букв, труднощі орієнтації на сторінці зошита, недотримання робочого рядка, дзеркальне письмо;

3) змішані форми дизграфій виявлені у 60% дітей ЕГ: у цих випадках поєднувались симптоми попередніх двох видів дизграфій.

За класифікацією О.М. Корнева [3], у молодших школярів діагностовано наступні види специфічного порушення письма.

1. Дизграфії, внаслідок порушень мовного аналізу і синтезу – елементи даного виду спостерігаються у 93% учнів.

2. Фонематичні дизграфії – виявлені у 73% учнів. На відміну від класифікації Р.І. Лалаєвої, автор не відносить до даного виду дизграфій заміни та змішування приголосних звуків у слабкій позиції. Ці симптоми, на думку О.М. Корнева, свідчать про наявність морфологічної дизорфографії.

3. Диспраксичні (моторні) дизграфії виявлені у 66% учнів. У даній категорії учнів часто спостерігаються змішування оптично подібних букв (у 13% уч.) та змішування букв, подібних за написанням (у 66% уч.).

4. Паралалічні дизграфії – спостерігаються у 46% учнів-дизграфіків. Порушення звуковимови у цих школярів відображається замінами та змішуваннями відповідних букв на письмі.

5. Морфологічні дизорфографії – виявлені у 93% дітей. До даного виду порушення автор відносить помилки словотворення та неадекватного вживання слів (у 53% уч.), а також заміни та змішування букв, які позначають голосні та приголосні звуки у слабкій позиції (93% учнів).

6. Синтаксичні дизорфографії – виявлені у 46,6% обстежуваних. У письмових роботах цих школярів спостерігаються помилки граматичного узгодження слів у реченні, неправильного вживання прийменників.

Порівнюючи результати обстеження усного та писемного мовлення учнів ЕГ ми переконалися, що вади звуковимови (у 46% дітей) та фонематичних процесів (у 93% уч.), а також недорозвинення лексичної (у 73% уч.) та граматичної складової мовлення (у 53% уч.) в усіх випадках позначились на процесі оволодіння учнями писемним мовленням.

Узагальнюючи результати комплексного обстеження ми сформулювали логопедичні заключення і виділили певні групи школярів.

До *першої групи* увійшли учні з дизграфією, яка зумовлена ФФНМ (шість учнів – 40%). У цих дітей спостерігаються порушення звукової сторони мовлення та недорозвинення фонематичних процесів, які перешкоджають своєчасному формуванню передумов до спонтанного оволодіння практичними навичками аналізу і синтезу звукового складу слова. Ці недоліки відображаються на письмі у стійких замінах та змішуванні букв, що позначають фонетично близькі звуки (свистячі-шиплячі, дзвінки-глухі, тверді-м'які, сонорні [л-р]), у спотворенні складової структури слова.

У *другій групі* увійшли учні з дизграфією, зумовленою ЗНМ III рівня та НВ ЗНМ (вісім учнів – 53,3%). У цих школярів спостерігається системний дефект, при якому розглянуті вище наслідки порушення звуковимови додатково ускладнюються наслідками порушення лексико-граматичної будови мовлення. Тому поряд із замінами, пропусками та перестановками букв і складів, додаванням зайвих букв на письмі у дітей спостерігаються аграматизми.

До *третьої групи* увійшли учні з оптичною дизграфією, яка проявляється у чистому вигляді у 7% дітей. Елементи оптичної дизграфії спостерігаються також у 50% дітей першої та 75% учнів другої груп. Недорозвинення оптико-просторових уявлень у цих школярів проявляються у замінах оптично та кінетично схожих букв на письмі.

Такий поділ дозволяє диференційовано комплектувати логопедичні групи та в подальшому планувати корекційну роботу, спрямовану на подолання дизграфії у молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Бартенева Л.І., Парасоцький О.В. Основні напрями діагностики дизорфографії у молодших школярів з НЗНМ // Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць. Вип. 4. – К.: Актуальна освіта, 2007. – 166 с.
2. Данилавичюте Э.А. Диагностика речевой готовности ребенка к усвоению фонетического принципа письма // Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению / Е.Ф. Соболевич, Л.Е. Андрусишин, Л.И. Бартенева и др. – К.: ПП „Компанія „Актуальна освіта”, 1998. – С. 84-91.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб.: ИД „МиМ”, 1997. – 286 с.
4. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учебное пособие. – СПб.: СОЮЗ, 1998. – 224 с.
5. Малярчук А.Я. Обстеження мовлення дітей: Дидактичний матеріал. – К.: Літера ЛТД, 2002. – 104 с.
6. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 256 с.
7. Спирова Л.Ф., Ястребова А.В. Дифференцированный подход к проявлениям нарушений письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ // Дефектология. – 1988. – №5. – С. 3- 9

In article presents the analysis of theoretical and methodological approaches to the diagnosis of disorders of writing in the junior pupils.

Keywords: dyzgrafiya, symptoms, typical manifestation.

Отримано 06. 12.2010 р.

УДК 376-053.4

*О.А. Науменко
Д.С. Завадич*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ ЗНАКІВ І СИМВОЛІВ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ

Стаття присвячена виявленню особливостей становлення знаково-символічної діяльності в старших дошкільників з легкою ступінню інтелектуальної недостатності.

Ключові слова: знаково-символічна діяльність, інтелектуальна недостатність, діти дошкільного віку.

Стаття посвящена виявленню особенностей становления знаково-символической деятельности у старших дошкольников с легкой степенью интеллектуальной недостаточности.

Ключевые слова: знаково-символическая деятельность, интеллектуальная недостаточность, дети дошкольного возраста.

Человек живет в мире знаков и символов, которые создает сам. Это математические знаки и символы, буквы письменной речи, жесты, театр, балет и т.д. Ребенку, чтобы стать полноценной личностью, надо усвоить человеческие знаки, освоить знаково-символическую деятельность по их применению. В психолого – педагогической литературе убедительно доказана огромная значимость овладения ребенком в дошкольном детстве способностью к знаковому преобразованию действительности. Данная способность определяет структуру детского сознания и является основой социализации в этот ключевой период жизни ребенка (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, Л.Ф. Обухова, О.М. Дьяченко, Е.Е. Кравцова). Именно в дошкольном возрасте ребенок особенно сензитивен к овладению умением выражать (замещать) определенное содержание с помощью различных знаков и символов.

Особую актуальность проблема понимания знаков и символов приобретает применительно к детям с нарушением интеллекта, которым требуется создание специальных условий для овладения любыми человеческими способностями. У них снижена способность к осуществлению действий замещения и использованию различных видов знаков (вербальных, графических, образно-двигательных) и символов,

что выражается в недоразвитии умственных способностей, а также в недостаточной сформированности таких видов деятельности, как игра, рисование и общение. Дети данной категории не в состоянии самостоятельно научиться воспринимать и использовать знаковые средства, тем более моделировать их с помощью реальной действительности в идеальном плане.

Проблема изучения знаково-символической деятельности детей с особенностями психофизического развития отражена в работах Е.Б. Аксеновой, Е.А. Екжановой, О.А. Науменко, Е.С. Слепович, С.Г. Шевченко и др. Исследованием особенностей знаково-символической деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью занимались З.А. Апацкая, В.А. Новодворская, Н.Д. Соколова (игровое замещение), Е.А. Екжанова (изобразительное замещение), О.П. Гаврилушкина, С.И. Давыдова, С.В. Летуновская (замещение в конструктивной деятельности).

Многочисленные исследования, касающиеся дошкольников с особенностями психофизического развития, показывают, что отставание от нормы проявляется, прежде всего, в низком уровне тех видов деятельности, которые теснейшим образом связаны со способностью к замещению, моделированию, знаковому преобразованию и воображению, а именно игры, речи и рисования. Это свидетельствует о недоразвитии у них знаково-символической деятельности в целом (О.П. Гаврилушкина, М.А. Егорова, Л.В. Кузнецова, Р.И. Лалаева, С.В. Летуновская, Л.С. Медникова, Л.П. Носкова, Н.Д. Соколова, Е.С. Слепович и др.).

О.П. Гаврилушкина отмечает, что для детей с интеллектуальной недостаточностью характерна значительная задержка возникновения ролевой игры. Социальный игровой план у них подавляется предметным, замещение проявляется лишь на самом начальном, предметном уровне. Самым значимым видом замещения в игре является ролевое, позиционное, когда возникает роль, благодаря которой и моделируются различные типы и уровни социальных отношений. Характерное для данной категории детей отсутствие погруженности в игру свидетельствует о неполноценности воображаемого плана (ситуационного замещения). Автор указывает не только на несформированность целостного механизма игры, но и о фактическом отсутствии её статуса как ведущей деятельности [2].

Разнообразные по характеру и степени выраженности трудности обнаруживаются у этих детей и в овладении родным языком. Слабость коммуникативной направленности речи и речевой активности, недостаточность речепорождения, затрудненность смыслового программирования и языкового структурирования высказывания

проявляются почти у всех дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

У данной категории дошкольников также обеднено и содержание рисунков. Чаще всего созданные ими изображения стандартны, взяты из образцов, имеют характер графических стереотипов, штампов. В них слабо выражено социальное содержание. При этом чрезвычайно ослаблена роль рисунка как особого вида заместителя реальной действительности. В процесс рисования редко привносятся элементы игры и речевого сопровождения, которые у нормально развивающихся детей выполняют наряду с графическими способами функцию раскрытия содержания. Нарушение синкретизма детской деятельности (несформированность триединства знака) является одним из самых значимых признаков недоразвития знаково-символической деятельности в целом [2].

В работах О.П. Гаврилушкиной, М.А. Егоровой, С.В. Летуновской, Л.С. Медниковой, Л.А. Пепик и др. показана эффективность целенаправленного коррекционно – педагогического обучения на примере формирования игровой, продуктивной, учебной деятельности, ритмической способности, математических, пространственных, а также социальных представлений у детей с различной степенью выраженности интеллектуальных нарушений .

Эмпирических исследований, показывающих, в каком возрасте дети с интеллектуальной недостаточностью могут полностью (или частично) понимать значение различных знаков и символов, относительно немного. Так, Н.А. Борисова отмечает, что графические заместители обладают большей обобщенностью и абстрактностью по сравнению с предметными, поэтому их спонтанное применение практически недоступно для детей с интеллектуальной недостаточностью [1].

Исследование А.А. Кольцовой, посвященное изучению способности старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью к знаково-символическому замещению и расшифровке наглядной модели, позволяет утверждать, что становление абстрактно – символической формы замещения у старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью отстает в сроках появления, а также в темпах ее совершенствования [3].

Обобщая результаты вышеизложенных исследований, можно утверждать, что у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью отмечается недоразвитие знаково-символической деятельности: низкая способность к замещению, моделированию, знаковому преобразованию и воображению. Для указанной категории детей практически недоступно спонтанное применение графических заместителей (знаков и символов). Данная способность формируется у незначительной части детей с интеллектуальной недостаточностью только к шести годам.

С целью выявления особенностей понимания знаков и символов старшими дошкольниками с легкой степенью интеллектуальной недостаточности было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие 40 старших дошкольников: 20 детей с легкой степенью интеллектуальной недостаточности и 20 нормально развивающихся дошкольников. Возраст испытуемых к моменту исследования составлял 5 – 6 лет.

Для экспериментального исследования использовались следующие методики: "Символизация", "Вывески" Л.А. Венгера; "Символические знаки".

Задание 1 "Символизация"

Для изучения возможностей дошкольников видеть в условном изображении предмета реальный предмет перед ребенком выкладывались восемь контурных изображений (рис. 1) и задавался вопрос: "Какие бы из этих фигурок ты бы выбрал для игры? Покажи и назови их".

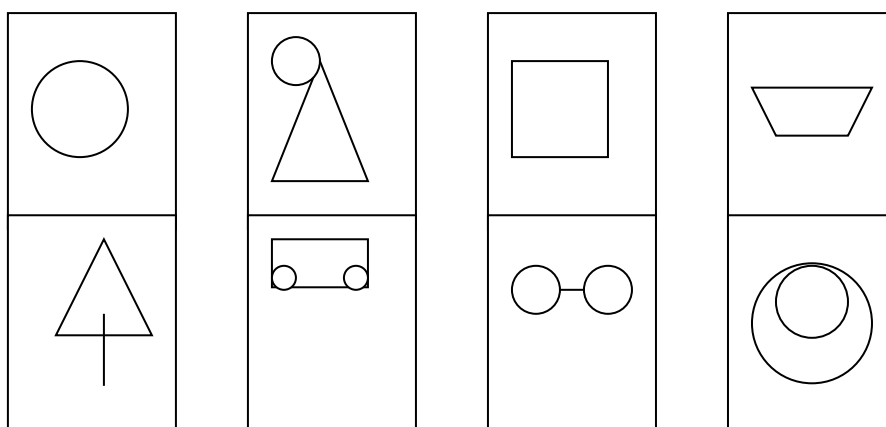


Рис. 1 Условные изображения

Задание 2 "Вывески"

С целью изучения понимания дошкольниками смысловых предметных знаков, ребенку предлагались картинки с изображением морковки, пирамидки, туфли, хлеба и давалась инструкция: "В нашем городе на улице много разных магазинов. Посмотри внимательно на картинки. Как ты думаешь, на дверях какого магазина можно повесить эту картинку?"

Задание 3 "Символические знаки"

Для выявления понимания детьми символических знаков предлагались следующие серии заданий:

Серия 1

Перед ребенком выкладывались условные символы, отображающие явления погоды: дождь, солнце, гроза. Давалась следующая инструкция:

"У меня есть картинки, которые обозначают, какая бывает погода. Как ты думаешь, какую погоду обозначает эта картинка?"

Серия 2

Ребенку предлагались изображения следующих знаков: "остановка", "купаться запрещено", "больница", "парикмахерская" (рис.2) и давалась инструкция: "На картинках изображены знаки. Каждый знак что-то обозначает. Как ты думаешь, что обозначает этот знак?".



Рис.2 Символические знаки

В результате выполнения дошкольниками всех видов заданий констатирующего эксперимента были выделены следующие уровни понимания знаков и символов.

Нулевой уровень характеризуется несформированностью процесса понимания знаков и символов. Дети не наделяют условные изображения определенным значением, не понимают обобщенности и образности предметной и условной символики.

Низкий уровень отличает выраженная недостаточность и стереотипность процесса понимания знаков и символов, характерным является значительная ограниченность выбора и наделения определенным значением условных изображений предметов. Дети демонстрируют значительные затруднения в понимании обобщенности и образности предметной и условной символики, при раскрытии смысла знака наполняют его неадекватным содержанием.

Средний уровень характеризуется ограниченностью оперирования более условной символики. Отмечаются затруднения в обозначении изображений с наибольшей степенью условности. Наблюдается ограниченность в понимании обобщенности и образности предметной и условной символики, недостаточная полнота содержания знака.

Для **высокого уровня** показательны устойчивость, осознанность изучаемого процесса, увеличение возможности оперирования более условными заместителями. Ребенок в состоянии наделить схематическое изображение определенным значением, в полной мере происходит понимание обобщенности и образности предметной и условной символики.

На основе результатов выполнения детьми обеих групп всех заданий были определены значения показателей вышеизложенных уровней, представленных в таблице.

Таблиця 1

Уровни сформированности процесса понимания знаков и символов в результате выполнения дошкольниками всех заданий (%)

Категории дошкольников	Уровни				Итого
	Нулевой	Низкий	Средний	Высокий	
Нормально развивающиеся дошкольники	—	10	40	50	100
Дошкольники с легкой степенью интеллектуальной недостаточности	20	70	10	—	100

Согласно данным таблицы, в группе нормально развивающихся дошкольников преобладает высокий уровень понимания знаков и символов (50%), в то время как в группе детей с легкой степенью интеллектуальной недостаточности преобладает низкий уровень сформированности данного процесса (70%), причем высокий уровень вообще недоступен для данной категории детей.

Статистический анализ на основе критерия χ^2 показал наличие статистически значимой разницы в выполнении экспериментальных заданий между группами нормально развивающихся старших дошкольников и старших дошкольников с легкой степенью интеллектуальной недостаточности.

Таким образом, у детей с легкой степенью интеллектуальной недостаточности отмечаются значительные трудности и отставание в формировании процесса понимания знаков и символов. На основании проведенного констатирующего эксперимента было выделено четыре уровня сформированности процесса понимания знаков и символов, среди которых для большинства детей с легкой степенью интеллектуальной недостаточности наиболее характерным является низкий, характеризующийся выраженной недостаточностью и стереотипностью данного процесса. Все это объясняет необходимость целенаправленной коррекционно-педагогической работы по развитию понимания предметных и символических знаков старшими дошкольниками с легкой степенью интеллектуальной недостаточности.

Овладение знаково-символической деятельностью должно образовывать единую, непрерывную и комплексную линию коррекционного воздействия в процессе освоения таких видов деятельности как игра, речь, рисование в тесной связи с развитием предметного и социального восприятия. Обучение при этом должно осуществляться систематически, с учетом сложного механизма и генеза

процесса понимания знаков и символов, его влияния на формирование знаковой структуры сознания, интеллектуального и личностного развития ребенка.

Список використаних джерел

1. Борисова Н.А. Коррекционно-педагогическая работа по формированию процессов замещения у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью // Специальное образование: традиции и инновации: материалы Междунар. Научно-практической конференции, г. Минск, 10 – 11 апреля 2008 г. / ред. кол. Н.Н. Баль [и др.]; отв. ред. С.Е. Гайдукевич. – Минск: БГПУ, 2008. – С. 37-40.
2. Гаврилушкина О.П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников: Книга для воспитателей. – М. : Просвещение, 1985. – 72 с.
3. Кольцова А.А. Особенности становления функции замещения у дошкольников с отклонениями в интеллектуальном развитии // Дефектология. – 2006. – №5. – С. 45 – 51.

The article is devoted to revelation peculiarities starting sign – symbol activity of oldest children under school age with slight degree an intellectual insufficiency.

Keywords: sign – symbol activity, intellectual insufficiency, children under school age.

Отримано 06.12.2010 р.

УДК 376 –056.36: 37.015.31: 796

*П.І. Новицький
Т.В. Лисовська*

АДАПТИВНА ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЖИТТЯ ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ ТА ТЯЖКОЮ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ

Стаття присвячена результатам анкетування педагогів з метою вивчення практичного стану викладання “Адаптивної фізичної культури”– освітнього предмету навчального плану для учнів з помірною та тяжкою інтелектуальною недостатністю (2-е відділення

допоміжних шкіл Республіки Біларусь), а також виявлення проблем організаційно-методичного і програмного забезпечення даного процесу.

Ключові слова: адаптивна фізична культура, учні з помірною та тяжкою інтелектуальною недостатністю, підготовка до самостійного життя.

Стаття посвячена результатам анкетирования педагогов с целью изучения практического состояния преподавания "Адаптивной физической культуры" – образовательного предмета учебного плана для учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью (2-ое отделение вспомогательных школ Республики Беларусь), а также выявления проблем организационно-методического и программного обеспечения данного процесса.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, учащиеся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, подготовка к самостоятельной жизнедеятельности.

Посредством применения различных средств и форм физического воспитания *адаптивная физическая культура* (АФК) является не только и даже не столько средством лечения или профилактики конкретных болезней, сколько одной из разновидностей жизнедеятельности, образующей (вместе с другими составляющими) полноценную ("нормализованную") жизнь человека в условиях дизонтогенеза или в его новом состоянии, образовавшемся в результате травмы, болезни. Соответственно, цель АФК, сформулированная в современной теории данной научной и учебной дисциплины, определяется как максимально возможное развитие жизнеспособности человека, имеющего устойчивые отклонения в состоянии здоровья, за счет обеспечения оптимального режима функционирования отпущенных природой и имеющихся в наличии (оставшихся в процессе жизни) его телесно-двигательных характеристик и духовных сил, их гармонизации для максимальной самореализации в качестве социально и индивидуально значимого субъекта [С.П. Евсеев, Л.В. Шапкина, 2000].

К настоящему времени практически во всех вспомогательных школах Республики Беларусь функционируют классы для учащихся с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности (второе отделение). Образовательный процесс учащихся второго отделения организуется по отдельному учебному плану, специально разработанным учебным программам и методикам. Не исключение составляет и "адаптированное" физическое воспитание (адаптивное физическое воспитание), организуемое в рамках новой учебной дисциплины "Адаптивная физическая культура". Адаптивная

физическая культура, стремительно вошедшая в специальное образование, как новая образовательная область, является сравнительно молодым феноменом социальной практики.

В 2009 году в рамках выполнения задач НИР "Современная образовательная среда 07" П.И. Новицким была научно обоснована и разработана учебная программа по адаптивной физической культуре для учащихся 1 – 9 классов 2-го отделения вспомогательной школы, наиболее полно отвечающая требованиям, основным принципам и специфике коррекционно-педагогического процесса детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Программа стала нормативным документом, определяющим содержания обучения учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью по данной предметной области. На данном этапе выполнения научного исследования стоит задача научного обоснования и разработки методики проведения уроков по адаптивной физической культуре в классах 2-го отделения вспомогательной школы.

С целью изучения практического состояния преподавания "Адаптивной физической культуры" – образовательного предмета учебного плана для учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью (2-ое отделение вспомогательной школы), а также проблем организационно-методического и программного обеспечения данного процесса, проведено анкетирование педагогических коллективов 10 вспомогательных школ Республики Беларусь (городов и населенных пунктов: Минска, Витебска, Руденска, Гродно, Ельска, Юголина, Могилева, Бобруйска, Антополя, Молотковичей). Непосредственное участие в ответах на вопросы анкет приняли учителя (20 человек), проводящие уроки адаптивной физической культуры (АФК) в этих школах.

Возраст педагогов, принявших участие в анкетировании, в основном находился в границах от 35 до 50 лет. Однако стаж работы, несмотря на возраст, оказался в одинаковом процентном отношении: 50 % – учителя, стаж которых составляет до 5 лет работ, и, соответственно остальные 50 % – свыше 5 лет. Таким же образом распределилось в процентном отношении и образование: половина опрошенных имели общепедагогическое образование, а половина – специальное (дефектологическое).

Содержание разработанных анкет (общее количество составило более 30 вопросов закрытого и открытого вида) в целом охватывало все основные стороны деятельности педагога и учащихся в процессе преподавания АФК, предполагало изучение мнения практических работников о содержательной стороне программного обеспечения данного предмета, оценки и прогнозов эффективности новой учебной программы в физическом развитии детей, укреплении здоровья и подготовки к самостоятельной жизни.

Основные результаты анкетирования

Отношение учащихся к урокам АФК

Для учащихся вспомогательных школ, обучающихся во втором отделении, занятия физическими упражнениями относятся к числу любимых видов деятельности. Это подтверждает абсолютное большинство (65,0%) учителей вспомогательных школ, принявших участие в анкетировании, отмечающих, что учащиеся второго отделения любят заниматься на уроках адаптивной физической культуры. Лишь в 3-х случаях, отвечая на вопрос "Как Вы оцениваете отношение большей части учащихся второго отделения к урокам АФК?", респонденты (30,0%) выбрали вариант ответа: "дети относятся к урокам по настроению: чаще любят, а иногда и нет". Однако предложенные здесь же варианты ответов "не любят заниматься физкультурой" и "на уроках задания выполняют, но явного интереса не проявляют" ни в одной анкете выбраны не были.

Организация и эффективность учебного процесса по АФК

Всем опрошенным учителям (100%) при проведении уроков АФК удается учитывать данные о степени психофизических нарушений своих воспитанников, а уроки АФК (с точки зрения организации и проведения с учащимися различных физических упражнений и игровых заданий) не относятся ими к числу трудных предметов в сравнении с другими дисциплинами учебного плана. В числе наиболее трудных видов практической деятельности в педагогическом процессе со вторым отделением в первую очередь названы обучение чтению, счету, письму, формированию речи.

По мнению практиков (84,6%), содержание учебной программы по АФК на период с 1 по 9 классы позволяет в достаточной мере обеспечить подготовку учащихся второго отделения (в т.ч. индивидуальную) к самостоятельной жизнедеятельности, а проводимые в настоящее время уроки адаптивной физической культуры (отмечено всеми респондентами) способствуют развитию физических качеств, формированию жизненно необходимых двигательных умений и укреплению здоровья в целом. Однако большинство опрошенных (89,3 %) отмечают средний и ниже среднего уровень адаптированности своих воспитанников в быту и связывают это с недостаточным количеством предложенных в программах практических ситуаций по формированию двигательных умений у учащихся (69,2 %), а также с отсутствием нужных знаний у педагогов по формированию двигательных умений (57,1%). 7,6% – полагают, что это будет происходить индивидуально и столько же (7,6%) считают объем программного материала недостаточным для подготовки данной категории учащихся к самостоятельной жизнедеятельности.

В пользу мнения о перспективности программного материала указывает и тот факт, что ответ учителей на вопрос "Какие на Ваш

взгляд жизненно важные двигательные умения необходимы?" детям с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности. В числе первых наиболее важных для этих детей видов двигательной деятельности учителя назвали именно те, которые без исключения имеют место в базовом компоненте учебной программы по АФК: ходьбу, бег, прыжки, лазание, ползание, перелезание, перенос предметов, мелкую моторику, ловлю, метание, балансировку.

Мнение всех учителей (100%) совпадает в том, что наибольший эффект двигательного развития детей 2-го отделения вспомогательной школы в большей степени зависит от одновременного формирования двигательных умений и развития физических качеств.

Физические качества, отнесенные к числу наиболее значимых для детей 2 отделения, получили следующее предпочтение у практиков (таблица 1).

Таблица 1

Наиболее значимые физические качества для учащихся с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности (по мнению учителей)

Физические качества, способности	Количество предпочтений (%)*
Сила	69,2
Выносливость	61,5
Гибкость	23,0
Быстрота	38,4
Координационные способности	46,1

* некоторые учителя в ответах анкеты выбрали по 1–2 качества

Положительно оценивая в целом возможности адаптивной физической культуры в двигательном развитии ребенка и отмечая (88,4%), созданные благоприятные условия для каждого ученика большинство педагогов не удовлетворены физической подготовленностью своих воспитанников. Неудовлетворенность физической подготовленностью воспитанников выражают 61,5% практиков. В то же время 38,4% опрошенных такой оценки не придерживается и высказывает противоположное мнение. Большинство детей, по мнению 84,6% респондентов, имеют примерно средний уровень физической подготовленности (относительно возможностей рассматриваемого контингента). Другая часть практиков (46,1%) оценивают уровень физической подготовленности своих воспитанников как низкий. Высокий уровень физической подготовленности учащихся не был отмечен ни в одной из анкет респондентов, что наглядно представлено на диаграмме (рис. 1):

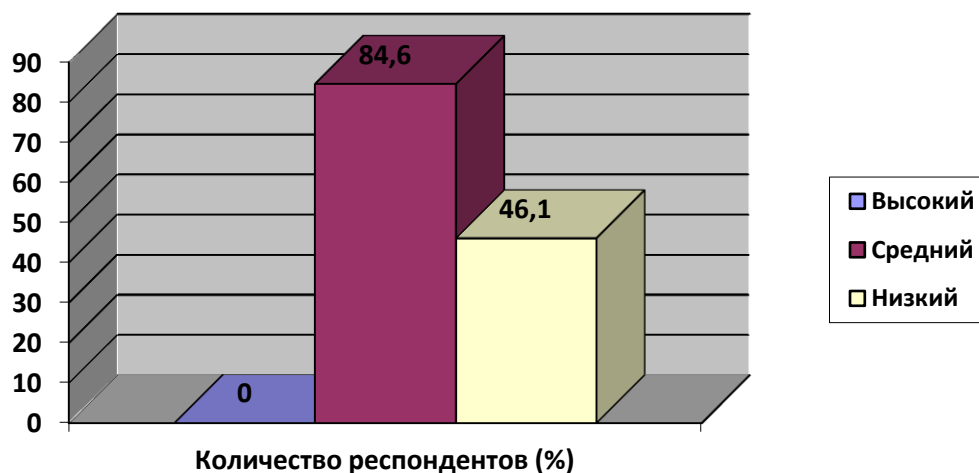


Рисунок 1. Уровни физической подготовленности учащихся 2-го отделения вспомогательной школы

Низкая физическая подготовленность учащихся второго отделения является одним из существенных факторов, усложняющих преподавание предмета АФК, полноценную реализацию в педагогическом процессе предлагаемого здесь программой учебного материала. Многие учителя указывают (46,1%), что эффект обучения детей двигательным умениям сохраняется в течение всего учебного года или как минимум – учебной четверти (23,0%), хотя, как правило, у всех детей (считают 30,7% респондентов).

По данным анкетирования 84,6% учителей осуществляют мониторинговые исследования по формированию двигательных умений у учащихся, в том числе 7,6% учителей эту работу проводят иногда, 15,3% мониторинг двигательной подготовленности учащихся второго отделения не осуществляют. Периодичность этих мероприятий выглядит по-разному. Большая часть учителей проводят срезы двигательной подготовленности детей 2 раза в год. 69,2% учителей постоянно используют результаты оценки двигательных умений детей для составления индивидуальных программ развития своих учеников. В то же время большинство учителей не смогли утвердительно подтвердить свою удовлетворенность существующей практикой качественной оценки двигательного развития учащихся 2 отделения: 38,4% – не удовлетворены, 46,1% – затруднились ответить. Преобладающая часть практиков (61,5%) отмечают, что не знакомы с какими-либо специально разработанными для этой категории учащихся инструментариями (тестами) оценки их двигательного развития, остальные 15,3% выразили неудовлетворенность имеющимися место в этой области методами измерений. Возможно, поэтому не случайно часть учителей (30,7%) указала, что результатами оценки двигательных умений детей пользуются редко или вовсе не принимают их во внимание.

Большинство опрошенных (73,2%) рассматривают физические упражнения, как средство формирования жизненно важных умений у детей данной категории, а также отмечают факторы, которые, по их мнению, препятствуют успешному формированию у учащихся 2-го отделения жизненно важных двигательных умений. Наиболее значимые факторы, сегодня препятствующие и в будущем определяющие успешность педагогического процесса по АФК, учителя выделили следующим образом (таблица 2).

Таблица 2

Мнение учителей о наиболее значимых факторах успешности педагогического процесса по АФК

Факторы	Количество указаний на фактор (в %)*
Наличие специально подготовленных педагогических кадров по проведению уроков АФК	46,1
Осуществление консультации со стороны медицинских кадров	38,4
Материально-техническое обеспечение уроков АФК	46,1
Поддержка родителей в формировании двигательной активности их детей	53,8

* некоторые учителя выбрали по 2 и более факторов

По ряду объективных причин, подавляющее большинство учителей физической культуры сегодня еще не готовы к самостоятельному полноценному решению задач адаптивного физического воспитания детей, имеющих выраженные степени интеллектуальной недостаточности. Системный анализ состояния практической работы по физическому воспитанию учащихся второго отделения во вспомогательных школах выделяет в качестве наиболее острой проблемы, проблему *профессиональной компетентности* тех, кто призван реализовывать миссию новой учебной дисциплины на местах. Физкультурное образование большей части учителей проводящих уроки физической культуры во вспомогательных школах республики не связывалось с изучением курсов по АФК. Многие учителя, задействованные в этом процессе, вообще не имеют физкультурного образования. Как правило, у учителей, имеющих только физкультурное образование, слабой стороной профессиональной подготовленности выступает ограниченность базовых знаний специальной педагогики (в том числе, олигофренопедагогики), а у тех, кто имеет только дефектологическое образование – базовых знаний теории и методики как общей, так и адаптивной физической культуры. В каждом случае

качество осуществляемого таким специалистом образовательного процесса по АФК, безусловно, существенно страдает.

На вопрос "От чего, по Вашему мнению, в большей степени зависит эффект двигательного развития учащихся 2-го отделения" большинство опрошенных (62,3%) отмечают, что от одновременного развития физических качеств и двигательных умений. И при выборе варианта (их было данно 10), от каких именно - большинство опрошенных (81,3%) выбрали ответ "от всех".

Анкетирование выявило ряд организационно-методических проблем в преподавании АФК. Как отмечают учителя, 76,9% из них "от случая к случаю", а 7,6% "постоянно" нуждаются в консультировании со специалистами по вопросам формирования жизненно важных двигательных умений.

В то же время требуемую консультативную помощь 30,7% практиков не получают вообще, 61,5% – получают редко и лишь 7,6% респондентов считают ее достаточной.

Все учителя отмечают дефицит литературы по АФК. В то же время около трети опрошенных (21,0%) считают, что для подготовки к урокам АФК в принципе можно найти нужный материал в литературе по физкультурной тематике, которой издано достаточно много. 78,9% учителей указывают на необходимость именно специальной литературы для подготовки к проведению уроков физкультуры со вторым отделением.

Большинство учителей (63,15%) указали, что имеют различную литературу, которой пользуются при подготовке к проведению уроков АФК. В тоже время среди респондентов, сделавших ссылку на используемую литературу, лишь у 15,7% она имела непосредственное отношение к вопросам адаптивного физического воспитания детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. В большинстве случаев назывались пособия по физическому воспитанию дошкольников (3 источника), в том числе с нарушением состояния здоровья; учебная программа по АФК и методические материалы из журнала "Дефекталогія" (2 статьи); 36,8% опрошенных указывали на отсутствие каких-либо методических или практические рекомендации по методике обучения двигательным умениям и навыкам детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, методике воспитания физических качеств у этих детей. Сами учителя при обсуждении данной проблемы, в абсолютном большинстве, указывают на потребность в методической литературе и практических руководствах по проведению уроков АФК, с примерами постановки и решения конкретных задач учебного процесса, с предоставлением рекомендуемых средств (упражнений, игр), методов и методических приемов. Такое положение выглядит вполне естественным, если учесть что для вспомогательных школ учебно-методические и практические материалы, централизованно рекомендуемые для использования в массовой практике физического

воспитания учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, в отечественной системе образования до настоящего времени не издавались.

Материально-техническое обеспечение учебного процесса.

76,9% респондентов отмечают, что для "двигательного развития ребенка" в их учреждениях имеются благоприятные, как минимум удовлетворительные условия, 23,0% – так не считают. В процессе проведения уроков по АФК практики единогласно (100%) убеждены в необходимости широкого использования специального оборудования и тренажерных устройств. Разнообразный инвентарь и оборудование повышают интерес и активность занимающихся на уроках, расширяют возможности реализации двигательного потенциала детей, незаменимы для формирования всех основных жизненно важных двигательных умений и навыков.

По мнению респондентов, наиболее сложным в учебном процессе по адаптивной физической культуре данного контингента, с чем приходится сегодня сталкиваться практику, является: сложность освоения программного материала для учащихся, имеющих очень низкий уровень психомоторного развития и разный его уровень сформированности; недостаток специальной литературы по предмету, специального оборудования, тренажеров, измерительного инструментария и методик оценки двигательной подготовленности детей, условий для полноценного освоения некоторых видов практического материала учебной программы; широкий спектр различий в уровне двигательной подготовленности учащихся, владении двигательными умениями; низкий уровень эмоционально-волевого развития детей; трудности (недостаточность знаний и опыта) рационального планирования учебного материала и физической нагрузки на уроках для детей с различной степенью отклонений; недостаток консультативной помощи учителю по проведению уроков АФК со стороны специалистов.

Анализ результатов проведенного анкетирования позволяет выделить следующие типичные черты педагогического опыта в организации и методике проведения уроков АФК в классах 2-го отделения вспомогательной школы: учет степени психофизических нарушений (в первую очередь, моторных) у учащихся 2-го отделения в рамках реализации индивидуального подхода к данной категории учащихся; ведение учителями мониторинговых исследований по формированию двигательных умений у учащихся (один или два раза в году); использование результатов оценки двигательных умений учащихся для составления индивидуальных программ их развития; использование имеющихся учебно-методических материалов (литературы) по физическому воспитанию, их адаптация для проведения уроков АФК с учащимися с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности.

В связи с выделенными и описанными выше затруднениями учителей-практиков при организации и проведении уроков АФК с учащимися 2-го отделения, причинами имеющихся недостатков, а также с целью усиления эффективности преподавания уроков АФК с указанной категорией учащихся перспективным является:

1. Разработка методик качественной оценки двигательного развития учащихся с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности.

2. Обеспечение учебного процесса литературой, программно-методическими материалами, раскрывающими вопросы адаптивного физического воспитания учащихся 2-го отделения.

3. Создание условий для оказания консультативной помощи учителям в преподавании АФК со стороны медицинских работников, методистов центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

4. Усиление материально-технической оснащенности спортивных залов и помещений тренажерами и специальным оборудованием, необходимым для организации учебного процесса.

Список використаних джерел

1. Демьяненко Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми нарушениями интеллекта в процессе их социально-бытовой адаптации // Интегративные тенденции современного специального образования: Сборник тезисов междунар. научно-практич. конф. – Минск: Харвест, 2003. – С. 197-201.
2. Шипицына Л.М. "Необучаемый" ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.
3. Ядов В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. – М.: Владос, 1997. – 123 с.

The article is devoted to teachers' survey to explore the practical status of teaching "Adaptive Physical Education - subject education curriculum for students with moderate and severe intellectual impairment (the second branch of the schools of the Republic of Belarus), as well as identifying organizational issues paper is devoted to results of the questionnaire educators to explore the practical status of teaching "adaptive physical education" - educational subject curriculum for students with moderate and severe intellectual impairment (second branch of the schools of the Republic of Belarus), as well as identify issues of organizational and methodical and software that process.

Keywords: adaptive physical education, students with moderate and severe intellectual disabilities, preparation for independent life.

Отримано 06.12.2010 р.

УДК 376.42 (477.4) (043.3)

О.М. Приданнікова

ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КЕРІВНИЦТВА САМОВИХОВАННЯМ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена проблемі самовиховання розумово відсталих підлітків. Встановлено, що для успішного самовиховання учнів допоміжної школи слід застосовувати засоби впливу, які стимулюватимуть їх до самопізнання і саморозвитку. Описано методику керівництва самовихованням розумово відсталих підлітків.

Ключові слова: розумово відсталі підлітки, самовиховання, методика керівництва самовихованням.

Стаття посвячена проблеме самовоспитания умственно отсталых подростков. Выявлено, что для успешного самовоспитания учеников необходимо использовать средства влияния, которые будут стимулировать их к самопознанию и саморазвитию. Описано методику руководства самовоспитанием умственно отсталых подростков.

Ключевые слова: умственно отсталые подростки, самовоспитание, методика руководства самовоспитанием.

Проблема самовиховання з особливою актуальністю постає перед допоміжною школою, оскільки її вихованці мають досить глибокі порушення в психофізичному розвитку. Відповідно до Концепції державного стандарту початкової освіти дітей із психофізичними вадами допоміжна школа має створити умови для досягнення соціальної зрілості кожним учнем, розвитку їхніх здібностей, залучення до соціально-вартісної активної діяльності, формування системи знань, умінь, навичок та рис характеру, які уможливають їхнє повноцінне життя в соціальному середовищі.

Тому стимулювання самовиховання розумово відсталих учнів є необхідною складовою виховного процесу, яка підвищує активність, самостійність та прагнення дотримуватися моральних норм і після закінчення школи.

У спеціальній педагогіці окремі аспекти самовиховання розглядалися при вивченні проблеми морального розвитку особистості розумово відсталих учнів (М.М. Буфетов, В.М. Синьов, О.М. Вержиховська,

А.М. Висоцька, О.В. Гаврилов, І.В. Татьянчикова та ін.), організації процесу виховання у допоміжній школі (М.П. Долгобородова, В.О. Липа, І.Г. Єременко та ін.).

Метою статті є висвітлення змісту методики формування у розумово відсталих учнів потреб і умінь самовиховання.

Керівництво самовихованням полягає у формуванні в учнів здатності до самовдосконалення, зокрема, у підвищенні рівня самоусвідомлення, стимуляції прагнення саморозвитку, засвоєнні його методів та прийомів, підвищенні рівня саморегуляції поведінки. Основою такої роботи є спеціально дібраний зміст, методичні засоби, організаційні форми педагогічного впливу, спрямовані на формування уявлення школярів про власне „я”, самостійне виявлення ними недоліків свого характеру, стимулювання у них прагнення змінитися на краще, формування знань про засоби самовиховання, розвитку вмінь застосовувати їх у повсякденній практиці.

В основу методики керівництва самовихованням учнів старших класів допоміжної школи покладено: розуміння сутності, показників і етапів становлення самовиховання; добір адекватних меті педагогічних засобів; врахування особливостей особистості розумово відсталих учнів.

Мета педагогічного впливу передбачає: 1) формування у розумово відсталих підлітків здатності до самовиховання: поглиблення уявлень підлітків про себе як особистість, стимуляція прагнення набути позитивних особистісних рис, навчання засобам самовдосконалення, підвищення рівня саморегуляції поведінки. 2) визначення особливостей процесу педагогічного керівництва самовихованням учнів старших класів.

Методика керівництва самовихованням учнів старших класів допоміжної школи розроблена із дотриманням принципів керівництва самовихованням, запропонованими О.Г. Ковальовим [2, с.32-33]: забезпечення суспільної спрямованості самовиховання учнів, що передбачає розуміння підлітками суспільної значущості своєї особистості; врахування особистих потреб школярів; поєднання колективного впливу на школярів з індивідуальним підходом до них; комплексної дії; системності і послідовності дій; ефективності рекомендованих методів самовиховання; успіху; зворотного зв'язку; самодіяльності у самовихованні.

Організація керівництва самовихованням учнів 6-8 класів допоміжної школи представлена у вигляді проведення серії занять, яка складається з трьох етапів:

I етап. Актуалізація потреби учнів у самопізнанні та самовихованні.

Метою першого етапу є формування у підлітків прагнення до вивчення власної особистості, своїх позитивних і негативних рис та

підведення їх до визначення суперечностей у їхньому „я-реальному” та „я-ідеальному” та усвідомлення необхідності змінитися на краще.

Завдання першого етапу:

1. Встановити довірливі взаємини і викликати в учнів бажання співпрацювати з керівником.
2. Сформувати уявлення про самовиховання в учнів.
3. Актуалізувати „я-реальне” підлітків.
4. Сприяти формуванню адекватного рівня домагань, орієнтувати учнів на висування конкретних і посильних самозавдань.
5. Надати учням рекомендації щодо втілення ідеї самовиховання у життя.

II етап. Формування навичок самовиховання.

Метою другого етапу є підведення підлітків до висновків щодо наявності негативних і позитивних рис у їхній особистості, формування знань, умінь і навичок самовиховання.

Виходячи з того, що будь-яка діяльність розумово відсталих підлітків вимагає керівництва і постійного стимулювання, на даному етапі вирішувались наступні завдання:

1. Поглиблення самопізнання.
2. Формування навичок самовиховання.
3. Прояв бажаних рис особистості у повсякденному житті.

Проведення занять II етапу вимагало такої організації практичної роботи, де підлітки мали б можливість проявити бажані риси. З цією метою були організовані практичні заняття, на яких учні втілювали бажані риси особистості у повсякденне життя.

Основним прийомом, який використовувався, є накладення стереотипів поведінки „я-ідеального” на поведінку в повсякденному житті.

III етап. Подальше стимулювання самовиховання.

Метою III етапу було вироблення у підлітків позитивного стійкого прагнення до самовиховання.

Завдання III етапу.

1. Проаналізувати і порівняти особливості власної поведінки до і після участі в заняттях.
2. Відзначити зміни, які відбулися в підлітків завдяки самовихованню.
3. Складання програми самовиховання на майбутнє. При складанні такої програми надається індивідуальна допомога учням у визначенні самозобов'язання та засобів, за допомогою яких вони будуть виховувати в собі бажані риси.

На заняттях III етапу, вивчаючи особливості власної особистості, підлітки порівнювали дані із попередніми записами у щоденниках і відзначали зміни, які відбулися з ними завдяки самовихованню.

Кожне заняття вимагало створення доброзичливої невимушеної атмосфери спілкування, яка досягалась, зокрема, за рахунок того, що підлітки сідали не за парти, а в коло і мали можливість вільно переміщуватися по класу, займатися улюбленою справою (вишиванням, малюванням), коли не виконувалися практичні дії, передбачувані ходом заняття. Існувала домовленість педагога з учнями, що вони не заважатимуть один одному.

До кожного заняття готувалось обладнання: олівці, фарби, зошити, бланки до вправ, матеріали для проведення моделювання конфліктних ситуацій, тексти етичних бесід тощо.

У структурі кожного заняття можна було виділити три частини: вступну, основну і заключну. Вступна і заключна частини були однотипними на всіх етапах:

Вступна частина. Її мета полягала у тому, щоб організувати підлітків до роботи та активізувати їхнє самоусвідомлення.

Тривалість вступної частини – 5-10 хвилин. Вона включала організаційний момент, привітання, психогімнастичну гру.

Основна частина. Її мета на кожному етапі залежно від його завдань була різною.

Основна частин тривала 25-35 хвилин і включала застосування всіх засобів самовиховання, описаних нижче.

Заключна частина. Її метою виступало спонукання підлітків до підведення підсумків проведеної роботи.

Заключна частина тривала до 10 хвилин і включала формулювання висновків і визначення домашнього завдання, яке зводилось до роботи підлітків із щоденниками самовиховання. Робота зі щоденниками була творчою, вимагала роздумів над власною особистістю і самовираження.

Основна частини на кожному занятті мала свої особливості. Розглянемо їх.

Основна частина I етапу.

На кожному занятті підлітки проводили самоаналіз власної поведінки та особистісних якостей. Послідовність вивчення себе здійснювалась у напрямку „зовні всередину”, тобто, спочатку учні навчалися описувати інших, а потім – себе, починаючи із опису зовнішності, поступово переходячи до внутрішніх рис особистості.

Аналіз поведінки та внутрішніх якостей однокласників сприяв формуванню когнітивних умінь та навичок у соціально-психологічній сфері. Згодом, сформовані таким чином уміння учні використовували для самопізнання. Враховуючи властиву розумово відсталім конкретність мислення та труднощі абстрагування, для полегшення пізнавальної діяльності, спрямованої на вивчення внутрішнього світу використовувались прийоми соціально-психологічного тренінгу, зокрема такі, як моделювання конфліктних ситуацій та різних варіантів

виходу з них із наступним обговоренням. Результати самопізнання учні відображали в особистих щоденниках, що сприяло розвитку самоусвідомлення.

В залежності від мети, на кожному занятті використовувались свої засоби. Наприклад, бесіда, спрямована на ознайомлення учнів із поняттям самовиховання та обґрунтування його доцільності, формування відповідної мотивації, проводилась на вступному занятті. Моделювання конфліктних ситуацій та вивчення „Правил самовиховання” мали місце на останньому занятті.

Відповідно до мети, були обрані теми занять: „Я і мій світ очима моїх друзів”, „Я очима оточуючих та мої висновки” спрямовані на самопізнання, заняття „Мої мрії” мало за мету надання учням уявлення про цілі та можливості самовиховання і т.д.

Основна частина II етапу керівництва самовихованням передбачала проведення серії занять, що мали за мету поглиблення самопізнання, формування навичок самовиховання і прояв бажаних рис особистості у повсякденному житті.

З цією метою були організовані практичні заняття, на яких учні виконували вправи, завдяки яким формувались навички поведінки у типових життєвих ситуаціях з вираженням бажаних рис особистості. Для забезпечення переносу сформованих навичок у повсякденне життя до роботи на цьому етапі залучалися педагоги, які всіляко підтримували і заохочували підлітків до самовиховання.

Структура занять залежала від їхнього типу.

На даному етапі проводилось два типи занять.

1 тип: заняття, спрямовані на виявлення сторін особистості учнів, які вони прагнули змінити, стимуляцію потреби виховувати в собі певні якості.

Метою занять 1-го типу було переконання підлітків у необхідності самовиховання. Для цього використовувались наступні засоби: спонукання та створення умов для самоаналізу і виникнення суперечності між „я-реальним” та „я-ідеальним” підлітків; робота з щоденниками самовиховання; етична бесіда; моделювання конфліктних ситуацій із подальшим обговоренням; самонавіювання; надання практичних рекомендацій щодо самовиховання.

2 тип: практичні заняття, на яких учні проявляли бажані риси.

Метою занять 2-го типу було формування навичок бажаної поведінки як прояву позитивних особистісних рис, розширення арсеналу активності, збагачення позитивного морального досвіду.

Теми занять були обрані із врахуванням необхідності самопізнання підлітками рис, які потребують виправлення.

Наприклад, тема заняття „Емоції”, „Вчимося зображувати емоції” була обрана через те, що учні допоміжних шкіл часто не достатньо розуміють поняття, що відображають переживання: „страх”,

„здивування”, „співчуття”, якості особистості: „веселий”, „сумний”, „добрий”, „злий”; велика кількість підлітків потребували допомоги, щоб „стати веселим”, „не бути боягузом” тощо. Теми наступних занять були обрані із врахуванням необхідності учнів виховувати в собі чемність, старанність, терплячість.

Відмінність основної частини занять III етапу полягала в тому, що, вивчаючи особливості власної особистості, підлітки порівнювали дані із попередніми записами у щоденниках і відзначали зміни, які відбулися з ними завдяки самовихованню.

На даному етапі проводилось три заняття.

Заняття мали за мету самоаналіз учнями змін у власній особистості завдяки самовихованню. Для досягнення поставленої мети передбачалось написання творів-мініатюр на тему: „Я - людина”. Твори обговорювались під керівництвом педагога на наступному занятті таким чином, щоб не називаючи автора, виправити хибні думки щодо самовиховання.

На заключному занятті учні склали програму самовиховання на майбутнє. Складання даної програми передбачало індивідуальний підхід, що полягав у наданні допомоги учням визначити самозобов'язання та засоби виховання в собі бажаних якостей.

Педагогічне керівництво самовихованням учнів допоміжної школи – це безперервний процес, який триває впродовж усього перебування дитини у школі, оскільки інтелектуальна недостатність та особистісна незрілість при розумовій відсталості перешкоджають спонтанній появі потреби у самовдосконаленні та формуванню внутрішніх передумов до такої роботи над собою.

Список використаних джерел

1. Діти з особливими потребами: поради батькам: методичний посібник / за ред. В.І. Бондаря, В.В.Засенка. – К.: Науковий світ, 2004. – 228 с.
2. Ковалев А.Г. Воспитание и самовоспитание. – М.: Мысль, 1986. – 287 с.

Article is devoted a problem of self-education of mentally retarded teenagers. It is revealed, that for successful self-ducation of pupil is necessary to use means of influence which will stimulate them to self-knowledgeand self-development. It is described a technique of a management by self-education of mentally retarded teenagers.

Keywords: mentally retarded teenagers, self-education, a technique of a management of self-education.

Отримано 06. 12.2010 р.

УДК 159.922.761 + 376.2

О.В. Романенко

ДИЗОНТОГЕНЕТИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ АНТИЦИПАЦІЇ У ДІТЕЙ З ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

Стаття присвячена вивченню особливостей антиципації у дітей з церебральним паралічем. Визначаються специфічні особливості психічного розвитку хворих дітей, що впливають на формування антиципаційних здібностей.

Ключові слова: діти з церебральним паралічем, психічний розвиток, антиципація.

Статья посвящена изучению особенностей антиципации детей с церебральным параличом. Определены специфические особенности психического развития детей, которые влияют на формирование способности к антиципации.

Ключевые слова: дети с церебральным параличом, психическое развитие, антиципация.

При розгляді складних форм дизонтогенезу фундаментальною є проблема психічного розвитку, що достатньо повно розроблена в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців (Б.Г. Ананьєв, А. Валлон, Л.С. Виготський, А. Гезелл, Д.Б. Ельконін, Г.С. Костюк, О.М. Леонт'єв, С.Д. Максименко, В.С. Мухіна, Ж. Піаже та ін.). Значний внесок у вирішення цієї проблеми щодо дітей з різними нозологіями здійснено вітчизняними вченими (І.Д. Бех, В.І. Бондар, В.В. Засенко, С.Д. Максименко, Т.В. Сак, В.М. Синьов, Є.Ф. Соботович, В.В. Тарасун, О.П. Хохліна, Л.І. Фомічова, М.К. Шермет та ін.).

Попри створення та доведену ефективність функціонування психокорекційних програм для дітей з особливими потребами, стимулювання психічного розвитку дитини з церебральним паралічем залишається однією з найактуальніших та найскладніших проблем у сучасній психолого-педагогічній науці, враховуючи мультифакторний генез формування особистості при ДЦП, на яку впливають органічні, психологічні та соціальні чинники.

Пошук ефективних компенсаторних механізмів актуалізує визначення системоутворюючих факторів, які можуть відігравати провідну роль у системі психокорекційних впливів. Ми визначаємо в якості такого фактору здатність особистості до випереджального відображення дійсності (антиципацію), яка виявляється в різних сферах

життєдіяльності людини: прогнозуванні життєвих ситуацій, пізнавальній діяльності, соціальній взаємодії тощо.

Антиципація розглядається в психологічній літературі як здатність суб'єкта діяти та приймати рішення з певним часово-просторовим передбаченням у відношенні очікуваних подій. Така здатність пов'язана з потребово-мотиваційними та смисловими характеристиками особистості [3].

Як зазначають фундатори теорії антиципації Б.Ф. Ломов, Є.М. Сурков, "... ця проблема пронизує всю проблематику психологічної науки. Вона в тій чи іншій формі виникає при вивченні і психічних процесів, і психічних станів, і психічних якостей людини" [2, с. 3]. Досліджуючи сенсорну організацію людини, Б.Г. Ананьєв зазначав, що антиципація виступає своєрідною об'єднуючою ланкою, що забезпечує переходи від відчуття до сприймання, від сприймання до уявлення, від уявлення до мислення.

Тісна єдність розвитку пізнавальної діяльності з формуванням особистості сприяла виокремленню в сучасній науці таких напрямів, як психологія життєтворчості та життєвого шляху особистості, в основі якого лежить передбачення нею власних життєвих подій (К.О. Абульханова-Славська, Р.А. Ахмеров, І.Г. Батраченко, Є.І. Головаха, О.О. Кронік, І.О. Мартинюк, Л.О. Подкоритова, О.Г. Рихальська, Л.В. Сохань, Т.М. Титаренко, В.С. Хомік та ін.). Особистісний підхід дозволяє вивчати антиципаційні процеси вищого порядку, які пов'язані з системою відношень особистості, її розвитком, самовизначенням та життєвим плануванням.

Антиципація являє собою інтегративне утворення та відіграє провідну, спрямовуючу роль у активному впливі суб'єкта на навколишній світ. У структурі психічного розвитку дитини вона займає особливе місце серед механізмів, що забезпечують швидкість, точність сприйняття та обробки інформації. На нашу думку, антиципація обумовлює здатність дитини до наукованості та визначає "зону найближчого розвитку" за Л.С. Виготським.

Як будь-який психічний феномен, процес розвитку антиципації протікає нерівномірно: періоди інтенсивного розвитку змінюються періодами відносної стабілізації. Психологічні дослідження вказують на те, що розвиток антиципуючих образів триває все життя: зі збільшенням життєвого досвіду, удосконаленням професійної діяльності підвищується їхня потужність, точність і диференційованість. Будь-яка взаємодія людини зі світом передбачає взаємозв'язок минулого з майбутнім через теперішнє. Розвиток психічної організації ґрунтується на континуальності наступності рівнів ментальної представленості, тобто нижчі рівні психічного розвитку готують розвиток наступних (Б.Г. Ананьєв, Б.Ф. Ломов, О.А. Сергієнко).

Кожному з п'яти рівнів антиципації (субсенсорний, сенсомоторний, перцептивний, уявлень, мовленнєво-мислительний) відповідає провідний рівень структурування й системності психічних процесів, які забезпечують певний діапазон її випереджального ефекту. Широта діапазону "вирішальної здатності" антиципації, її ефективність за певними критеріями базується на аналізі й синтезі минулого досвіду, постійному порівнянні з ним поточних подій, вибіркового вилученні інформації з оперативної й довгочасної пам'яті.

Багато різнопланових досліджень антиципації в умовах психічної та соматичної патології в порівнянні з нормою виконано в рамках клінічного підходу. У вітчизняних нейропсихологічних дослідженнях прогнозування та прийняття рішень включено в систему регуляції інтелектуального акту з визначенням різних рівнів механізмів вибору. Класичними в цьому аспекті є дослідження О.Р. Лурії та Є.Д. Хомської, в яких аналізуються такі якісно різні порушення в регуляції вибору плану як стратегії рішення та вибору операцій. Виявлено специфіку цих стратегій в залежності від локальних уражень мозку. Низку досліджень присвячено також індивідуальним особливостям регуляції, ролі прогнозування та прийняття рішень, які беруть участь в акті вибору між програмами чи планами, що співвідносяться з метою й засобами, а також розбіжності виборів стосовно рівнів недовільної та довільної активності суб'єкта (Є.Д. Хомська, А.В. Туровська).

Слід зазначити, що клінічні дослідження патогенезу антиципаційних здібностей у дорослих значно переважають дослідження дизонтогенетичних аспектів антиципації в дитячому віці. Найбільш відомими в цій галузі є експерименти Л.І. Переслені, Г.І. Ахметзянової, О.Л. Гончарової. Результати дослідження процесів ймовірного прогнозування в системі психофізіологічних та нейрофізіологічних експериментів (Л.І. Переслені, М.Б. Михалевська, Л.Ф. Чупров) у здорових дітей та у дітей з порушенням психофізичного розвитку (ЗПР, олігофренія) вказують на суттєву різницю між цими категоріями за рівнем розвитку механізмів, які забезпечують формування передналаштування до сприйняття рівно- та різноймовірних сигналів, що надходять у випадкових чи регулярних послідовностях. Аналогічні дослідження щодо дітей з церебральним паралічем не проводилися, тому актуальним є визначення інформативних показників для оцінки специфіки ймовірного прогнозування при ДЦП.

Отже, на сучасному рівні наукових знань антиципацію розглядають як специфічний процес, в основі якого лежать інтегральні механізми роботи мозку. Вона формується у реальній діяльності людини та виступає одним із найважливіших компонентів механізму регуляції цієї діяльності й більш широко – поведінки та розвитку особистості в цілому. Тому мультифакторність патогенезу при ДЦП обумовлює

доцільність представлення цього розладу як моделі для вивчення антиципаційних процесів різного рівня.

Вивчення багаторівневої ієрархічної організації психічних процесів і функцій при дизонтогенезі, які задіяні у формуванні різних рівнів антиципації має базуватися не тільки на віковому, але й на структурному аналізі. Для визначення детермінації становлення антиципації у дітей з церебральним паралічем значущими є дослідження дитячих нейропсихологів за такими напрямками: вивчення осередкових ушкоджень мозку у дітей на різних ступенях онтогенезу (Е.Г. Симерницька) та вивчення комплексу порушень вищих психічних функцій, що складаються з дизонтогенетичних симптомів (А.М. Корнєв, І.І. Мамайчук, І.Ф. Марковська, Ю.В. Мікадзе, Н.К. Корсакова, В.В. Тарасун, Л.М. Шипіцина).

В контексті дослідження процесу та механізмів формування здатності до антиципації в структурі психічного розвитку дітей з церебральним паралічем необхідним є розгляд її певних передумов, що мають свою специфіку в залежності від структури дефекту.

Закономірності вивчення прогностичної діяльності в онтогенезі представлено в роботах А.Ю. Аكوпова, Дж. Брунера, О.В. Запорожця, І.М. Кондратьєвої, Л.Г. Лисюк, Л.І. Переслені, Л.О. Регуш, Л.О. Рожнової, О.А. Сергієнко, Т.К. Чмут та інших. Формування різних форм антиципації включено в контекст тієї діяльності, яку здійснює дитина у певному віці. З одного боку, будь-яка діяльність включає в собі антиципацію як компонент, а з іншого – антиципація в процесі розвитку впливає на різні аспекти діяльності.

Прогностичні здібності особистості обумовлені єдністю генетичних і соціальних факторів, що найбільш яскраво виявляється в дошкільному віці. Перші прогностичні реакції немовляти виникають як наслідок первинної соціалізації та виявляються у вигляді умовного рефлексу на час годування. Передумовою для виникнення антиципуючих реакцій являється досвід спілкування дитини з дорослими. Протягом усього дошкільного періоду провідні види діяльності дитини та організоване спілкування виступають головними факторами у розвитку прогностичних здібностей [4].

Дослідження Дж. Брунера показали, що вже в перші 3-4 місяці життя у дитини, на основі розвитку та оволодіння предметами в "малому" просторі, розвитку координації рухів очей, голови та тіла відносно наявних предметів, формуються елементарні антиципуючі реакції. Одним з перших завдань, яке постає перед дитиною, є пошук та нанесення контуру кінестетично-пропріоцептивного поля руки на карту зорового орієнтування, яка здійснюється за допомогою рота. Друге завдання полягає у подоланні надмірності двох полів для звільнення дії від постійного зорового спостереження для того, щоб могла розвиватися його постійна зорова антиципація. Саме "просторова зона рота" виступає

вузловим пунктом для зорового та мануально-кінестетичного передбачення рухів. Ця стадія є особливо значущою для ознайомлення дитини з навколишнім світом.

Результати експериментального дослідження антиципації в ранньому онтогенезі дозволили О.А. Сергієнко визначити основні закономірності розвитку антиципації на першому році життя дитини. Провідним механізмом антиципації є удосконалення вибірковості у відображенні зовнішніх впливів та просторово-часове передбачення подій при взаємодії із середовищем. Завдяки цьому процесу вже в 6-7 місяців ефекти антиципації виражаються в довільному виборі оптимальної стратегії вирішення задачі, у змінах вибірковості, що вказує на розвиток уявлень про певні закономірності існування предметного й соціального оточення. Елементарні базові рівні розвитку антиципації відповідають рівням ментального розвитку в ранньому онтогенезі людини.

Рання дослідницька активність має полімодальний характер і вимагає координації всіх сенсорних систем. На цьому етапі особлива роль належить зоровій аферентації в актуалізації антиципуючих схем. Немовлята очікують побачити ті речі, які вони чують і обмацують, а також спрямовують свої рухи до того предмету, який вони побачили.

Перцептивний рівень антиципації стає провідним для малюків 6-7 місячного віку; він характеризується меншою залежністю від аферентної інформації та узагальненим сприйняттям завдань. Ефекти антиципації у цьому віці виявляються у довільному виборі оптимальних стратегій рішення, змінах вибірковості, яка відображає розвиток уявлень про деякі закономірності існування світу об'єктів та соціального оточення.

Визначення основних етапів розвитку антиципації в онтогенезі дозволяє зрозуміти всю складність її дизонтогенетичних проявів. У дітей з церебральним паралічем розвиток антиципації ускладнюється внаслідок органічно обумовлених порушень. Ушкодження рухових функцій у хворої дитини впливає на зорові, слухові, тактильні, кінестетичні відчуття та сприймання, порушує їх взаємодію, обмежує різноманітність вражень від предметного світу та перешкоджає створенню основи для прогностичної діяльності.

Недорозвиненість зорового сприймання в поєднанні із запізненим розвитком предметних дій обмежує можливості дитини активно розглядати предмети, маніпулювати ними. Внаслідок цього затримується формування зорових образів, важко формуються уявлення про форму, величину, застосування цих понять у пізнанні навколишнього світу та навчальній діяльності.

Уявлення й знання про довкілля у цих дітей неповні, недостають систематизовані, іноді помилкові. Велику роль в цьому відіграє порушення рухово-кінестетичного аналізатора, що обумовлює труднощі формування комплексних асоціацій. Встановлено, що при всіх формах церебрального паралічу мають місце високі пороги чутливості

кінестетичного аналізатора, його низька фізіологічна лабільність. Це проявляється у тому, що у дітей з церебральним паралічем не завжди збережені правильні уявлення про окремі рухи, і навіть у випадку їх відносного збереження відмічається відсутність або недостатність синтезу цих рухів в єдине ціле [1].

Якщо у здорової дитини у віці від 3 до 6 місяців життя активізуються хапальні рухи, основою яких є інтерсенсорний зв'язок "рука – око", то у дитини з церебральним паралічем відмічається відставання у розвитку цього типу зв'язку. Формування співвіднесених дій (постукування, вкладання, виймання предмета) відповідно запізнюються; іноді ці дії з'являються у предметній діяльності хворої дитини тільки на другому році життя. З недорозвитком предметно-практичних маніпуляцій тісно пов'язані труднощі концентрації уваги, що знижує в цілому пошукову довільну активність та гальмує формування антиципуючих реакцій.

В кінці першого року життя у здорової дитини відбувається різкий перехід від безпосереднього, ситуативно-особистісного спілкування з дорослим в ситуативно-ділове, внаслідок оволодіння першою формою самостійної предметної діяльності. У дитини з церебральним паралічем цей етап значно запізнюється внаслідок порушення послідовності та темпу дозрівання рухових функцій, недорозвитку м'язового тону, що відіграє провідну роль у передналаштуванні рухів, їх стабільності та еластичності. Недостатність тонічної функції у ранньому віці впливає на порушення формування рефлексів, що забезпечують утримання голови, сидіння, стояння, збереження пози. Це перешкоджає формуванню субсенсорного рівня антиципації у дітей з церебральним паралічем, який в нормі забезпечує збереження первинних рецепцій та елементарних сенсорних синтезів.

Субсенсорна антиципація є універсальною внаслідок її включення в будь-який вид діяльності. Її регулятивна функція полягає в здійсненні несвідомих рухів у цілеспрямованих діях, що "звільняє" свідомість для вирішення більш важливих завдань, які виникають у процесі діяльності. Антиципація цього рівня виявляється в нервово-м'язових передналаштуваннях і рухах, забезпеченні тонічних і пізлотонічних ефектів. В ній задіяні зорово-рухові, слухо-рухові, тактильно-рухові аналізатори, процеси оперативної та довготривалої пам'яті. Порушення цих процесів призводять до втрати ефектів антиципації, які беруть участь у довільній поведінці.

Несвідомі ефекти антиципації відіграють велику роль в ідеомоторних актах, що пов'язані з уявленнями про моторні дії. Відносна збереженість цих ефектів визначає сформованість передумов для фізичної реабілітації хворих дітей.

У дітей з церебральним паралічем, крім тонічних порушень, відмічається недорозвиток у формуванні автоматичних рухів, що проявляється у роботі рук та ніг дитини при ходьбі, поворотах тулуба,

виразних рухах, перш за все мімичних, які є особливо важливими в процесі спілкування. Таким чином, рухові розлади у хворих дітей стають перешкодою для активного пізнання навколишнього світу та соціальної взаємодії.

В дошкільному віці своєрідність психічного розвитку в дітей з церебральним паралічем обумовлює недостатність уявлень, що становлять основу пам'яті, уяви, мислення. Здійснення антиципації на рівні уявлень вимагає від суб'єкта перетворення часу та простору, оперування абстракціями та узагальненнями. Уявлення входять у структуру чуттєвого пізнання: вони формуються на основі образів певних якостей предметів і явищ, які не впливають в даний момент на органи чуття індивіда, а мали місце в його минулому досвіді. З усіх видів уявлень у хворих дітей найбільшою мірою ушкоджені просторові уявлення, що виявляється як у труднощах засвоєння математичного, особливо геометричного матеріалу, так і побудові граматичних конструкцій оберненого зв'язку.

Провідну роль відіграють уявлення при побудові рухів. Такі уявлення носять стадіальний та полімодальний характер. В залежності від складності рухів уявлення можуть бути переважно м'язово-руховими, чи більш складними, що ґрунтується на взаємодії рухових, зорових, шкірних, слухових, вестибулярних та органічних компонентів. При ДЦП така взаємодія виявляється порушеною, оскільки руховий аналізатор є не тільки автономною системою саморегуляції, але й апаратом міжаналізаторної інтеграції. Недостатність функціонування рухового аналізатора, який виконує своєрідну службу зв'язку між усіма іншими аналізаторами, організуючи їх роботу у складних актах взаємодії обумовлює порушення всієї системи чуттєвого пізнання при ДЦП.

Від того, як складається чуттєве пізнання, залежить пізнавальний розвиток дитини в цілому, оволодіння мовленням та формування різних видів діяльності. З одного боку, мислення розвивається на основі сприйняття, з іншого – мислення та мовлення являються факторами перцептивного прогресу. Уявлення складають основу для формування антиципації на мовленнєво-мислительному рівні психічного відображення.

Таким чином, формування антиципації у дітей з церебральним паралічем на вищих рівнях психічного відображення відбувається на основі неповноцінного чуттєвого відображення дійсності. Вади мовлення у цих дітей також негативно впливають на розвиток антиципації, оскільки порушуються узагальнюючий та формулюючий компоненти аналізу власних дій та вчинків, а також мають місце проблеми у спілкуванні, що перешкоджає формуванню здатності до соціально-перцептивного передбачення, завдяки якому відбувається взаємна оцінка статусів і соціальних ролей, спектру трудової та побутової діяльності, емоційно-вольових якостей, системи відношень, якостей особистості.

Успішність формування антиципації також безпосередньо пов'язана з частотою обізнаності з певними об'єктами у минулому досвіді індивіда. Досвід, що фіксується в пам'яті, сприяє формуванню ймовірних зв'язків між окремими подіями. Цей показник для дитини з ДЦП має особливе значення внаслідок як недостатності минулого досвіду, так і органічно обумовлених порушень онтогенетично ранніх форм пам'яті – рухово-кінестетичної та емоційної.

Наступні етапи дошкільного періоду характеризуються удосконаленням прогнозування на різних рівнях психічного відображення: перцептивному, уявлень, мислительному. Розвиток здатності до прогнозування на цих рівнях пізнавальної діяльності пов'язаний з провідними видами діяльності дитини та появою психічних новоутворень: предметністю сприйняття, розвитком мовлення, становленням різних видів мислення. Водночас здатність до прогнозування виступає однією з причин, які впливають на успішність пізнавальної діяльності дошкільника.

У дошкільному віці інтенсивно розвивається здатність до антиципації на рівні уявлень, що виступає якісно новим етапом у розвитку прогнозування, оскільки вихід за рамки безпосереднього сприйняття означає початок погляду в майбутнє. Умовою для цього виступає предметно-перцептивна діяльність дитини, розвиток мислення та мовлення.

Як зазначає А. Валлон, просторові та часові антиципації в їх зрілих формах можливі на тій стадії розвитку дитини, коли в його діяльності починають використовуватися вторинні образи – уявлення. Уява ускладнює розумове життя. Вона перетворює відсутні предмети в такі, що присутні в мисленні, дає можливість вступати іншим відношення, ніж відношення безпосереднього індивідуального досвіду.

В дослідженнях Ж. Піаже дитячого інтелекту доведено, що інтелект, який оперує уявленнями, принципово відрізняється від сенсомоторного інтелекту. Розвиток уявлень дозволяє дитині вийти за межі того, що сприймається безпосередньо. Це відбувається на основі вторинних образів, які відображають відсутні предмети.

Таким чином, у дошкільному віці відбувається інтенсивне формування різноманітних психічних функцій, які складають передумови для антиципаційних здібностей. Здатність до прогнозування в дошкільний період виступає як когнітивна, так і регулююча функція психічних процесів. Прояви антиципації на різних рівнях психічного відображення утворюють ієрархічно структуровану систему.

Органічні порушення при ДЦП перешкоджають повноцінному формуванню первинного рівня антиципації – субсенсорного, внаслідок чого недосконаліми є основи для інших рівнів прогностичної діяльності на ранніх етапах онтогенезу. Аналіз передумов становлення антиципації у дітей з церебральним паралічем дозволив висунути гіпотезу щодо її

трьохвекторної детермінації. Це, по-перше, біологічний чинник, який обумовлює органічно змінене чуттєве пізнання внаслідок порушеної інтеграції аналізаторних систем, перешкоджає утворенню, збереженню та маніпулюванню образами, які лежать в основі комплексних асоціацій; по-друге, дефіцитарність рухової сфери як функціональний чинник, який обмежує пізнання навколишнього світу та набуття досвіду в різних сферах життєдіяльності, що робить неповноцінними основи для формування прогнозу; по-третє, особистісний чинник, що ґрунтується на детермінації процесу прогнозування індивідуальними рисами дитини, насамперед, її ставленні до власної фізичної своєрідності, та часто обумовлює невпевненість у власних можливостях.

Дослідження специфіки антиципації при ДЦП є надзвичайно актуальним при вивченні пізнавальних процесів, індивідуальних і соціально-психологічних параметрів, психологічних проблем дизонтогенезу при ДЦП. Проблема вибору різною мірою обґрунтованих гіпотез при вирішенні мислительних задач, вибір способу дії в ситуаціях управління власною учбовою діяльністю, особистісні вибори з усвідомленим пріоритетом певних моральних позицій мають загальну якість реалізації суб'єктом інтелектуально-особистісних зусиль, які ґрунтуються на процесі передбачення. Тому дослідження проблеми антиципації в аспекті структурності й системності психічних процесів різного рівня побудови при ДЦП дозволить розглядати її як суттєвий фактор оптимізації поведінки й управління діяльністю, стимулювання пізнавальної та особистісної активності дітей з церебральним паралічем.

Список використаних джерел

1. Детский церебральный паралич: хрестоматия / составители: Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. – СПб.: Изд-во "Дидактика Плюс", 2003. – 520 с.
2. Ломов Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности. – М.: Наука, 1980. – 279 с.
3. Ничипоренко Н.П. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования // Психологический журнал. – 2006. – № 5. – С. 50–58.
4. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. – СПб.: Речь, 2003. – 351 с.

The article is devoted to the exploring of prediction of the children with cerebral palsy. The specific ways of anticipation creating are revealed.

Keyword: children with cerebral palsy, mental development, anticipation.

Отримано 06.12.2010 р.

УДК 376.1-053.67:37.013.42

І.Г. Саранча

ЗАЛУЧЕННЯ СІМ'Ї У ПРОЦЕС СОЦІАЛІЗАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЦЕНТРІВ

У статті розглядаються методи роботи з сім'ями випускників реабілітаційних центрів з порушеннями опорно-рухового апарату та описується досвід роботи з сім'ями випускників на базі Вінницького центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів "Промінь".

Ключові слова: сім'я, соціалізація, соціально-психологічна адаптація, моделі взаємодії, внутрішній потенціал сім'ї, супровід сім'ї, реабілітаційний центр.

В статье рассматриваются методы работы с семьями выпускников реабилитационных центров с нарушениями опорно-двигательного аппарата и дается описание опыта работы с семьями выпускников на базе Винницкого центра социальной реабилитации детей-инвалидов "Промінь".

Ключевые слова: семья, социализация, социально-педагогическая адаптация, модели взаимодействия, внутренний потенциал семьи, сопровождение семьи, реабилитационной центр.

Сім'я є одна з найдавніших форм спільності людей. Вона виникла раніше за нації та держави. Саме сім'я завжди була і буде найважливішим середовищем формування та розвитку особистості, яке відповідає не лише за соціальне відтворення населення, а й за збереження певного способу життя.

Роль сім'ї у розв'язанні проблем соціалізації осіб з вадами психофізичного розвитку досліджується багатьма вченими, зокрема, Л.І. Акатовим, В.І. Бондарем, Р.І. Кравченко, Ю.Н. Мануйловою, М.П. Матвєєвою, С.П. Мироною, О.В. Поляковим, Л.Н. Смирною, В.В. Тищенком, В.Є. Турчінською, Т.І. Черняєвою, В.В. Тесленко, О.П. Хохліною, О.І. Холостовою, А.Г. Шевцовим та ін.

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 методів роботи з сім'ями випускників реабілітаційних центрів з порушеннями опорно-рухового апарату та

опис досвіду роботи з сім'ями випускників Вінницького центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів "Промінь".

Згідно з Законом України "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні" на базі центрів соціальних служб для молоді діє "Програма соціальної реабілітації дітей-інвалідів і молодих інвалідів", розроблена провідним спеціалістом Українського державного центру соціальних служб для молоді І.Івановою на основі запропонованої Концепції соціальної роботи з дітьми та молоддю [1, с. 55]. Одним із основних завдань, передбачуваних Програмою, є соціально-психологічна й соціально-педагогічна робота з батьками, що виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями.

Виходячи з мети і завдань нашого дослідження, доцільним буде визначення сім'ї, запропоноване І. Трубавіною: "Сім'я – це соціально-педагогічний інститут та особлива соціальна система, яка є підсистемою суспільства і включає в себе інші підсистеми (членів сім'ї); це мала соціальна група, первинний контактний колектив". Її основні ознаки: "шлюбні, міжпоколінні, кровні, усталені зв'язки між членами сім'ї; родинні почуття, почуття безпеки, захищеності, любові, поваги; спільний побут і проживання членів сім'ї; наявність певних функцій у суспільстві (видів життєдіяльності сім'ї), прав сім'ї в суспільстві й прав членів сім'ї в родині, обов'язків членів сім'ї стосовно один до одного та відповідальність перед суспільством за своїх членів" [2, с.4].

В Україні у зв'язку з її інтеграцією в європейський простір відбуваються зміни у ставленні до людей з порушенням опорно-рухового апарату. Це вимагає від реабілітаційних центрів та соціальних служб дотримання європейських стандартів щодо організації соціальної роботи з ними, у тому числі сім'ями, що виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями.

Сім'я виступає найважливішим інститутом соціалізації дитини, і від розвитку виховного потенціалу родини, рівня її адаптивних можливостей і життєвої позиції кожного із членів залежить, наскільки цей процес буде позитивним і наскільки ефективно відбуватиметься реабілітація людини з порушенням опорно-рухового апарату.

В.В. Ткачова зауважує, що матері, які виховують дитину з дитячим церебральним паралічем, так само як і матері дітей з іншими варіантами дизонтогенезу, знаходяться в ситуації так званого батьківського стресу, стадії та зміст якого описані багатьма вченими: М.Н. Гуслова Р.Ф. Майрамян, Є.В. Мастюкова, А.Г. Московкіна, І.В. Саломатіна, та іншими [5, с. 15].

Американський дослідник сім'ї А. Турнбалл виділив п'ять періодів життєвого циклу сім'ї дитини з порушеннями опорно-рухового апарату [6, с. 102]:

1) народження дитини - отримання інформації про наявність у дитини патології, емоційне звикання, інформування інших членів сім'ї;

2) шкільний вік - ухвалення рішення про форму навчання дитини, переживання реакцій групи однолітків, організація її навчання і позашкільної діяльності;

3) підлітковий вік - звикання до хронічної природи захворювання дитини, виникнення проблем, пов'язаних із проявами сексуальності, ізоляцією від однолітків і її неприйняттям з їхнього боку, планування майбутньої зайнятості дитини;

4) період "випуску" - визнання і звикання до сімейної відповідальності за дитину, ухвалення рішення про подальше місце мешкання дитини, що подорослішала, переживання дефіциту можливостей для її соціалізації;

5) післябатьківський період - перебудова взаєностосунків між подружжям, якщо дитина була успішно "випущена" із сім'ї, і налагодження взаємодії з фахівцями за місцем її проживання.

Зовнішні стратегії сімейного життя ґрунтуються на вмінні спиратися на зовнішні підсистеми, а саме:

- знаходити і використовувати допомогу інших людей - сусідів, друзів, інших сімей, що мають (або не мають) схожі проблеми;

- знаходити духовну підтримку - поради і допомогу релігійних діячів, брати участь у роботі релігійних інститутів;

- використовувати ресурси державної підтримки.

Внутрішні стратегії сімейного життя визначаються пасивною і активною позиціями.

Отже, аналіз наукової вітчизняної і зарубіжної літератури дає підстави для висновку, що основними психолого-педагогічними проблемами сімей, що виховують дітей та осіб з психофізичними вадами розвитку, є:

- індивідуальні проблеми батьків, пов'язані зі здоров'ям, психосоматичними розладами, емоційно-поведінковими і когнітивними проявами тривалого стресу, викликаного інвалідністю дитини;

- психолого-педагогічна адаптація сім'ї до проблем інвалідності дитини;

- соціально-психологічна адаптація дитини до власних проблем, пов'язаних з інвалідністю;

- педагогічна культура батьків, недостатність певного досвіду у вихованні хворої дитини, готовність до співпраці із соціальними педагогами щодо її реабілітації.

У соціально-реабілітаційній роботі є багато методів, але в залежності від того, як взаємодіє спеціаліст з батьками, А.Й. Капська виділяє п'ять основних тактик [4, с. 69].

У практиці роботи Вінницького центру соціальної реабілітації дітей – інвалідів "Промінь" використовуються довготермінові та короткотермінові моделі роботи. Серед короткотермінових варто назвати кризово-інтервентну і проблемно-орієнтовну моделі взаємодії.

Кризово-інтервентна модель роботи з клієнтом передбачає надання допомоги безпосередньо в кризовій ситуації, що зазвичай є першою сходинкою у взаємодії соціального педагога з сім'єю, яка виховує дитину з особливими потребами.

Наступною сходинкою є проблемно-орієнтовна модель взаємодії, протяжність якої не перевищує чотирьох місяців та передбачає приблизно 10-12 контактів з клієнтом.

Проблемно-орієнтовна модель має на меті вирішення чисто практичних питань, тобто зосередження лише на тій проблемі, яку усвідомить клієнт, над якою він готовий працювати. Саме в цей період клієнт переходить до вирішення ряду проблем самостійно, що свідчить про результативність роботи спеціаліста.

Довготривалі форми роботи потребують пролонгованого спілкування з клієнтом (від чотирьох місяців і більше) та в основному базуються на психолого-соціальному підході. Психосоціальну модель взаємодії з клієнтом передбачає більш повне розуміння людей у контексті існуючої дійсності та використання цих знань у допомозі клієнту. Таким чином, основна ідея цієї моделі полягає в тому, щоб зрозуміти людину в ситуації, пов'язати її почуття, переживання, вчинки з впливом довкілля і, виявивши причинно-наслідкові зв'язки, знайти вихід із несприятливого становища.

Основне завдання даної моделі – зміна клієнта, у конкретному випадку сімейної системи, адаптуючи її до виконання своєї специфічної функції – реабілітації дитини-інваліда.

Використання у роботі соціального педагога (працівника) різних моделей, методів і форми роботи свідчить, що його участь у комплексній реабілітації сімей, які виховують дітей з психофізичними вадами розвитку, з метою підвищення їхньої соціальної адаптації може давати помітні соціально значущі та педагогічні результати.

Перша тактика – безпосередня робота з конкретною сім'єю:

- відвідування соціальним працівником (чи педагогом) сім'ї, зустріч з усіма членами родини, спостереження за тим, як спілкуються з дитиною, демонструє стратегію поведінки, навчання, вирішення проблем;

- батьки відвідують спеціаліста і спостерігають, як він спілкується з дітьми, здійснює прийом і консультування;

- спільна участь у засіданнях комісії, коли обговорюються проблеми їхньої дитини.

Друга тактика – опосередкована робота з конкретною сім'єю – передбачає:

- ведення детальних записів про дитину батьками і спеціалістом-куратором, надання інформації батькам про хід реабілітації;
- забезпечення батьків методичною літературою, створення карт розвитку дитини, передача у тимчасове користування ігор, приладів для розвитку дитини тощо.

Третя тактика – безпосередня робота з групою батьків – передбачає:

- зустрічі спеціалістів з батьками дітей в офісі з метою обговорення спільних планів, методик, поведінки батьків;
- організацію семінарів для батьків, рольових ігор, бесід, перегляд відеопрограм для занять з батьками;
- залучення батьків для проведення спільних заходів, відпочинку, свят, акцій тощо.

Четверта тактика – опосередкована робота з групою батьків. Вона передбачає:

- інформування батьків про новітні технології роботи з дітьми, підготовка письмових пропозицій і домашніх завдань, копіювання потрібних для батьків матеріалів;
- проведення опитування шляхом письмового анкетування, підготовка стендів, виставок для батьків;
- підготовка навчально-методичних посібників чи рекомендацій для батьків [4, с. 74-85].

Основною метою соціально-педагогічної роботи з сім'ями, що виховують дітей та молодь з психофізичними вадами розвитку, у нашому реабілітаційному центрі є мобілізація внутрішнього потенціалу сім'ї для її психолого-педагогічної адаптації до проблем інвалідності дитини.

П'ята тактика – розвиток контактів між сім'ями з метою:

- сприяння створенню мережі нянь серед батьків, обмін досвідом, проведення зустрічей батьків вдома, залучення батьків (чоловіків) до ремонту вдома, залучення батьків (чоловіків) до ремонту обладнання для дітей;
- допомога у створенні асоціації, групи самопомоги батьків;
- активізація батьків до захисту своїх прав, до роботи в громадських організаціях, до участі у прийнятті рішення психолого-медико-педагогічної комісії;
- створення різного типу клубів для батьків та дітей [4, с. 89].

У зв'язку з цим психокорекційний процес розв'язує наступні завдання:

- реконструкцію батьківсько-дитячих взаємин;
- оптимізацію подружніх та внутрішньосімейних стосунків;

- гармонізацію міжособистісних стосунків між діадою "мати з хворою дитиною" та членами родини, членами родини та іншими (сторонніми) особами;

- корекцію неадекватних реакцій в поведінці та емоціях батьків дітей з відхиленнями у розвитку;

- розвиток комунікативних форм поведінки, що сприяє самоактуалізації та самоствердженню;

- формування навичок адекватного спілкування з навколишнім світом [3, с. 53].

Зміст психокорекційної роботи у Вінницькому центрі соціальної реабілітації дітей – інвалідів "Промінь" представлено двома напрямками: індивідуальної та групової формами роботи.

Профілактична робота з сім'єю спрямована на запобігання неконструктивної взаємодії між членами родини, різних форм насильства, помилок у сімейному вихованні, формування різних видів хімічної залежності в членів сім'ї, на виявлення потенційно неблагополучних сімей.

Соціальний супровід сім'ї – це робота соціального педагога з сім'єю, яка включає підтримку сім'ї в різних видах її життєдіяльності, формування в членів родини здатності самотужки долати свої труднощі, надання сім'ї допомоги з метою розв'язання різних проблем. Соціальний супровід здійснюється шляхом надання сім'ї різних видів матеріальної та психологічної підтримки, соціальних послуг, консультування, захисту інтересів сім'ї в органах державної влади. Тривалість соціального супроводу окремої сім'ї залежить від гостроти проблем, які в неї існують, рівня розвитку адаптаційного потенціалу членів сім'ї, ступеня функціональної спроможності сім'ї щодо самостійного подолання труднощів, рівня розвитку її зв'язків з мікро- та макросередовище [4, с. 20].

Соціальне інспектування – це складова соціального супроводу, метою якого є контроль соціального педагога за реалізацією в сім'ї прав її членів, виявлення випадків їх порушення та умов, що цьому сприяють [4, с. 24].

Осмыслити і систематизувати необхідні психолого-педагогічні знання розвитку дорослих осіб з порушеннями опорно-рухового апарату батькам допомагають спеціальні тематичні заняття групи самопомоги для батьків, які проходять на базі Вінницького центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів "Промінь" кожної останньої суботи місяця. Їх планують разом декілька фахівців: психолог, соціальний педагог, логопед, реабілітолог. Батьки також можуть запропонувати питання для обговорення. Опрацьовувались, зокрема, такі теми:

- особливості порушень психічного розвитку дітей з церебральним паралічем і можливості їх подальшої корекції;

- вплив порушення рухових функцій на психічний розвиток підлітка;

- порушення сенсорних функцій при дитячому церебральному паралічі та їх вплив на інтелектуальний розвиток підлітка;
- методи розвитку мовлення підлітків з церебральним паралічем;
- гіперопіка та її негативний вплив на психічний розвиток підлітків;
- спілкування як важливий чинник психічного розвитку підлітків;
- розвиток навичок самообслуговування як необхідна умова психосоціальної реабілітації підлітків;
- основні засади усвідомленого батьківства;
- роль матері і батька у процесі виховання підлітка;
- роль матері та батька у процесі статевого виховання підлітка.

Отже, просвітницька робота серед батьків допомагає зробити їх свідомими і повноправними учасниками реабілітації підлітків з психофізичними вадами розвитку, завдяки чому процес їхньої соціалізації буде тривалим і безперервним.

Список використаних джерел

1. Дитячий церебральний параліч: Інструментальна діагностика. Лікування / І.А. Колкер, В.Є. Михайленко, І.П. Шмакова. – Одеса: ПЛАСКЕ ЗАО, 2006. – 312 с.
2. Зверева І.Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика. – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 394 с.
3. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.
4. Соціальна педагогіка. Підручник / за ред. А.Й. Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.
5. Ткачова В.В. Психокорекційна робота з матерями, що виховують дітей з відхиленнями у розвитку. Практикум по формуванню адекватних відносин. – М.: Видавництво "Гном-Прес", 1999 р. – 64 с.
6. Turnbull A.P., Brotherson M.J., Summers J.A. Family lifecycle: Theoretical and empirical implications and future directions for families with mentally retarded members. In J.J. Gallagher & P.M.

In the article the author examines methods of work with families of graduates of rehabilitation centers for violations of the musculoskeletal system and describes the work experience with families of the graduates based on Vinnitsa center of social rehabilitation of children with disabilities "Promin".

Keywords: family, socialization, social and psychological adaptation, interaction models, the inner potential family, Family Support, rehabilitation center.

Отримано 06.12.2010 р.

УДК 159. 943

А.В. Сімко

ВПЛИВ ІГРОВОЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ НА ПСИХОМОТОРНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті розглядається значення та прояви рухової активності у дітей дошкільного віку, які мають відхилення у психофізичному розвитку. Описано вплив рухливих ігор на психомоторний розвиток дошкільників-олігофренів.

Ключові слова: рухова активність, психомоторний розвиток, дошкільний вік, діти з вадами інтелекту, рухливі ігри.

У статье рассматриваются значения и проявления двигательной активности у детей дошкольного возраста, которые имеют отклонения психофизического развития. Охарактеризовано влияние двигательных игр на психомоторное развитие дошкольников-олигофренов.

Ключевые слова: двигательная активность, психомоторное развитие, дошкольный возраст, дети с нарушениями интеллекта, подвижные игры.

Відомо, що правильно організована і здійснена рухова активність – найважливіший фактор формування здорового способу життя, укріплення і відновлення здоров'я будь-якої людини не зважаючи на її вік. На нашу думку це ствердження особливо важливе для дітей дошкільного віку, які мають порушення інтелектуальної сфери. Для них процеси розвитку це ще і пошук шляхів компенсації вад, а вплив рухової активності, яка за змістом та інтенсивністю відповідає даній категорії дітей, є тим засобом, що допомагає їх віднайти.

Формування рухової функції – одна з найважливіших ланок у загальному розвитку дитини визначали. На це вказували такі вчені як В. Бехтерев, О. Лурія, М. Жинкін, М.Кольцова та інші. Реалізація рухової функції неможлива без прояву активності. Активність, писав М.О. Бернштейн, найважливіша риса всіх живих систем, вона є самою головною і визначальною[1].

На питання, що найбільшою мірою характеризує собою активну цілеспрямованість організму, Бернштейн відповідає так: "Організм весь час знаходиться в зіткненні і взаємодії із зовнішнім і внутрішнім середовищем. Якщо його рух (в самому узагальненому сенсі слова) має однаковий напрямок з рухом середовища, то він здійснюється гладко і

безконфліктно. Але якщо запрограмований ним рух до визначеної мети вимагає подолання опору середовища, організм з усією доступною йому щедрістю відпускає на це подолання енергію . . . поки він або властивий над середовищем, або загине в боротьбі з ним " [1, с. 455].

Одним із головних компонентів, який характеризує фізичну досконалість організму є рівень розвитку рухової функції, яка реалізується в різноманітній моторній діяльності. З нею пов'язані всі рухи. Патологія

рухового апарату або недоліки в розвитку моторики обмежують можливості людини в повсякденному житті, виборі професії, негативно впливають на її здоров'я і психофізичний розвиток [4].

Оптимальна рухова активність виконує роль своєрідного регулятора розвитку молодого організму, є необхідною умовою для становлення та формування дитини як біологічної істоти та соціального суб'єкта (Н.Т. Лебедєва, А.А. Маркосян, І.В. Муравов та ін.).

Рухова функція проявляється в керівництві дитиною своєю моторикою. Вона забезпечує рухову діяльність, без якої неможливе повноцінне життя дітей та їх нормальний розвиток (А.М. Шлемін 1968). До її компонентів можна віднести об'єм вмінь і навичок в різноманітних видах рухів, а також рівень розвитку фізичних якостей дошкільника [4]. У дітей, які мають порушення у інтелектуальному розвитку всі ці процеси розвиваються із запізненням.

Велику увагу вивченню цього питання приділяли такі відомі вчені: В. Вайзман, М. Бернштейн, О. Лурія, М. Кольцова, П. Анохін.

Стан моторики дитини є непрямим об'єктивним показником дозрівання різних відділів центральної нервової системи, яка забезпечує інтегративну діяльність мозку. При затримці дозрівання центральної нервової системи у дітей із особливостями психофізичного розвитку порушується формування інтегративної діяльності мозку. Це проявляється як у недостатній сформованості більш складних форм довільних рухів, так і у наявності (патології) окремих вроджених рефлекторних рухових реакцій [3].

На даний час в системі спеціальної корекційної освіти велика увага приділяється корекції рухової сфери дитини з особливостями психофізичного розвитку. Оскільки характерними ознаками вроджених або рано набутих форм стійкого органічного порушення пізнавальної діяльності, як відомо є порушення руху.

Проведення рухливих ігор в спеціальних дошкільних закладах для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є однією з важливих складових загальної системи корекційно-виховної роботи.

Розглядаючи гру як провідну діяльність дошкільника, радянські психологи виходили з визнання соціальної обумовленості її розвитку (П.П. Блонський, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, Д.Б. Ельконін). Гра соціальна за своїм походженням і змістом, вона є історичним

утворенням, пов'язаним з розвитком суспільства, його культурою. Гра – особлива форма життя дитини в суспільстві, причому справжнього життя, дуже важливого для неї. Через гру дошкільники задовольняють свої потреби у спілкуванні з дорослими, у спільному житті з ними.

Мета роботи: охарактеризувати вплив рухової активності засобами рухливих ігор на психомоторний розвиток дітей-олігофренів дошкільного віку.

Рух, за даними М.М. Кольцової, розглядається, як важливий фактор у розвитку узагальнюючої функції мозку. Під впливом рухів змінюється динаміка та відбувається активація психічних процесів: сприймання, пам'яті, мислення, мовлення. І.М. Сеченов вперше пов'язав рухові функції з функціями вищих відділів центральної нервової системи. За його твердженням, нервова система є зібранням різноманітних регуляторів діяльності [1]. Результати досліджень про співвідношення психічного та рухового розвитку вказують на те, що засобами фізичного виховання можна позитивно впливати на психічний розвиток дитини.

Гра займає важливе місце в житті дитини-дошкільника, тому потрібно використовувати всі її якості, які можуть допомогти навчити дітей з психофізичними вадами рухам, діям, діяльності.

Поступове підвищення рухових можливостей в грі і корекція рухової діяльності дітей-олігофренів дошкільного віку, з урахуванням їх фізичних і психічних особливостей як в рамках окремо взятих занять з фізичної культури, так і в системі фізичного виховання в цілому, можливі за рахунок розширення арсеналу доступних їм рухливих ігор, що в кінцевому підсумку дозволяє вирішувати все більш складні освітні завдання [2]. Зокрема, О.М. Леонтьєв підкреслює, що психіка не просто "проявляється" в русі, а у певному смислі рух – формує психіку. Адже саме рух здійснює безпосередньо той практичний зв'язок людини з навколишнім світом, який лежить в основі розвитку її психічних процесів. У процесі дошкільного навчання та виховання, вдосконалення нервово-психічних функцій дитини та її здатності керувати власними психічними процесами, рух впливає на ступінь дозрівання певних мозкових структур. У здійсненні соціальної адаптації як мети виховання дітей з інтелектуальною недостатністю рухливі ігри виступають не тільки як джерело здоров'я, працездатності і трудової активності, але і як фактор розвитку психомоторики, сприйняття, уваги, мислення, пам'яті [6].

Психомоторика відображає різні сторони рухової діяльності дитини, формуючи в кінцевому підсумку особистість. Тому під психомоторикою прийнято розуміти не тільки цілісну, вікову картину рухової структури, що відображує вроджені тілесні особливості, придбані звички, навички, але і сукупність анатомо-фізіологічних і психологічних механізмів, які забезпечують реалізацію простих і складних рухових реакцій і дій [3].

Різниця, яка існує в структурі моторних порушень при різних ступенях інтелектуальної недостатності не дає підстави виділяти

етіологію захворювання як єдиний визначальний фактор в клініці рухових проявів. Рухова сфера дітей-олігофренів в більшій мірі обумовлена рівнем ураження ЦНС, ступенем тяжкості інтелектуального дефекту, особливостями емоційно-вольової сфери тощо. Причину можливості виконання дитиною з інтелектуальною недостатністю більш складного за зовнішніми ознаками рухового акту та невиконання менш складного необхідно шукати не лише в її руховій недостатності. Мабуть, відповідь на це питання лежить і в структурі самого рухового акту, і в психофізіологічних механізмах його організації з позицій рівневої теорії побудови рухів. Намагаючись термінологічно визначити рухові порушення дітей з різним ступенем інтелектуальної недостатності, можна скористатися поняттям "неузгодженість рухових актів" [1].

У дітей дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку виражений недорозвиток рухової сфери виявляється в порушеннях статичних і локомоторних функцій, координації, точності і темпі довільних рухів. Такі діти пізно починають тримати голову, сидіти, стояти, рухи в них сповільнені, нечітко виражені, вони погано бігають, не вмюють стрибати. При тяжкій розумовій відсталості моторний недорозвиток відмічається у 90-100% дітей.

У цих дітей різко виражені порушення координації рухів. Дітям молодшого дошкільного віку важко прийняти і утримувати потрібну позу більше 1-2 секунд; у старшому дошкільному віці - до 7 секунд, при цьому у них спостерігається загальна напруженість, синекінезії в мимічній мускулатурі. Діти з інтелектуальними порушеннями відчують великі труднощі в переключенні рухів, швидкій зміні поз і дій.

При переважанні процесів гальмування над процесами збудження рухи стають бідними, однотипними, сповільненими, в'ялими нечіткими. У випадку переважання процесу збудження над процесом гальмування, навпаки спостерігається підвищена рухливість, хаотичного характеру, дітям важко виконувати послідовні, координовані рухи.

Наприклад:

1. У дітей з синдромом Дауна в більшій мірі, ніж у інших дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігається недорозвиток моторної функції. Їм характерні вади рухів ходьби, підвищена гнучкість суглобів. Спостерігається велика затримка у розвитку основних статичних функцій (утримування голови, сидіння, прямостояння, статичної координації), причому відмічається, що чим функції складніші, тим значно пізніші терміни оволодіння ними.

2. У дітей з вродженим або набутих токсоплазмозом спостерігаються порушення рухової сфери: тонічні і клінічні судоми, парези, паралічі. Невралгічні симптоми можуть поєднуватися з пневмонією, міокардитом, з вираженою жовтяницею.

3. У дітей з синдромом Реторе спостерігається підвищене психомоторне збудження, рухові вади з порушеннями координації рухів.

4. Розумова відсталість при вродженому сифілісі. Фізичні показники: диспластичність тілобудови, деформації черепа, спостерігається збільшення печінки і селезінки, різка блідість з жовтуватим відтінком шкіри. Характерні порушення рухової сфери – дітям важко бігати, швидко втомлюються, спостерігається дискоординація.

Для виявлення рухових відхилень і збережених рухових можливостей дітей А.А. Дмитрієв запропонував таку класифікацію порушень фізичного розвитку і рухових можливостей дітей:

1. Порушення фізичного розвитку: відставання в масі тіла; ожиріння; відставання в довжині тіла; порушення постави; порушення стопи; знижена життєва ємність легень; зменшена окружність грудної клітки; аномалії черепа; аномалії лицевого скелета; дисплазії внутрішніх органів, зовнішніх тканин, кісткової системи.

2. Порушення в розвитку основних рухів: неточність рухів в просторі; неточність рухів у часі; невміння виконувати ритмічні рухи; низький рівень диференціації м'язових зусиль; низький рівень розвитку функції рівноваги; дискоординація рухів, гіпер- і гіпотонус м'язової системи.

3. Порушення при ходьбі: дискоординація рухів рук і ніг; шаркання ногами; неритмічність рухів; постійні відхилення під час ходьби по прямій; неоднакова довжина кроків; неоднакова амплітуда розмаху рук; стопи обернені всередину або назовні; в'ялість; постійні відхилення тулуба від вертикальної осі. До цих порушень також слід віднести ходу на напівзігнутих ногах, а також опущену під час ходьби вниз або нахилену убік голову.

4. Порушення рухів під час бігу: великий нахил тулуба вперед; надзвичайно велике напруження рук; маленькі кроки; неритмічність; великий нахил голови вперед; притискання тулуба в сторони; біг на майже прямих ногах і біг на півзігнутих ногах.

5. Порушення в розвитку основних рухових можливостей: відставання від норми в показниках сили основних м'язових груп тулуба (рук, ніг, живота, спини); швидкості рухів; витривалості динамічного характеру; швидкісно-силових якостей; гнучкості суглобів.

6. Порушення під час стрибків: дискоординація рухів рук і ніг при відштовхуванні та в повітрі; слабке фінальне зусилля; невміння приземлятися; слабкий розмах руками; відштовхування виконується майже прямими ногами [5].

Діти з вадами інтелекту дуже відрізняються по рівню рухової активності: одні – дуже рухливі, інші надто спокійні. В цілому, діти з високою руховою активністю значно краще розвинуті. В процесі рухливих ігор та активної рухової діяльності діти пізнають себе, своє тіло, вивчають способи пересування в просторі та часі.

Найбільш важливою особливістю рухової активності дітей є її залежність від пори року. Спостерігається тенденція до підвищення рухової активності у весняно-літній період і зниження її у осінньо-зимовий.

Також можна виділити три періоди рухової активності по розподілу її на протязі дня:

- 1). ранковий (з 8 до 9 години);
- 2). денний (з 10.30 до 12 години);
- 3). вечірній (з 16.30 до 19 годин).

На нашу думку заняття, які включають в себе рухливі ігри доцільно проводити саме в ці періоди, коли рухова активність дітей є найбільшою і сприяє підвищенню психомоторного розвитку дітей з психофізичними вадами.

Практика показує, що велике значення в корекції недоліків психомоторного розвитку, інтелектуальних можливостей дітей з особливостями психофізичного розвитку займають рухливі ігри. В іграх містяться всі основні види рухів – ходьба, біг, стрибки, подолання перешкод, перенесення вантажів.

Оздоровче значення мають ігри, які проводять на свіжому повітрі. Щоб рухлива гра пройшла організовано, цікаво і мала певні виховні і корекційні наслідки, вихователь повинен виявити не тільки педагогічну майстерність в доборі гри, а й добре продумати методику її проведення. Перед тим як обрати гру, необхідно встановити конкретне корекційне завдання, враховувати вікові особливості дітей, фізичну підготовку; слід враховувати місце рухливої гри в режимі дня, послідовність у діяльності дитини, зовнішні умови (сезонність, стан погоди, температуру повітря, площу майданчика та його обладнання).

При доборі та проведенні ігор не слід забувати основного принципу – поступово переходити від найпростіших ігор з нескладними завданнями і зрозумілими рухами до складніших [2].

Під час пояснення змісту гри дітей розміщують так, щоб кожний добре бачив і чув вихователя (корекційного педагога). Найкраще розставити їх у ті положення, з якого вони починають гру. В іграх із шиккуванням у коло вихователь стає разом із дітьми у коло. Якщо гра починається із руху врозтіч, дітей зручніше шикувати в шеренгу або зібрати їх біля себе в півколо, щоб усім було добре видно і чути. Під час пояснення гри не рекомендується ставити дітей обличчям до сонця або іншого джерела світла, бо це негативно впливає на зір і розпорошує увагу. Пояснювати зміст гри треба виразно, доступно, зрозуміло, коротко, щоб не стомлювати дітей. Під час пояснення гри потрібно використовувати жести.

При плануванні рухливих ігор для дітей із інтелектуальним недорозвитком слід пам'ятати, що жодна система методів не може бути сталою і вичерпною. Щоб забезпечити дитині правильний розвиток,

важливо подбати про вдосконалення загальної моторики. Моторика - це властива людям здатність виконувати рухи та керувати ними. Найкращим в даному випадку буде застосування рухливих ігор, які не повинні бути надто стомлюючими і мають на меті приносити задоволення, втіху.

Існує взаємозалежність між розладами загальної моторики і розладами мовлення у дітей. Тому під час ігор необхідно багато говорити, описувати, пояснювати що ми будемо робити. Взагалі діти дуже люблять використання ігрових казкових моментів, тому найкраще підбирати ігри пов'язані із героями казок, або грати у ігри - казки. Асоціації із звірятами, розвивають асоціативне мислення у таких дітей, і крім того захоплюють їх більше ніж просте виконання фізичних вправ. Казка - найкращий засіб розвитку мислення у дітей. Взагалі будь-яка форма ігрової діяльності краще засвоюється такими дітьми ніж звичайні наказування, що може не дати жодного результату в порівнянні з грою. Позитивний вплив на дитину має присутність ровесників. Вона прагне демонструвати свої вміння, змагатись з іншими, брати приклад, наслідувати.

Висновки:

1. Від рухової активності дітей з вадами інтелекту багато в чому залежать розвиток психомоторики, фізичних якостей, стан здоров'я, працездатність, успішне засвоєння матеріалу з різних предметів, нарешті, настрої і емоційний стан. Під впливом рухової активності у дошкільнят поліпшується діяльність серцево-судинної і дихальної систем, апарату кровообігу, підвищуються функціональні можливості організму.

2. Недостатня рухова активність негативно впливає на організм дитини. Але слід застерегти і від зайвої рухової активності, яка веде до негативних функціональних змін в серцево-судинній системі дошкільника. Потрібно враховувати те, що рухова активність кожної дитини індивідуальна і вихователь має добре ознайомитися з медичною картою дитини, щоб запобігти передозуванню навантаження.

3. Значний вплив на розвиток психомоторики дитини та залучення її до рухової активності відіграє організація роботи вихователя, вміння організувати заняття, підібрати необхідні вправи для цього. Значна позитивна роль в цьому процесі належить іграм.

4. В перспективному плануванні роботи з дітьми дошкільного віку по проблемі охорони здоров'я потрібно передбачити проведення днів здоров'я, фізкультурних свят, розваг, пішохідних переходів. Це найбільш ефективні форми активного відпочинку, які сприяють не тільки вирішенню проблем зі здоров'я, але і є важливими аспектами його профілактики.

Список використаних джерел

1. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. – М.: Наука, 1990. – 496 с.

2. Быкова А.И. Обучение детей дошкольного возраста основным движениям. – М.: Учпедгиз, 1961. – 152 с.
3. Вайзман Н. П. Психомоторика детей-олигофренов. – М.: Педагогика, 1976. – 104 с.
4. Вильчковский Э.С. Развитие двигательной функции у детей. – К.: Здоров'я, 1983. – 208 с.
5. Дмитриев А.А. Исследования влияния дозированных физических нагрузок на организм учащихся // Дефектология – 1981 – №5. – С. 34-37.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 302 с.

The article deals with the significance and implications of physical activity in preschool children who have variations in psychophysical development tools outdoor games and their impact on psychomotor development of preschool children.

Keywords: physical activity, psychomotor development, preschool age, children with impaired intelligence, mobile games.

Отримано 06.12.2010 р.

УДК 74.3

В.С. Товстоган

ПРОФЕСІЙНО - ТРУДОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ І КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ РОЗВИТКУ: ТЕРМІНОЛОГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ПОНЯТЬ

У статті аналізуються термінологічне та асоціативне значення понять “компетенції” та “компетентність (професійно-трудова)” у порівняльному аспекті.

Ключові слова: компетенції, компетентність, професійно-трудова компетентність, термінологічне значення.

В статье анализируются терминологическое и асоціативное значения понятий “компетенции” и “компетентность (профессионально-трудова)” в сравнительном аспекте.

Ключевые слова: компетенции, компетентность, профессионально-трудова компетентность, терминологическое значение.

Протягом останнього десятиліття поняття компетентність та компетенція з різним термінологічним розумінням використовуються у деяких галузях науки - педагогіці, психології, менеджменті, маркетингу, медицині та ін. Однак смислове наповнення цих термінів поки залишається предметом дискусій як українських, так і зарубіжних дослідників (Дж. Равен, В. Кальней, С. Шишов, А. Хуторської, Н. Бібік, С. Бондар, О. Пометун, О. Овчарук, І. Родигіна, С. Трубачева та ін.), навіть вживання термінів не узгоджене: в різних документах використовують з подібним розумінням то найменування компетентність, то компетенція. Тлумачення термінологічного значення цих понять залишається актуальною теоретичною та практичною проблемою.

Мета цієї статті – смисловий аналіз термінів компетентність та компетенція, професійно-трудова компетентність, окреслення об'єму та пошук меж цих понять, формулювання відповідних дефініцій для використання у галузі корекційної освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, нормативних документів МОН України показав, що сучасний соціально - економічний розвиток держави та суспільства формує запит на випускників школи нової генерації. Тепер випускнику школи недостатньо володіти знаннями та вміннями, передбаченими програмами з окремих навчальних дисциплін - суспільство чекає від нього уміння застосовувати здобуті знання, уміння, навички в побуті і в трудовій діяльності, компетентного вирішення виникаючих проблем, питань, здатність приймати на себе відповідальність за результати прийнятих рішень тощо, вміння регламентувати та корегувати свою діяльність.

У багатьох теоретичних наукових дослідженнях та практичних розробках для визначення компетентності або компетенцій виділяють ті чи інші аспекти понять. Це виявляється через відмінності у визначеннях термінів. У 1980-1990-х рр. підхід, заснований на компетенціях, розроблявся як засіб оцінки професійності людей за певними критеріями в галузі загального менеджменту.

Зробивши висновок про те, що існує не один, а ціла низка факторів, які відрізняють успішного менеджера від менш успішних, американський консультант Ричард Боятцис у 1982 р. (Richard Boyatzis) ввів термін компетенція (competency). “Компетенція - головна риса індивідуума, що причинно обумовлює ефективно та винятково якісне виконання роботи” [2].

У цьому визначенні відправною позицією є розуміння компетенції як особистісної характеристики (ключовий фрагмент термінологічного значення - “риса індивідуума”), тобто вирізняльних рис, на основі яких, як далі пояснює автор, розрізняють винятково якісне, посереднє та погане виконання роботи, а також мотиви, характерні здібності, аспекти

уявлення про самого себе чи соціальну роль або обсяг знань. Р. Боятцис прагматично підходить до визначення терміна - певний обсяг знань не дає можливості оцінити професійність працівника, тому важливо виявити та взяти до уваги особистісні риси, що зумовлюють якість виконання роботи, інакше кажучи, мотиви діяльності. Саме це вплинуло на вибір терміна, який спочатку був вжитий професором Гарвардського університету Д. Макклелландом у роботі з мотивації [3]. Таким чином, поняття компетенції було пов'язане з особистістю і в центр його розуміння було поставлено людину як виконавця професійних дій.

Термін "компетентність" (competence) був введений у 1988 р. Агенцією стандартів тренінгу (The Training Standards Agency) Великої Британії для позначення діапазону професійних стандартів, що можуть бути оцінені як набір параметрів певної спеціальності. Така мета зумовила погляд на компетентність як характеристику не людини, а професійних дій, які вона виконує. Компетентність визначили як "дію, поведінку або результат роботи, які людина повинна продемонструвати" [4].

Така дефініція (ключові фрагменти термінологічного значення – "дія", "поведінка", "результат") свідчить про необхідність визначення того, що має виконувати людина, працюючи в певній професійній галузі. Її особистісні риси можуть не братися до уваги, важливо виділити спектр навичок, необхідних для виконання ролі, незалежно від того, диференціюються рівні виконання чи ні, і обмежених тими аспектами, які можна спостерігати й оцінювати в процесі реалізації професійних дій. Недостатньо розвинені навички можуть формуватися та розвиватися у навчанні.

Смислове наповнення аналізованих понять – "риси індивідуума", "дія", "поведінка", "результат" - стали покладати в основу власного розуміння інші дослідники, уточнюючи, конкретизуючи, звужуючи або розширюючи зміст термінів [3, 4]. Дотримуючись американської традиції, працюють у напрямі з'ясування того, які особистісні риси людей формують і впливають на подальший розвиток їх компетенцій для ефективної професійної діяльності. Розвиваючи ідеї, започатковані у Великій Британії, дотримуються поглядів про необхідність розробки стандартів професійності, критеріїв оцінки компетентності, акцентують увагу не на мотивації, а на діях працівників. Проте чіткого розмежування в значеннях термінів компетенція та компетентність немає. Ключові фрагменти значень понять у визначеннях частково перетинаються, що іноді призводить до змішування у вживанні. Наприклад, у такій дефініції: "...компетентність у широкому розумінні слова складається зі сполучення навичок та вмінь, знань та здібностей, що необхідні для успішного виконання визначеної ролі та вирішення певного завдання" [5].

Виділення індивідуальних рис людини як основоположних ознак поняття (ключові фрагменти значення – “здатність”, “стандарти поведінки”) притаманне для значення терміна “компетенція”, тому можна констатувати своєрідне перетинання форми та змісту поняття. Компетентність пов'язується з кваліфікацією та здібностями, але без ототожнення цих подібних у повсякденному вживанні понять [1]. Для професійно-трудової компетентності здібності, уміння та навички не одне й те саме. Уміння й навички являють собою широке коло набутих у навчанні та розвитку можливостей, накопичених людьми для вирішення багатьох життєвих проблем. А здібності - це важливі ресурси, що застосовуються в роботі, хоча й не обов'язково можуть бути безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю. Щоб вийти зі створеного протиріччя, вводиться поняття майстерності (рівноцінне компетентності) як абсолютної можливості виконати професійну роботу відповідно до стандартів [5]. Проте поняття майстерності перевантажує смисл, створюючи нагромадження значень, які пояснюються одне через одне, та ускладнюючи розуміння.

Певною мірою поширення понять компетентності та компетенції в освітній сфері пояснюється бажанням підкреслити застосування прогресивних концепцій навчання. Проте важливо, щоб це – не було грою слів, яка спроможна ввести в оману, якщо відсутнє розуміння сутності явища. Для створення ореолу переваг та прогресу відомі методи, новації подаються в новій термінології. Така ситуація є закономірною, оскільки відсутні загальноприйняті термінологічні дефініції, не встановлено точку відліку, яка стала б відправною для розуміння та оцінювання різноманітних підходів у визначенні та вживанні понять. Зазвичай пропонується одна з багатьох дефініцій, що позначається як робоча, щоб розмити межі нерозуміння між автором та користувачем. Існує потреба чіткого формулювання термінологічного значення, але знайти його - складне завдання.

Причину проблеми слід шукати у сфері психолінгвістики, зокрема в семантиці. Такі поняття, як, наприклад, “майстерність”, “комунікабельність”, “компетентність”, “компетенція” у свідомості людини відображаються узагальнено, абстрактно, у вигляді символічних образів, що не пов'язані з чуттєвим сприйняттям (зоровим, слуховим, тактильним, смаковим), оскільки не співвідносяться з реально існуючими об'єктами. На відміну від аналогових образів, наприклад, “водій”, “озеленювач”, “автослюсар”, за якими завжди стоїть конкретна реалія, що стає основою загальноприйнятого визначення, символічний образ залишається ідеальним, суто розумовим. Для визначення символічного образу використовуються слова-поняття, які, у свою чергу, теж є символічними образами.

Багатоманітність дефініцій компетентності та компетенції є результатом символічної природи самих понять, тому пошук загальноприйнятих визначень триватиме, але ідеальне визначення, очевидно, неможливе. Підхід, заснований на засадах визнання об'єктивної та абсолютної істини, за своїми принципами стимулює на пошук абсолютно істинного визначення, вимагає аксіоматичних сентенцій, що з позицій сучасного наукового вивчення видається безперспективним, оскільки висновки потребують доказів та ретельного обґрунтування. Виходом із ситуації може бути конструктивістський підхід до проблеми, оскільки він припускає існування різних визначень. Критерієм істинності, адекватності поняття є не абсолютність його дефініції, а межі семантичного простору, для якого сконструйоване визначення має смисл у певному контексті. Замість прагнення описувати поняття варто спрямувати увагу на конкретні ситуації та потреби, щоб якомога доцільніше побудувати життєздатні визначення. Виявлення елементів змісту понять “компетенція” та “компетентність” дозволить уявити межі понять і таким чином проникнути у їх смисл і визначити аспекти, актуальні для конкретної ситуації [4].

Термінологічний зміст понять “компетенція” та “компетентність” суттєво відрізняється від загальноповживаного, проте він не є випадковим. Для адаптації нового термінологічного значення використовуються відомі, широко вживані у професійній сфері слова, оскільки у ядрі їх лексичного значення наявні компоненти, які надали таку можливість: “знання”, “обізнаний”, “кваліфікований”, “обізнаність”, “коло повноважень”. Точкою відліку для термінологічного значення стали відображені у загальноповживаному значенні ключові поняття “знання”, “обізнаність”, які перебувають у спільному семантичному полі з поняттями “уміння”, “навички”, “досвід” та іншими. Усвідомлення термінологічного значення відбувається на основі сприйняття та мовного розуміння понять.

Об'єм понять “компетенція” та “компетентність” доволі широкий і, щоб його визначити, важливо знайти можливості для обмеження. Одним зі шляхів обмеження може бути пошук внутрішніх та зовнішніх впливів. Спосіб обмеження - виділення спільних елементів у різних дефініціях та їх класифікація за внутрішнім та зовнішнім походженням.

Проаналізовані нами близько 20 дефініцій, попри відмінності у семантичній структурі, які відображують різницю у підходах авторів до розуміння смислу термінів, об'єднуються за спільними рисами. Ними є ключові фрагменти значень, тобто основоположні ознаки, які являють собою значеннєву базу, своєрідний фундамент семантичної структури. Вони характеризують поняття з середини, відображають його об'єктивну сутність, формують ядро значення, обумовлюють смислоутворення. Ключові фрагменти виділяються з дефініції шляхом аналізу судження, в

якому є предикативні елементи, що утворюють остов логічної конструкції, видалення їх призводить до руйнації змісту. Інші компоненти значення є допоміжними з погляду конструювання судження, тому є периферійними фрагментами значення

Для поняття “компетенція” ядерними смисловими компонентами є: “риса індивідуума”, “характеристика індивіда”, “частина особистості”, “знання”, (“група знань”). “колективне знання”, “навички”, “здібність”, “здатність”, “досвід”, “колективний досвід”, “стосунки”, “стандарти поведінки”, “установки”, “орієнтація”, “коло повноважень”.

Смислове ядро поняття “компетентність” включає такі компоненти: “дія”, “діяльність”, “здатність здійснювати діяльність”, “поведінка”, “виконання”, “реалізація”, “результат”, “стандарти поведінки”, “структура”, “навички”, “знання”, “вміння”, “кваліфікованість” “досвід”, “контакти”, “цінності”, “здатність” “оцінка”, “коло питань”, “здібності”, “готовність”, “професійні функції”, “індивідуальні якості й властивості”, “специфічні завдання”, “якість”, “властивість”, “стан”, “психічна, фізична відповідність”.

Термінологія є системою, у якій співіснують множини понять, іноді подібних за значенням, оскільки стосуються певної понятійної сфери. “Компетенція” та “компетентність” - терміни сфери професіоналізму, тому взаємопов'язані з такими термінами, як, наприклад, “кваліфікація”, “кваліфікованість”, “професіонал”, “спеціаліст”, “професійність”, “особистість”, “посада”, “обов'язок” тощо. Так, компетентним вважають спеціаліста, який є професіоналом у своїй справі, кваліфіковано виконує обов'язки, передбачені посадою т. ін. [2]. Треба врахувати й те, що аналізовані поняття є спорідненими за походженням, тому значною мірою впливають одне на одне, маючи спільні ключові та периферійні фрагменти значення. Понятійна сфера спричиняє зовнішній вплив на об'єм поняття як елемента системи, зумовлений близькістю та перетином з іншими термінами, що в ній функціонують. Зовнішній вплив відображується в периферійних компонентах термінологічного значення, саме за їх допомогою фіксується внутрішньо системний понятійний зв'язок.

Таким чином, внутрішній вплив на формування меж і об'єму понять “компетенція” та “компетентність” здійснює “тиск” загальноживаного значення та комбінація ключових фрагментів дефініцій термінологічного значення, сформульованих фахівцями різних галузей. Зовнішній вплив спричиняється близькими термінами, які перебувають у понятійній системі й використовуються для відтворення системних відношень. Тому межі понять “компетенція” та “компетентність” є відкритими, незамкненими, що зумовлює неоднакове розуміння та тлумачення, а також появу нових дефініцій.

Формулювання дефініції терміна суттєво впливає на усвідомлення його фахівцями відповідної галузі, а відтак – на прагматичну значущість. Для термінів, які стосуються значної кількості професіоналів-практиків, це особливо актуально. У такій ситуації важливо враховувати вплив мовної свідомості людей та традицій формування термінологічної системи на засвоєння змісту нових понять, передусім, якщо спеціального значення набувають загальнонавчальні слова. Це не означає, що можна пристосовувати термінологічне значення до загальнонавчаного, але зумовлює необхідність врахування семантичних зв'язків, які здатні впливати на осмислення змісту спеціальних понять [3].

Професійно-трудова компетентність (стосовно робітничих професій) - це система компетенцій певного фахівця, передбачених кваліфікацією (розрядом) або посадою. Структура компетентності (зокрема, і як педагогічного явища) включає знання; пізнавальні навички; практичні вміння; досвід, відношення; емоції; цінності; мотивацію. Компетенції – особистісні риси людини, що зумовлюють рівень виконавчих, технологічних, економічних, комунікативних, етичних, соціальних та інших знань і вмінь робітника, включаючи його здатність творчо мислити, готовність брати на себе відповідальність, передбачати результати своєї діяльності й критично оцінювати її наслідки, оволодіння етикою громадянських стосунків, навичками функціональної грамотності; уміння організовувати власну трудову та підприємницьку діяльність, оцінювати власні професійні можливості, здатність співвідносити їх із потребами ринку праці, готовність до самоосвіти, які працівник може ефективно застосовувати в різних ситуаціях та адаптувати до змінюваних умов роботи.

Отже, на підставі аналізу психолого-педагогічної літератури ми дійшли висновку, що компетентність – це інтегрований результат освіти, який включає знання, але на відміну від знань передбачає переведення різноманітної, динамічної інформації у форму власної діяльності (реальної чи мисленнєвої), а не інформації про неї; уміння використовувати це знання у конкретній ситуації, але на відміну від уміння удосконалюється не шляхом автоматизації та перетворення на навичку, а шляхом інтеграції з іншими компетентностями; навички (діяльність), тобто розуміння яким способом можна здобути це знання, але на відміну від навички є усвідомленою; цінності, критичне мислення, тобто адекватне оцінювання себе, важливості конкретного знання для власної діяльності. Компетентність тісно поєднує мобілізацію знань, умінь та поведінкових стосунків, які налаштовані на умови конкретної діяльності. Компетентність можна розглядати як можливість встановлення зв'язку між знаннями і ситуацією або, в ширшому розумінні, як здатність знайти, виявити процедуру (знання і дію), яка необхідна для розв'язання конкретної проблеми. Оволодіння

компетентністю вимагає значного інтелектуального розвитку – абстрактного мислення, саморефлексії, визначення власної позиції, самооцінки, критичного мислення. Саме інтегрований характер робить складним і важливим формування цього поняття.

Висновки:

1. Терміни "професійна компетентність" та "компетенція" поширилися як на професійну сферу діяльності людини, так і на освітню. Активна робота над формулюванням дефініцій термінів поки не призвела до створення загальноприйнятих визначень, існують розбіжності як у розумінні понять, так і у вживанні термінів.

2. У межах об'єктивістського підходу формулювання загальнонавжаних визначень понять "компетентність" та "компетенція" практично неможливо, оскільки вони мають символічну природу. Продуктивним може бути конструктивістський підхід, який визнає критерієм істинності не абсолютність дефініції, а межі семантичного простору, для якого сконструйоване визначення має смисл у певному контексті, є життєздатним.

3. Широкий об'єм термінів "компетентність" та "компетенція" зумовлені їх символічною природою й варіюються під внутрішнім впливом комбінацій ключових фрагментів дефініцій термінологічного значення, сформульованих фахівцями різних галузей.

4. Професійно-трудова компетентність (стосовно робітничих професій) - це система професійних компетенцій робітника, передбачених певною кваліфікацією або посадою. Під компетентністю учня ми розуміємо задану програмну вимогу, норму освітньої підготовки.

Компетенції – особистісні риси людини, що зумовлюють рівень виконавчих, технологічних, економічних, комунікативних, етичних, соціальних та інших знань і вмінь, включаючи її здатність творчо мислити, готовність брати на себе відповідальність, передбачати результати своєї діяльності й критично оцінювати її наслідки, готовність до самоосвіти, які працівник може ефективно застосовувати в різних ситуаціях та адаптувати до змінюваних умов роботи.

Подальше продовження нашої роботи пов'язане з дослідженням особливостей формування професійно-трудової компетентності у вихованців спеціальної школи і побудовою моделі формування даної компетентності.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К: Перун, 2001. – 1736 с.
2. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М: Когито-Центр, 2002. – 395 с.

3. Гарет Р. Рекрутмент и отбор. Подход, основанный на компетенциях. – М.: НІРРО, 2005. – 288 с.
4. Уиддат С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям. – М.: Нірро:Сірп, 2004. – 216 с.
5. Тихомиров Ю.А. Теория компетенции. – М.: Юринформ центр, 2004. – 354 с.

The article is analyzing the terminological and associative meaning of concepts professional competency and professional competence.

Keywords: professional competency, professional competence, associative meaning, terminological meaning.

Отримано 06.12.2010 р.

УДК 371.1.22.013.4206. – 053.4

*Л.О. Федорович,
І.М. Омельченко*

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті автори визначають теоретичні передумови необхідності дослідження когнітивних стилів у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення та обґрунтовують психолого-педагогічні умови їх формування.

Ключові слова: мислення, інтелект, когнітивний стиль, полістильова стратегія виконання завдань, старші дошкільники з тяжкими порушеннями мовлення, навчальна діяльність, попередження труднощів навчальної діяльності.

В статье авторы определяют теоретические предпосылки необходимости исследования когнитивных стилей у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи и обосновывают психолого-педагогические условия их формирования.

Ключевые слова: мышление, интеллект, когнитивный стиль, полистилевая стратегия выполнения заданий, старшие дошкольники с

тяжелыми нарушениями речи, учебная деятельность, предупреждение трудностей учебной деятельности.

У дітей із тяжкими порушеннями мовлення (далі ТПМ) спостерігаються в якості вторинного недорозвинення труднощі в навчальній діяльності (Н. Гаврилова, І. Мартиненко, О. Мякушко, В. Тарасун, М. Шеремет). У цьому зв'язку, особливої актуальності набуває проблема вивчення когнітивних стилів, які мають тісний кореляційний зв'язок із результативністю навчальної діяльності (полезалежності-полenezалежності, аналітичності-синтетичності, імпульсивності-рефлексивності) у дітей із ТПМ. Дослідженням когнітивних стилів у руслі вітчизняної диференціальної психології займалися М. Єгорова, В. Колга, Т. Корнілова, Н. Лебедева, М. Холодна, І. Шкуратова, А. Шмельов та ін. У соціальній психології ця проблема частково висвітлена в дослідженнях І. Шкуратової, А. Южанінової, які пов'язують характеристики соціально-перцептивної сфери суб'єкта спілкування з особливостями когнітивного стилю і такими його складовими як полезалежність-полenezалежність, понятійна диференційованість і когнітивна складність-когнітивна простота. Серед зарубіжних дослідників варто відзначити роботи Г. Уіткіна Дж. Кагана, Д. Гудноу, Р. Гарднера.

Формування когнітивних стилів у межах спеціальної психології та корекційної педагогіки розглядають В. Тарасун, О. Мякушко, які відносять когнітивні стилі до трансверсальних (наскрізних) здібностей і вивчають їх особливості у дітей із ТПМ. В. Тарасун доводить, що певні когнітивні стилі мають високий кореляційний зв'язок з навчанням і відповідно їх несформованість призводить до труднощів при здобутті знань дітьми із ТПМ [7]. Саме тому, актуальності набуває розробка методики формування когнітивних стилів, зокрема полістильової стратегії вирішення завдань, у дітей із тяжкими порушеннями мовлення як умови, що забезпечить ефективну навчальну діяльність цієї категорії дітей.

Метою нашої статті є обґрунтування психолого-педагогічних умов формування когнітивних стилів і полістильової стратегії вирішення завдань у дітей старшого дошкільного віку із ТПМ. Мета нашої статті була втілена у наступних завданнях, по-перше, визначити теоретичні передумови необхідності формування полістильової стратегії вирішення завдань дітьми з ТПМ (на прикладі моторної алалії, афазії, заїкання); по-друге, обґрунтувати психолого-педагогічні умови формування когнітивних стилів і полістильової поведінки як основи для успішної навчальної діяльності дітей із ТПМ.

Інтелектуальний розвиток дітей із моторною алалією є предметом дискусії протягом десятиліть. У дослідженнях Р. Белової-Давид, В. Ковшикова, О. Корнева, В. Тищенко, Є. Соботович ми знаходимо

різні дані щодо стану інтелектуальної сфери дітей із моторною алалією. Одна група дослідників стверджують, що інтелект при моторній алалії завжди первинно збережений (В. Ковшиков, Т. Філічева), інша – розглядає цей стан як варіант загального психічного недорозвитку (Р. Белова-Давид, В. Ковальов, Є. Кириченко) [2, 3].

Слід зазначити, що характер синдрому при алалії обумовлений складним комплексом різних чинників: ступенем недорозвинення мовлення, характером, загальним станом дитини, її віком, типом вищої нервової діяльності, системою медико-педагогічної впливу. Як відзначають Л. Голубєва, В. Ковшиков, Т. Філічева у таких дітей спостерігається збереження пізнавального інтересу, достатня розвиненість наочно-практичної і трудової діяльності та разом із цим спостерігається своєрідність окремих сторін мислення (несформованість деяких понять, уповільненість розумових процесів, зниження самоорганізації та ін.).

При алалії своєрідно формується мовне мислення, для якого необхідні повноцінні мовленнєві узагальнення. У дітей із алалією переважає бідність логічних операцій, зниження здібності до символізування, узагальнення, абстрагування, порушення орального та динамічного праксису, акустичного гнозису, тобто у них ускладнені інтелектуальні операції, що вимагають участі мовлення [3]. При неускладненій моторній алалії всі види вербалізованих інтелектуальних операцій страждають в однаковому ступені. Більш вираженою є неповноцінність засвоєння та відтворення вербалізованих знань, що не підкріплені безпосереднім досвідом. Це відображає недостатньо розвинену здатність до чисто вербального наочіння. Не менш складним для таких дітей є перехід із прагматичного рівня знань на теоретичний, понятійний, від денотативної функції слова до категоріальної [2].

Отже, у дітей із алалією знижені інтелектуальні операції, що вимагають участі мовлення і відповідають за його довільність і усвідомленість. Недорозвинення цих функцій призводить до затримок психічного розвитку, позначається на різних сторонах когнітивної діяльності.

Р. Белова-Давид у своїй роботі робить висновок, що наочно-дійове мислення у деяких дітей із моторною алалією знаходиться в задовільному стані, а в наочно-образному діти помітно відстають, словесно-логічне доступне лише найбільш розвиненим із цих дітей.

В експериментах Ю. Елькіна та В. Ковшикова спостерігалися різноманітні порушення самоорганізації, які негативно впливали на процес мислення. Ці порушення наявні в емоційно-вольовій і мотиваційній сфері дітей і виявлялися переважно в психофізичній розгальмованості, рідше – в загальмованості, а також у відсутності стійкого інтересу до завдань. Діти тривалий час не включалися в проблемну ситуацію, або дуже швидко починали виконувати завдання.

При цьому оцінювали проблемну ситуацію поверхово, не розуміючи її суті. Дослідники зауважують, що при здійсненні операцій невербального образного та понятійного мислення зі знайомими предметами діти з експресивною алалією, як правило, не відчують труднощів. Для частини дітей характерне уповільнення розумового процесу та більше, в порівнянні з нормою, число спроб при виконанні розумових операцій. Негативно впливають на виконання завдань емоційна збудливість дітей, їх рухова розгальмованість, негативізм, що зазвичай проявляється у ставленні до мовлення.

О. Корнев у своїх роботах робить акцент на тому, що невербальні субтести діти з моторною алалією виконують в середньому не гірше за дітей із нормальним психофізичним розвитком. Саме зрілість образного та конструктивного мислення врівноважує неповноцінність вербально-логічних компонентів інтелекту та забезпечує достатньо високий рівень адаптаційних можливостей дитини [3].

Р. Мартинова, Є. Соботович, Т. Фотекова відзначають, що у дітей із моторною алалією спостерігаються порушення функціонально-операційної сторони мислення (аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, класифікації, виключення зайвого поняття), а також уповільненість і ригідність розумових процесів, що викликана затримкою мовленнєвого розвитку.

Є. Соботович досліджуючи мислення дітей із моторною алалією виявила, що вони здатні до встановлення причинно-наслідкових зв'язків, висновків, абстрагування і узагальнення. Від дітей без порушень мовлення їх відрізняє нижчий рівень узагальнення, недостатня гнучкість і динамічність мислення, уповільнений темп засвоєння тих чи інших закономірностей, недостатня усвідомленість, довільність мислення. Інтелектуальну недостатність цих дітей, на її думку, визначають три чинники: вторинне недорозвинення інтелекту; уповільнений темп психічного розвитку; вибіркова недостатність окремих психічних функцій.

Отже, у дітей із моторною алалією низька мовленнєва активність обмежує запас загальних понять. Неповноцінність мовлення при алалії через системну будову психічної діяльності людини, при якій пізнавальні, вольові та мотиваційні процеси знаходяться у нерозривній єдності, обумовлюють низку особливостей розвитку дитини, впливають на протікання цих процесів, викликаючи їх своєрідність.

Якщо при алалії аналізу підлягає співвідношення міри затримки мовленнєвого розвитку та розвитку мислення на певних вікових етапах, то у випадку афазії були встановлені загальні порушення, характерні для більшості форм афазії. Наприклад, особи з моторною і сенсорною афазією виявляють тенденцію до конкретизації і вузького розуміння значень ознак конкретних об'єктів. Осіб із семантичною афазією

відрізняє ряд особливостей: труднощі розуміння переносного змісту прислів'їв і приказок, погіршення показників конструктивного мислення.

Встановлено, що при всіх синдромах афазії знижений темп розумових процесів, і спостерігаються порушення окремих розумових операцій. Це виявляється в дефектах аналізу та синтезу наочних ознак предметів і ситуацій, а також в розладах операцій за поняттями і в труднощах встановлення логічних зв'язків і стосунків у наочних і уявних ситуаціях.

При різних синдромах афазії порушуються переважно різні компоненти розумового процесу. При моторній і сенсорній афазії у зв'язку з розладами мовної системи порушуються вербальні компоненти мислення. Це виявляється в ослабленні вербальних асоціацій, порушенні актуалізації конкретних наочних і абстрактних родових і видових значень слів, в звуженні багатозначності слова. При тім'яних ураженнях і синдромі семантичної афазії разом із розладами мовної системи страждає і наочна основа мислення, а, крім того, істотно ускладненою виявляється взаємодія вербальних і образних компонентів розумових операцій. Порушуються операції порівняння, встановлення як власне просторових, так і логічних (просторово-часових, причинно-наслідкових) зв'язків будь-яких об'єктів, що порівнюються: деталей предметів, понять, фрагментів ситуацій. Виняткові труднощі для цієї групи осіб представляє абстрагування від конкретних образів і узагальнення на основі понятійних ознак [2].

Отже, при афазії, так як і при алалії виникають не тільки системні порушення всіх видів мовленнєвої діяльності, але також порушуються вищі психічні функції.

Розглядаючи в контексті тяжких порушень мовлення заїкання, дослідниками з'ясовано, що у дітей із даним порушенням мовленнєвого розвитку не відмічається суттєвих змін інтелекту (В. Калягін, Т. Овчіннікова). Але разом з тим, як зазначає З. Тартаковський, відмічається прискорений характер мислення в результаті чого відбувається своєрідне неузгодження їх артикуляційних можливостей та темпу мислення. Дифузний, невизначений характер порушень уваги, пам'яті та деяких інших процесів, що полягає в зниженні загального потенціалу структурування діяльності також дозволяє передбачати наявність в осіб із заїканням труднощів процесу мислення. В осіб із заїканням відмічається достатня збереженість логічного мислення, здатність структурувати сприйнятий матеріал. Разом із цим у мисленнєвому процесі даної категорії осіб спостерігається схильність до надмірної деталізації, значна емоційна забарвленість, схильність до сумнівів і вибору варіантів. Мислення в осіб із заїканням пов'язує окремі відчуття і узагальнене сприймання мовленнєвих затиань, формує уявлення і поняття про свій мовленнєвий дефект, який визначає соціально-психологічний статус особистості в суспільстві.

Загалом за даними досліджень Ю. Рудей та Н. Лобанова діти з тяжкими порушеннями мовлення характеризуються такими особливостями мисленнєвої діяльності:

- труднощами у встановленні причинно-наслідкових зв'язків, у виконанні вербального варіанта проби на виключення четвертого зайвого, їм недоступне виконання предметного варіанта проби на аналогії, складно порівняти предмети без опори на зоровий зразок;

- дослідження операцій узагальнення на вербальному та невербальному матеріалі свідчать про суттєве відставання і своєрідність у розвитку цієї операції у старших дошкільників;

- наявність серйозної диспропорції в розвитку інтуїтивно-практичного та словесно-логічного узагальнення;

- діти з труднощам диференціюють суттєве від загального, відображають у судженнях випадкові сторони предметів або явищ, і не суттєві взаємозв'язки між ними;

- труднощі у встановленні складних узагальнень, обумовлені недорозвитком симультанних процесів при виділенні основи для групування об'єктів [4, 5].

Таким чином, визначивши та проаналізувавши типові порушення у стані інтелектуальної сфери та причини їх виникнення, можна зробити висновки, що у дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення починає своєрідно розвиватися інтелектуальна сфера. А оскільки когнітивні стилі є одним із компонентів інтелекту, можна припустити, що й вони відзначаються особливостями свого формування та розвитку.

Підходи до розробки методики формування когнітивних стилів і полістильової стратегії вирішення завдань ґрунтуються на наступних *теоретичних положеннях*:

1. *Когнітивні стилі – чинник розвитку інтелектуального потенціалу.* В. Селіванов підкреслює, що когнітивний стиль є сполучною ланкою між мисленням і цілісною особистістю. Він відображає міру узагальненості й диференційованості афекту від інтелекту та поєднує в собі індивідуальні відмінності потребово-мотиваційного та перцептивного характеру [6]. Дослідник відзначає регулятивний та пізнавальний ефекти стильового феномену, які сприяють продуктивній діяльності інтелекту. На суттєвість зв'язку когнітивного стилю з інтелектом вказує І. Скотнікова, яка вважає, що когнітивні стилі є детермінантами стратегій інтелектуальної діяльності.

2. *Полістильова поведінка в старшому дошкільному віці пов'язана з пластичністю особистісних параметрів.* Це пов'язано з тим, що саме в дитячому віці міра рухливості, мінливості особистісного плану пізнавальної активності максимальна. Це обумовлено загальною несформованістю психологічних структур дитини, існуванням більш значної перспективи розвитку, загальною імпульсивністю, а також

більшою рухливістю нервової системи в цьому віці. Відсутність достатнього особистісного досвіду, а значить готових, відпрацьованих форм і способів пізнавальної взаємодії з об'єктом приводить до більш легкої асиміляції полярних дій, суджень, гіпотез з відповідним особистісно-емоційним супроводом. Саме тому старший дошкільний вік ми вважаємо найбільш оптимальним для формування полістильової поведінки у дітей із ТПМ.

3. *Оскільки когнітивні стилі тісно пов'язані з інтелектуальною сферою, то формування розумових дій повинно відбуватись поетапно, а також при використанні різних способів дії.* Способи дії можуть мати різну форму: матеріальну, зовнішньомовленнєву, розумову. Матеріальна форма – це об'єкт дії представлений реальними предметами, або матеріалізованими (моделі, схеми, креслення). Ці форми дають змогу розкрити зміст дії – склад операцій, їх послідовність, здійснити об'єктивний контроль за виконанням кожної операції, яка входить до складу дії [1]. Зовнішньомовленнєвій формі дії характерно представлення об'єкту дії у вигляді мовлення – усного або писемного, міркування вголос. При цьому дії набувають теоретичного, ідеального вигляду, водночас супроводжуються зовнішнім спостереженням. Розумова форма дії відбувається внутрішньо, її структурними елементами є уявлення, поняття, операції, які здійснюються подумки. Така дія вже пройшла шлях інтеріоризації.

Процес формування розумових дій за П. Гальперіним в узагальненому вигляді можна представити таким чином: I етап – дія мотивується, тобто, вводиться у структуру певної діяльності й спрямовується на конкретну мету; II етап – складається схема орієнтувальної основи дії, тобто, створюються умови досягнення мети. У процесі засвоєння дії ця схема перевіряється й уточнюється; III етап – формування дії у матеріальній (матеріалізованій) формі; IV етап – „гучна соціалізована мова”, умови виконання дії відображаються у мовленні, яке виступає опорою становлення дії [1].

Таким чином, у процесі оволодіння будь-яким структурним компонентом інтелектуальної діяльності, механізми формування розумової дії мають єдину психологічну основу. Вони передбачають організацію зовнішніх (практичних) дій на спеціально створеній основі та поступовий їх перехід у внутрішній план.

4. *Дитина є суб'єктом корекційного впливу, тому корекційна робота без врахування її суб'єктивного досвіду, її індивідуальних особливостей не може бути ефективною.* Правильно побудований корекційний процес повинен будуватися на основі максимальної диференціації та індивідуалізації корекційної роботи з дітьми, своєчасного врахування їх конкретних досягнень та найближчих потенційних можливостей.

5. *Проведення корекційної роботи з урахуванням провідного виду діяльності.* Саме в старшому дошкільному віці створюються умови для зміни провідного виду діяльності, розпочинається поступовий перехід від ігрової до учбової діяльності. У зв'язку з цим, у структуру корекційних занять нами були включені як ігрові, так і навчальні форми роботи, з переважанням ігрових.

Розробка та реалізація формульованої методики здійснювались на основі наступних психолого-педагогічних умов:

1. *Активне усвідомлене оволодіння дитиною в процесі діяльності основними її компонентами* (мотиваційно-орієнтувальними, операційними, оцінювальними-контрольними). Необхідним було привернення уваги дітей до власної регуляції дій, формування інтересу до неї. Це досягалось як шляхом організації цікавих ігрових та учбових занять, так і шляхом підтримки активного ставлення дитини до діяльності, яка повинна викликати позитивні емоції від її здійснення.

2. *Формування полістильової поведінки при розв'язанні завдань потребує організації ситуації успіху в діяльності кожної дитини.* При цьому важливою є підтримка будь-яких зусиль дитини. Вона повинна переживати успіх при виконанні завдань, тому останні пропонувалися в порядку зростаючої складності.

3. *На кожному етапі формування полістильової стратегії розв'язання завдань повинні враховуватися індивідуальні особливості, конкретні досягнення кожної дитини,* що дасть можливість реалізувати індивідуальний підхід у процесі корекційно-розвивальної роботи і покращити її результативність.

4. *Орієнтація на зону найближчого розвитку дитини, що дасть можливість реалізувати її найближчі потенційні можливості.* Оптимальні умови для формування когнітивних стилів у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ створюються тоді, коли пропонуються завдання, які випереджають рівень їх актуального розвитку, але не виходять за межі потенційних можливостей.

5. *Створення корекційно-розвиваючого середовища,* що передбачає комплексний психолого-педагогічний вплив та інтеграцію різних видів діяльності.

Основними засобами реалізації зазначених теоретичних положень та психолого-педагогічних умов були наступні: емоційно забарвлені види діяльності (образотворча діяльність, конструювання, ліплення); дидактичні, рухливі та логічні ігри та ігрові завдання; наочні моделі – зображення предметів, зразки.

Формульований етап експерименту мав *підготовчий та основний етапи.* Метою підготовчого етапу було формування підґрунтя для переробки інформації через розвиток просторових уявлень з метою подальшого розвитку полістильової поведінки. Метою основного етапу було формування таких когнітивних стилів як полenezалежність,

рефлексивність, синтетичність та впровадження полістильової стратегії розв'язання завдань.

Методика передбачала наступні етапи формування полістильової стратегії вирішення когнітивних завдань дітьми старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

I. Розвиток просторових уявлень як підґрунтя для переробки інформації. Просторові уявлення набувають особливого значення у період підготовки дитини до школи і шкільного навчання, оскільки вони є базисом, на якому надбудовується вся сукупність вищих психічних процесів. Підвищення рівня функціонування просторових уявлень сприятиме засвоєнню нею таких базових алгоритмів, які полегшать сприйняття і переробку отриманої інформації [7]. Оскільки система, яка відображає категорії простору, має складну будову, то формування просторових уявлень та понять у старших дошкільників із ТПМ необхідно розпочинати з більш низького рівня: діти не зможуть зрозуміти та засвоїти просторові відношення більш високого порядку, якщо не оволодіють їх азами.

Враховуючи вище зазначене, ми вважаємо, що формування категорії простору у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ повинно мати таку послідовність: 1) усвідомлення схеми власного тіла (диференціація уявлень дітей про верхні та нижні частини тіла, фронтальні та бокові сторони тіла, праву та ліву його частини) та формування просторових уявлень про взаємовідносини зовнішніх об'єктів і тіла; 2) формування уявлень дитини про три виміри простору; 3) формування вміння структурувати одновимірний простір; 4) формування вміння структурувати двовимірний простір; 5) формування проєкційних уявлень – уміння передавати трьохвимірні об'єкти на площині.

Підготовчий етап передбачав проведення 6-ти занять із формування категорії простору. Заняття проводилися в індивідуальній формі.

II. Розвиток здатності до полістильового вирішення завдань. Основною метою другого етапу формувальної методики було: 1) сформувати у дітей незалежність від поля в процесі виконання перцептивних завдань. Для цього були поставлені такі завдання: створити ситуацію успіху в процесі виконанні завдань; стимулювати мисленнєву активність; узагальнити уявлення про структуру простих стимульних фігур; навчити диференціювати поле складних зображень; 2) сформувати рефлексивний когнітивний стиль шляхом виконання наступних завдань: стимулювати мисленнєву активність; розвивати увагу, зокрема її концентрованість; розвивати вміння застосовувати систематичність при аналізі предметів, завдань; навчити дитину ретельно обмірковувати перед прийняттям рішення; 3) сформувати синтетичний когнітивний стиль за умови виконання таких завдань: розвивати уміння виділяти спільні ознаки між предметами та об'єднувати предмети на основі цих спільних ознак; розвивати здатність

виділяти та орієнтуватися на приховані характеристики об'єктів, на додаткові ознаки; 4) сформувані полістильову стратегію виконання когнітивних завдань.

Основний етап формувальної методики передбачав проведення 22 занять, спрямованих на формування зазначених когнітивних стилів та полістильової поведінки. Заняття проводились в індивідуальній формі.

Таким чином, обґрунтовані нами психолого-педагогічні умови формування когнітивних стилів і полістильової стратегії виконання завдань дають змогу на якісно новому рівні вдосконалити корекційно-розвивальну роботу з дітьми старшого дошкільного віку з ТПМ з метою попередження майбутніх труднощів навчальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 236–277.
2. Калягин В.А. Логопсихология. – М.: Академия, 2006. – 320 с.
3. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. – СПб.: Речь, 2006. – 380 с.
4. Лобанова Н. Е. Особенности операций обобщения у старших дошкольников с речевым недоразвитием // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006. – №6. – С. 43-49.
5. Рудей Ю.С. Состояние слухоречевой, зрительной памяти и интеллектуальной деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи // Коррекционная педагогика. – 2008. – №2. – С. 75-77.
6. Селиванов В. В. Мышление в личностном развитии субъекта: дис. доктора психол. наук: 19.00.01./ Смоленський державний університет. – Смоленськ, 2003. – 382 с.
7. Тарасун В. В. Трансверсальні здібності: оцінювання і розвиток. – К.: Актуальна освіта, 2005. – 160 с.

In the article authors determine theoretical pre-conditions of necessity of research of kognitivnykh styles for the children of senior preschool age with heavy violations to broadcasting and ground the psikhologo-pedagogichn³ terms of their forming.

Keywords: thought, intellect, kognitivnyy style, polistileva strategy of implementation of tasks, senior under-fives with heavy violations to broadcasting, educational activity, warning of difficulties of educational activity.

Отримано 06.12.2010 р.

УДК 376.33

С.Д. Яковлева

ОСОБЛИВОСТІ СТАНУ МОТИВАЦІЙНО-ПОВЕДІНКОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

В статті представлено дослідження мотиваційно-поведінкових реакцій дітей молодшого шкільного віку з слуховою сенсорною вадою (слабочуючі) у порівнянні з учнями ЗОШ того ж віку. Виявлено більш високі показники шкільної мотивації в дітей з сенсорною вадою.

Ключові слова: психофізичні вади розвитку, слабочуючі, слухова сенсорна депривація, мотивація, поведінкові реакції.

В статье представлено исследование мотивационно-поведенческих реакций детей младшего школьного возраста со слуховой сенсорной депривацией (слабослышащие) в сравнении с учащимися ООШ того же возраста. Получены данные, свидетельствующие о более высоких показателях школьной мотивации у детей с сенсорным пороком развития.

Ключевые слова: психофизические пороки развития, слабослышащие, слуховая сенсорная депривация, мотивация, поведенческие реакции.

Створення оптимальних умов для соціально-психологічної підтримки і реабілітації дітей з психофізичними вадами розвитку відноситься до найбільш важливих соціальних завдань, оскільки кількість дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку не лише не зменшується, а з кожним роком зростає. Щорічно 7,5 млн. дітей народжується у світі з вадами розвитку, 30% з яких – це діти зі спадковою та вродженою патологією.

Досвід навчання та виховання дітей з вадами психофізичного розвитку свідчить про наявність в них значних компенсаторних можливостей, які реалізуються лише у відповідних соціальних умовах.

Діти з слуховими порушеннями належать до групи дітей з сенсорними вадами розвитку і повинні бути соціалізовані у суспільство.

Як правило, чим сильніше порушення слуху, тим меншу роль він виконує в житті людини. Але наявність невеликих залишків слуху мають важливе значення в загальному розвитку дитини, адже людина і навколишнє середовище знаходяться у постійному зв'язку та взаємлжії

за рахунок сенсорних органів. І чим ближче дитина до проявів зовнішнього світу, тим глибше вона сприймає оточуюче, формуючи свій світогляд, який проявляється в ідеалах, установках, соціальних нормах поведінкових реакцій.

Світогляд в свою чергу формує мотивацію, яка залежить від обставин, а в нашому випадку – в дитини з порушенням слуху – від інтересів, потягів та бажань дитини.

За концепцією "ієрархії мотивів" А. Маслоу, змістовний підхід до теорії мотивації складає піраміду з 5 основних груп потреб, на верхівці якої знаходяться потреби самоактуалізації [1]. Така ієрархія дозволяє розвиватися мотиваційній сфері, процес розвитку якої необмежений.

"Поведінка – це організована діяльність, яка здійснює зв'язок організму з навколишнім середовищем", - як зазначав С.А. Рубінштейн. Отже поведінка пов'язана в свою чергу з мотивацією [2].

Мотиваційна та поведінкова сфера формують певну систему в дітей з вадами слуху, яка залежить від місця перебування дитини, зацікавленості її, її взаємовідносин в групі однолітків, поведінкових реакцій по відношенню до занять, до оточуючих дорослих, до батьків тощо.

Мотиваційно-поведінкові реакції відображають психічні властивості та емоційний стан дитини. Регуляція поведінки характеризується виділенням сприйнятих зором предметів, а також локалізацією їх на основі просторового слуху.

Рівень сформованості мотивації до навчання дає можливість отримати первинні дані про силу нервових процесів.

У зв'язку з вищезазначеним було проведено експериментальне дослідження мотиваційної сфери та поведінкових реакцій у групі дітей з слуховою сенсорною депривацією (слабочуючих) у кількості 60 осіб віком від 7,3 до 10 років, в яких був виставлений діагноз: Туговухість 2-4 ступеня. Діти навчалися у спеціальній школі-інтернат № 29 для слабочуючих м. Херсону. Контрольну групу дітей склали учні ЗОШ молодших класів того ж віку у кількості 164 особи, що не мали порушення слуху.

Попередньо групи було поділено на 4 підгрупи за силою нервових процесів, відповідно: сильний, середній, нижче середнього та слабкий типи.

Мотивація визначалася шляхом анкетування учнів, яке проводилося у письмовій формі індивідуально з кожною дитиною. Додатково кожне з запитань анкети роз'яснювалося експериментатором.

Учням було запропоновано відповісти на питання і, в залежності від відповіді, виставлявся бал. Кожне з питань анкети, додатково роз'яснювалось експериментатором. Форма, за якою проводилось анкетування, представлена в таблиці (Табл 1).

Таблиця 1

Анкета для визначення шкільної мотивації

№	Питання	33 бали	1 бал	0 балів
1.	Тобі подобається ходити до школи?	Так	Не дуже	Ні
2.	Вранці ти з радістю ідеш до школи чи тобі хочеться залишитися вдома?	Іду з радістю	По різному	Хочу залишитися вдома
3.	Як би вчитель дозволив не приходити до школи, як би ти вчинив?	Пішов би до школи	Не знаю	Залишився би вдома
4.	Тобі подобається коли відмінюють уроки?	Ні	По різному	Подобається
5.	Ти б бажав щоб не було домашніх завдань?	Ні	Не знаю	Так
6.	Ти б хотів, щоб в школі залишилися тільки перерви?	Ні	Не знаю	Так
7.	Ти часто розповідаєш про школу батькам і друзям?	Так	Рідко	Взагалі не розповідаю
8.	Ти б хотів іншого вчителя, більш доброго?	Ні	Не знаю	Так
9.	У тебе в класі багато друзів?	Так	Мало	Ні
10.	Тобі подобаються твої однокласники?	Так	Не дуже	Не подобаються

Після анкетування бали сумуються і за цим показником оцінюється рівень сформованості мотивації навчання (за кожну першу відповідь – 3 бали, проміжний бал – 1, останній – 0 балів). Максимальна оцінка 30 балів. Чим вищий бал, тим вищою є шкільна мотивація. Для зручності ми перевели бальні оцінки в рівень.

- 25-30 балів – сформовано відношення до себе як до школяра, - висока учбова активність;
- 20-24 бали – відношення до себе як до школяра практично сформовано – достатній рівень;
- 15-19 балів – позитивне відношення до школи, але школа привертає більше позаучбовими сторонами – середній рівень;
- 10-14 балів – відношення до себе як до школяра не сформовано – нижче середнього рівня;
- Нижче 10 балів – негативне відношення до школи – низький рівень навчальної мотивації.

Методики дослідження психофізіологічних особливостей та психічного стану дітей з вадами слуху були адаптовані відповідно до обраного контингенту досліджуваних з реалізацією диференційованого

підходу, урахуванням перцептивного, когнітивного та психомоторного розвитку дітей вищезначеної категорії.

Відповіді на анкети в дітей контрольної групи мало відрізнялися від групи дітей з сенсорною вадою, про що свідчать дані таблиці 2.

Таблиця 2.

Узагальнені результати анкетування щодо мотивації навчання слабочуючих молодших школярів відповідно до типів НС.

Групи	Типи НС	№ запитання анкети										Середні бали
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Слабочуючі учні П=60	Сильний п=22	2,82 ± 0,26	2,23 ± 0,48	2,55 ± 0,38	2,23 ± 0,48	2,33 ± 0,44	2,5 ± 0,43	2,55 ± 0,38	1,95 ± 0,38	2,64 ± 0,48	2,22 ± 0,48	24,0 ± 1,0
	Середній п=11	2,64 ± 0,55	2,46 ± 0,62	2,27 ± 0,68	1,46 ± 0,69	1,18 ± 0,66	1,46 ± 0,69	1,55 ± 0,82	1,91 ± 0,7	1,64 ± 0,46	1,91 ± 0,87	18,4 ± 1,9
	Нижче- середнього п=17	2,41 ± 0,48	2,12 ± 0,57	2,24 ± 0,57	1,59 ± 0,58	1,7 ± 0,51	2,06 ± 0,52	1,82 ± 0,62	1,71 ± 0,51	1,94 ± 0,53	2,24 ± 0,57	19,7 ± 1,7
	Слабкий п=10	1 ± 0	1,4 ± 0,6	0,8 ± 0,3	0,4 ± 0,37	0,8 ± 0,3	1,5 ± 0,77	1,5 ± 0,77	1,5 ± 0,77	1,7 ± 0,83	1,4 ± 0,6	12,0 ± 1,35
Учні ЗОШ П=164	Сильний п=11	2,82 ± 0,41	2,64 ± 0,55	2,82 ± 0,41	2,64 ± 0,55	2,64 ± 0,55	2,82 ± 0,41	2,64 ± 0,55	0,64 ± 0,55	2,64 ± 0,55	2,55 ± 0,7	26,8 ± 1,9
	Середній п=76	2,7 ± 0,18	2,54 ± 0,2	2,51 ± 0,2	2,05 ± 0,23	1,42 ± 0,21	1,82 ± 0,24	2,16 ± 0,24	2,03 ± 0,24	2,32 ± 0,23	2,37 ± 0,22	21,5 ± 0,9
	Нижче- середнього п=36	2,56 ± 0,29	2,42 ± 0,33	2,44 ± 0,33	2,19 ± 0,37	1,5 ± 0,36	1,86 ± 0,35	2,08 ± 0,38	2,19 ± 0,35	1,75 ± 0,35	1,92 ± 0,36	20,5 ± 1,6
	Слабкий п=41	2,02 ± 0,32	1,71 ± 0,32	1,49 ± 0,33	1,37 ± 0,32	1,24 ± 0,27	1,44 ± 0,29	1,88 ± 0,32	1,39 ± 0,28	1,83 ± 0,34	1,98 ± 0,32	16,3 ± 1,5

На перше запитання анкети 28,85 % учнів з вадою слуху відповіли позитивно, що характеризує їх бажання відвідувати школу. Це питання в деякій мірі відображає запитання № 3, яке також стосується відвідування школи. Мотивація щодо відвідування школи у більшості дітей пов'язана із спілкуванням з однокласниками. Це стосується 67,31 % учнів, але на даному фоні виділяється певна кількість дітей з порушеним слухом – 7,69 % (4 особи), які не мають друзів серед однокласників, а 13 учнів (25 %) мало спілкуються з однолітками.

З даних таблиці видно, що перше місце в слабчуючих учнів займає соціально-нормативна мотивація відвідування школи. Комунікативні мотиви посіли друге місце, тобто спілкування з друзями, пізнавальна діяльність – третє місце, хоча заохочення з боку дорослих займають не останнє місце серед усіх мотивів.

Отримані дані серед слабчуючих учнів молодших класів розподілилися наступним чином:

- високий рівень навчальної мотивації показали 23, 08 % всієї вибірки, тобто 12 учнів молодшої школи;
- достатній рівень показали 36, 54 % (19 учнів);
- середній рівень – 18 учнів, тобто 34,62 %;
- нижче середнього – всього 3 учнів – 5, 76 %.

За даними рівнів мотивації була складена таблиця 3.

Таблиця 3.

Рівні мотивації щодо відвідування школи в експериментальних групах

Групи	Рівень мотивації			
	високий	достатній	середній	Нижче середнього
Слабчуючі учні n = 60	25 % (13)	34,62 % (18)	34,62 % (18)	5,76% (3)
Учні ЗОШ n = 164	30,86 % (50)	27,78 % (45)	24,07 % (39)	17,28 % (28)

За свідченням таблиці 3. в групі дітей ЗОШ вищий відсоток учнів, в яких відношення до себе як до школяра сформовано набагато слабше, ніж в дітей з сенсорною вадою. Середній рівень мотивації у порівнянні з експериментальною групою також дещо знижений, тоді як високий рівень мотивації в обох групах відрізняється не значно.

Можна стверджувати, що в дітей з слуховою сенсорною депривацією в молодшому шкільному віці відмічається недостатній рівень мотивації навчання, в той же самий час емоційний фактор та комунікативна спрямованість виступають на перший план, тобто позитивне відношення до школи спричинене позаучбовою діяльністю - це свідчить про необхідність зацікавлення дітей учбовою діяльністю, яка стосується навчального процесу та компетентності вчителя.

Анкетування проводили на фоні спостереження за поведінкою дітей для визначення характерологічних особливостей даного контингенту та з'ясування первинної сили нервових процесів за суб'єктивними даними, які в певній мірі співвідносяться з мотиваційними моментами щодо відвідування школи учнями молодших класів.

Одержані дані порівнювали з даними поведінкових оцінок за таблицею Ю.3. Гільбуха та 5-бальною шкалою інтенсивності якостей поведінки, де:

25-30 балів – висока учбова активність,

20-24 бали – достатній рівень,

15-19 балів – середнє позитивне ставлення до школи, але пов'язане з позаучбовою діяльністю,

10-14 балів – нижче середнього – не сформовано ставлення до школи,

Менше 10 – негативне ставлення до шкільного навчання.

Згідно середніх показників за таблицею Ю.3. Гільбуха було відмічено, що в дітей даної групи достатньо сконцентрована увага, високий рівень поведінки (4,0), достатня загальна працездатність (3,71) та комунікабельність (3,82). Діти нормально відносяться до навчальних труднощів (3,63), що свідчить про їх готовність до шкільного навчання.

У порівнянні з групою контролю дані розподілилися наступним чином: (табл. 4.)

Таблиця 4.

Показники поведінки дітей згідно таблиці Ю.3. Гільбуха

Групи	Концентрація уваги	Опір невдачам	Віношення до труднощів	поведінка	Виконан. завдань без ознак напруги	працездатність	комунікабельність	відповідальність	конфліктність	Сума балів
Слабочуючі n=60	3,71 ± 0,21	3,31 ± 0,19	3,63 ± 0,18	3,98 ± 0,16	2,96 ± 0,32	3,71 ± 0,17	3,83 ± 0,2	3,39 ± 0,28	3,42 ± 0,25	31 ± 1,08
Учні ЗОШ n=164	3,0 ± 0,16	2,86 ± 0,17	2,88 ± 0,17	2,87 ± 0,17	2,86 ± 0,16	2,81 ± 0,17	2,99 ± 0,14	2,96 ± 0,17	2,77 ± 0,29	25,9 ± 0,69

Кількісні показники таблиці 4. вказують на сприймання обома групами респондентів своєї особистості в якості школяра, тобто в них достатньо сформована поведінка поведження у школі та у спілкуванні, але на відміну від групи контролю в слабочуючих дітей кількісні показники дещо вищі, що може свідчити про більш високий рівень мотивації до шкільного навчання.

Загалом в обох групах дітей відмічається достатньо високий рівень поведінкових реакцій.

Більш показові результати поведінкових реакцій спостерігаються при розгляданні показників обох груп досліджуваних відповідно до сили нервових процесів (табл. 5).

Таблиця 5.

Показники поведінкових реакцій в експериментальній та контрольній групах

Групи		Концентрація уваги	Опір невдачам	Відношення до труднощів	поведінка	Виконан. Завдань без ознак напруги	працездатність	комунікабельність	відповідальність	конфліктність	Сума балів
Слабобачуючі п = 60	Сильний п=22	3,68 ± 0,3	3,4 ± 0,28	3,73 ± 0,28	3,95 ± 0,21	2,95 ± 0,52	3,82 ± 0,26	3,82 ± 0,38	3,32 ± 0,46	3,5 ± 0,45	31,09 ± 2,14
	Середній п=11	3,72 ± 0,32	3,27 ± 0,43	3,36 ± 0,34	4,36 ± 0,34	3,0 ± 0,67	3,73 ± 0,32	3,91 ± 0,47	3,45 ± 0,55	3,27 ± 0,68	32 ± 2,23
	Нижче середьсеред. п= 17	3,76 ± 0,34	3,12 ± 0,36	3,65 ± 0,41	3,76 ± 0,34	2,94 ± 0,61	3,59 ± 0,37	3,82 ± 0,27	3,35 ± 0,51	3,41 ± 0,32	31 ± 2,43
	Низький п=10	3,4 ± 0,37	3,8 ± 0,31	3,5 ± 0,38	4,4 ± 2,8	2,8 ± 0,74	3,8 ± 0,31	3,7 ± 0,35	3,5 ± 0,61	3,4 ± 0,61	32,9 ± 3,15
Учні ЗОШ п=164	Сильний п= 11	3,27 ± 0,68	3,36 ± 0,75	3,27 ± 0,44	3,55 ± 0,63	2,73 ± 0,44	3,0 ± 0,67	3,36 ± 0,34	3,64 ± 0,86	3,45 ± 0,86	29,36 ± 4,89
	Середній п=76	2,93 ± 0,24	2,84 ± 0,24	2,84 ± 0,26	2,83 ± 0,25	2,95 ± 0,24	2,75 ± 0,25	3,05 ± 0,19	2,91 ± 0,24	2,62 ± 0,29	25,66 ± 2,02
	Нижче середьсеред. ед. п= 36	2,86 ± 0,36	2,61 ± 0,41	2,69 ± 0,37	2,56 ± 0,41	2,44 ± 0,34	2,64 ± 0,38	2,72 ± 0,37	2,86 ± 0,4	2,97 ± 0,74	23,69 ± 3,03
	Низький п=41	3,22 ± 0,3	3,02 ± 0,29	3,05 ± 0,31	3,07 ± 0,32	3,09 ± 0,35	3,02 ± 0,32	3,07 ± 0,26	2,98 ± 0,37	,71 ± 0,41	27,68 ± 2,722

Дані таблиці свідчать про більш високі показники поведінкових реакцій в групах дітей з сенсорною слуховою депривацією у порівнянні з учнями загальноосвітньої школи. З проведеного дослідження було з'ясувано, що діти молодшого шкільного віку з порушенням слуху краще сконцентровані на сприйняття навчального матеріалу, більш відповідальні на налаштовані на навчальну діяльність, ніж діти контрольної групи.

Список використаних джерел

1. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М.: Владос, 1999. – 248 с.
2. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Просвещение, 1976. – 416 с.

The research of the motivated behavioral responses of the partially schoolchildren in comparison with the pupils of the general secondary schools of the same age is considered in the article. The results show the higher indices of school motivation of the children with sensor of development.

Keywords: psycho-physical defect of development, motivation, behavioral responses, partially deaf, sensor hearing deprivation.

Отримано 06.12.2010 р.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Баль Наталія Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент факультету спеціальної освіти закладу освіти “Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка”, Республіка Білорусь
2. Басалюк Наталія Миколаївна аспірант кафедри дефектології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
3. Белова Олена Борисівна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
4. Боряк Оксана Володимирівна аспірант Інституту корекційної педагогіки і психології НПУ ім. М.П.Драгоманова, викладач кафедри корекційної педагогіки і спеціальної психології Сумського державного педагогічного університету ім. М.С.Макаренка
5. Варенова Тамара Василівна доцент кафедри основ спеціальної педагогіки і психології, кандидат педагогічних наук, Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка, Республіка Білорусь
6. Вержиховська Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
7. Віннікова Олена Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри олігофренопедагогіки закладу освіти “Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка”, Республіка Білорусь
8. Гаврилов Олексій Вікторович, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
9. Гаврилова Наталія Степанівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
10. Галецька Юлія В'ячеславівна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

11. Гаман Алла Миколаївна, аспірант кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
12. Гриненко Олена Миколаївна, асистент кафедри логопедії, Слов'янський державний педагогічний університет
13. Гуменюк Світлана Миколаївна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
14. Дем'яненко Борис Трохимович кандидат медичних наук, доцент кафедри спеціальної психології та медицини Інституту корекційної педагогіки та психології
15. Дмитрієва Ірина Володимирівна, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри методик корекційної освіти дефектологічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету
16. Дмитрієва Оксана Іванівна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
17. Захарова Юлія Володимирівна, науковий співробітник лабораторії спеціальної шкільної освіти Науково-методичного закладу «Національний інститут освіти» Міністерства освіти Республіки Білорусь
18. Завадич Дарина Сергіївна факультет спеціальної освіти, студентка 5 курсу, закладу освіти "Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка", Республіка Білорусь
19. Коваль Наталя Іванівна, асистент кафедри дефектології, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
20. Конопляста Світлана Юріївна доктор педагогічних наук, професор, Інститут корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова
21. Константинів Оксана Василівна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
22. Кравець Ніна Павлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної психопедагогіки Інституту корекційної педагогіки і психології НПУ ім. М.П. Драгоманова.
23. Крамар Ольга Анатоліївна аспірант кафедри дефектології факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології

- Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
24. Лактюшина Тетяна Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Слов'янського державного педагогічного університету
 25. Левицький Вадим Едуардович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик, заступник декана з навчальної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
 26. Логвинова Людмила Леонідівна – завідувач кафедри логопедії Слов'янського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент
 27. Липа Вікторія Володимирівна, аспірантка Слов'янського державного педагогічного університету
 28. Лисовська Татяна Вікторівна, кандидат педагогічних наук, завідувач лабораторією спеціальної шкільної освіти, Научно-методичного закладу «Національний інститут освіти» Міністерства освіти Республіки Білорусь.
 29. Лукашенко Анна Сергіївна, аспірант, Научно-методичного закладу «Національний інститут освіти» Міністерства освіти Республіки Білорусь.
 30. Мамічева Олена Володимирівна доктор психологічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки та спеціальної психології Слов'янського державного педагогічного університету
 31. Миколайчик Ірина Володимирівна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
 32. Мілевська Олена Павлівна, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
 33. Науменко Оксана Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Научно-методичного закладу «Національний інститут освіти» Міністерства освіти Республіки Білорусь
 34. Новицький Павел Іванович кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики фізкультури і спорту УО «Вітебського державного університету імені П.М. Машерова»
 35. Омельченко Ірина Миколаївна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

36. Прокопова Ю.С.
37. Приданнікова Ольга Михайлівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
38. Романенко Оксана Вікторівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Київського навчально-наукового інституту права та психології
39. Саранча Ірина Григорівна аспірантка Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
40. Сімко Алла Володимирівна, викладач кафедри логопедії і спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
41. Тарасенко Н.В. кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційної освіти дефектологічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету
42. Товстоган Володимир Святославович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету
43. Уманець Галина Миронівна завідувач відділу спеціальної освіти Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
44. Федорович Людмила Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г.Короленка
45. Шорохова Валентина Володимирівна – аспірант кафедри корекційної психопедагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
46. Яковлева Світлана Дмитрівна, кандидат медичних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології та основ медицини Херсонського державного університету

Наукове видання

**ЗБІРНИК
НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМ. М.П. ДРАГОМАНОВА**

та

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

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ**
(педагогічні науки)

Випуск 1

**Головний редактор
Відповідальний редактор
Комп'ютерна верстка**

**В.М.Синьов
О.В. Гаврилов
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 29.12.2010 р. Формат 8 60x84/8
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друкофсетний
Ум.друк. арк. 17,9. Обл. вид.арк. 17,7 Тираж 300. Зам. 495

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.