

**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 2**

Кам'янець-Подільський  
„Медобори-2006”  
2011

УДК 376 (082)  
ББК 74.30  
А-43

**Рецензенти:**

- М.В. Савчин** доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка.
- А.І. Шинкарюк** доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
- О.М. Ляшенко** кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології Кримського інженерно-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; **О.П. Хохліна**, доктор психологічних 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 № 7 від 30 червня 2011 року)*

**А-43** **Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).** Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова.– Вип. II. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2011. – 288 с.

У другому випуску збірника наукових праць „Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)” подані наукові праці стосовно питань теорії та практики організації навчально-виховної, корекційно-розвивальної та реабілітаційної роботи з різними віковими категоріями осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

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, 2011  
© ПП „Медобори-2006”, 2011

## ЗМІСТ

## АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Белова О.Б.	Особливості розвитку особистості молодших школярів з порушеним мовленнєвим розвитком	6
Вержиховська О.М.	Психолого-педагогічні основи підготовки розумово відсталих дітей до навчання у школі	15
Гаврилова Н.С., Верхогляд Г. В.	Порівняльна характеристика особливостей недорозвитку фонематичних процесів у першокласників з порушеннями мовлення та у розумово відсталих дітей	25
Гаврилов О.В.	Деякі аспекти організації роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю в Республіці Польща	33
Галецька Ю.В.	Проблема формування соціально-побутових навичок у загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі	42
Гаман А.М.	Профілактика правопорушень у допоміжній школі – важливий аспект формування правової освіченості дітей з вадами інтелекту	50
Калініна Т.С.	Проблема психологічної готовності учнів із зпр на етапі переходу до середньої освітньої ланки	58
Кирилюк Л.А.	Характеристика особливостей розвитку перцептивних дій у розумово відсталих дошкільників	66
Ковиліна В.Г.	Розвиток перцептивно-когнитивних функцій у дітей раннього віку	73
Козак А.В.	Корекція моральної поведінки у розумово відсталих дошкільників	81
Константинів О.В.	Трудове виховання як засіб становлення особистості розумово відсталих дітей	89
Купчак О. М.	Система логопедичної корекція з дітьми із розладами спектру аутизму	97
Левицький В.Е.	До питання про методику статевого виховання учнів молодших класів з порушеним інтелектом	105
Лепетченко М.В.	Особливості й значення впливу казки на формування творчих проявів дітей дошкільного віку із порушеннями мовлення	112

Липа В.О., Серова С.О. Литвиненко В.А.	Про деякі проблеми впровадження інклюзивної освіти в Україні Формування творчої уяви у дошкільників із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення	121 127
Ляшенко О.О.	Щодо питання про експериментальну програму з курсу "основи правових знань" в допоміжній школі	136
Марцун Н. М, Хабарова С.П.	Формування емоційно-оціночної лексики старших дошкільників з загальним недорозвитком мовлення	145
Матвеева М.П. Мельник Л.П.	Психотерапія батьків як умова успішності соціально-психологічної реабілітації дитини вадами психофізичного розвитку	154
Мілевська О.П.	Корекційні можливості образотворчої роботи з другокласниками із загальним недорозвитком мовлення	165
Науменко О.А., Бегина Н.Н.	Використання комп'ютерних вправ під час корекційно-педагогічної роботи з формуванню звуко-складової структури слова в молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення	174
Новак О.М. Пелюх Ю.С., Посвістак О.М.	Психологічні аспекти писемного мовлення Основні напрямки і методи корекційної роботи з усунення мовленнєвих порушень у дітей, які потребують корекції розумового розвитку: Практичний аспект	184 193
Ружицька Л.І.	Характеристика труднощів у процесі розв'язування арифметичних задач молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення	199
Сильченко В.В.	Мовленнєвий та комунікативний розвиток дитини з інтелектуальними вадами	216
Смоліна О.С.	Медико-біологічні та соціально-педагогічні аспекти затримки психічного розвитку	222
Співак В.І. Сербалюк Ю.В. Сухоніна Н.С.	Особливості особистісно-рольової реабілітації дітей та підлітків До проблеми розвитку чуттєвого сприймання під час навчальної діяльності молодших школярів зі зниженим зором	230 235

---

Татьянчикова І.В.	Соціалізація дітей з порушеннями Психофізичного розвитку	242
Ткач О.М.	Базові категорії та властивості семантичного поля	250
Товстоган В.С.	Оцінювання сформованості основних груп компетентностей учнів на уроках трудового навчання в допоміжній школі	258
Тубичко Ю.О.	Комплексна корекція порушень мовленнєвого розвитку а дітей старшого дошкільного віку зі стертою формою дизартрії	269
Яковлева С.Д.	Вплив розвивального навчання на конгїтивну сферу дітей з сенсорною слуховою вадою	278
	Відомості про авторів	286

---

## Актуальні питання корекційної освіти

---

УДК 376.1-056.264:165-059.5

О.Б. Белова

### ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕНИМ МОВЛЕННЄВИМ РОЗВИТКОМ

Стаття розкриває основні особливості розвитку пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери у дітей з порушеним мовленнєвим розвитком.

**Ключові слова:** увага, пам'ять, сприймання, відчуття, уява, мислення, мовлення, загальний недорозвиток мовлення, нерізко виражений недорозвиток мовлення, фонетичний недорозвиток мовлення, фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення.

Статья раскрывает основные особенности развития познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы у детей с нарушенным речевым развитием.

**Ключевые слова:** внимание, память, восприятие, ощущение, воображение, мышление, речь, общее недоразвитие речи, не резко выраженное недоразвитие речи, фонетическое недоразвитие речи, фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

У структуру психічного розвитку дитини, вчені у сфері психології, педагогіки, нейрофізіології та інших сумезжних наук (П.К. Анохіною, Л.С. Виготським, Н.Е. Введенським, П.Я. Гальперіним, А.В. Запорожцем, Д.Б. Ельконіним, А.Н. Леонтьєвим, Н.Д. Левітовим, А.Р. Лурієм, І.М. Сеченовим, І.П. Павловим, А.А. Ухтомським, Е.Д. Хомською та ін.) виділяли психічні процеси, які здатні забезпечити всебічне формування особистості, тому їх умовно поділили на три сфери: пізнавальну, емоційну та вольову.

Повноцінну психічну діяльність дитини Л.С. Виготський, вбачав у тісному взаємозв'язку пізнавальних та емоційних процесів тобто, у нерозривному зв'язку "афекта" з "інтелектом". За його думкою, розумова психічна діяльність базується на вольових якостях дитини та супроводжується різноманітними емоційними проявами, які можуть

мати як негативні так і позитивні прояви. У свою чергу, функціонування пізнавальної діяльності дитини, забезпечується злагодженою, взаємопов'язаною між собою роботою всіх психічних процесів, а саме: сприйманням, відчуттями, увагою, пам'яттю, уявою, мисленням та мовленням.

Активне вивчення розвитку пізнавальних процесів у молодших школярів без мовленнєвої патології починається на початку двадцятого століття. Радянськими та зарубіжними науковцями фундаментально вивчалися процеси *пам'яті* (С.Г. Бархатова, Т.Н. Баларич, А. Біне, Дж. Брунер, В.П. Безпалько, В.П. Зінченко, З.М. Істомін, Л.Н. Ланда, А.І. Ліпкіна, О.М. Леонт'єв, А.Р. Лурія, Д.І. Красильщикова, Е. Мейман, К.П. Мальцева, О.Н. Нечаєв, О.І. Раєв, Т.В. Розанова, В.І. Самохвалова, А.А. Смирнов, Н.Ф. Талізіна, М.Н. Шардаков, та ін.), *мислення* (Л.І. Анциферова, М.О. Бантова, К. Боген, Д.М. Богоявленський, О.В. Брушлінський, К. Бютнер, Л.В. Виготський, П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін, І.М. Жукова, Е. Клапаред, Г.С. Костюк, О. Ліппман, О.М. Леонт'єв, А.М. Леушина, Г.О. Люблінська, А.Р. Лурія, Н.О. Менчинська, М.І. Моро А.П. Семенова, Ю.О. Самарин, І.М. Сеченов, Ж. Піаже, Дж. Селлі, С.Л. Рубінштейн, Т.Г. Рамзаєва, Н.Ф. Талізіна, М.М. Шардакова, В. Штерн, та ін.), *відчуттів* та *сприймання* (Б.Г. Анан'єв, М.А. Бантова, М.М. Волокітіна, О.І. Галкіна, В.І. Зинкова, Г.О. Люблінська, О.М. Леонт'єв, А.Р. Лурія, С.В. Мухін, І.П. Павлов, А.Н. Попова, Л.І. Румянцева, І.М. Сеченов, Б.І. Хачапурідзе, С.М. Шабалін, Л.А. Шварц, Л.А. Щураківський та ін.) *увага* (Л.С. Виготський, М.М. Волокітіна, О.С. Вудворс, П.Я. Гальперін, Ф.М. Гороболін, М.М. Ланге, А.Р. Лурія, Т. Рібо, А.П. Родіна, С.Л. Рубінштейн, Д.М. Унадзе, К.Д. Ушинський та ін.), *уяви* (Л.С. Виготський, Г.К. Костюк, А.В. Петровський, Я.О. Пономарьова, Г. Сельє, Ю.Л. Трофімов, А. Маслоу) та *мовлення* (А.М. Богуш, Г. Ебінггауз, Т.Г. Єгорова, Д.М. Богоявленський, Є.В. Гур'янов, Д.Б. Ельконін, С.Ф. Жуйков, Г. Мюллер, К.Л. Назарова, К.Г. Павлов, Т. Циган та ін.). Їх дослідження вказували, що певний рівень розвитку цих процесів забезпечує достатньо розумову готовність до навчання у школі.

У той самий час, паралельно, починається вивчення психічної діяльності і у дітей з вадами мовлення. Питання взаємозалежності між мовленнєвим та психічним розвитком дитини набували найбільшої актуальності у теорії та практики спеціальної педагогіки, логопедії, нейрофізіології. Тому дослідження багатьох авторів (Л.С. Виготським, А.П. Запорожцем, Р.Є. Левіною, А.П. Лурієм, О.М. Мастюковою, Є.Ф. Соботович, М.А. Поваляєвою, В.В. Тарасун, Є.Ф. Соботович, Т.Б. Філічовою, Н.О. Чевельовою, Г.В. Чіркїною та іншими) доводили

те, що рівень недорозвиненості мовленнєвої діяльності у молодших школярів, пропорційно впливає на процес засвоєння ними знань, умінь та навичок у навчанні. Але, у педагогічній науці існують дослідження вчених (А.С. Винокур, Л.Ф. Бесонової, Л.С. Волокової, Спірової, Т.Б. А.В. Ястребової, та ін.) які також стверджували, що у дітей, особливо, з фонетичним недорозвитком мовлення (ФНМ), та фонетико-фонематичними недорозвитком мовлення (ФФНМ), спотворене мовлення артикуляцією окремих звуків, мали вплив не стільки на інтелектуальний рівень, скільки на формування їх особистості (О.Л. Жильцова, А.С. Винокур, Л.С. Волокова, В.В. Тарасун, та ін.) [1, 4]. Таким чином, молодші школярі з ФНМ, відчували різні реакції на свою мовленнєву недостатність, і тому, їх психічний недорозвиток проявлявся по різному: у одних відмічалась пасивність, недостатньо нестійка увага, що спричиняло відставання і інших психічних процесів (сприймання, пам'яті, уваги, мислення та ін.), а інші школярі, працюючи над власними недоліками, намагалися розвиватися на рівні зі своїми однолітками з нормальним мовленнєвим розвитком.

У дітей з ФФНМ (з ринолалією, дизартрією, дислалією - акустико-фонематичною та артикуляторно-фонематичною формою) страждає процес формування вимовної системи, внаслідок дефектів слухового сприймання і вимови фонем, що призводило до недостатньо чіткого оволодіння звуковим складом слова і відповідних специфічних помилок при читанні та письмі (А.С.Винокур [1]), хоча процеси пізнавальної діяльності у них залишалися збереженими (Р.І. Мартинова, В.В. Тарасун) [3, 4, 6].

Таким чином, у дітей з дислалією, ряд вчених (Р. А. Белова-Давід, Г. А. Каше, Л.С. Волковой, Р.И. Левина, А.В. Ястребова, Л.Ф. Спиров, Т.П. Бессонова М. А. Савченко) в їх мовленні виділяли такі порушення як: спотворена вимова, взаємозаміни, заміни; труднощі при оволодінні письма, читання (Р.А. Белова-Давід); складності у навчальному засвоєнню грамоти. Також, звертали увагу на те, що, у де яких учнів, при збереженості інтелектуального розвитку, спостерігалась втомлюваність, виснажливість, відволікаємість, хоча у загальному, вони оптимістично налаштовані на отримання позитивних результатів у шкільній навчальній діяльності (Р.І. Мартинова).

У молодших школярів з дизартрією науковці (Н.С. Гаврилова [2]) виділяли: не сформованість мовленнєвих кінестезій, які призводили до порушень мовних операцій (забезпечення вибором потрібного слова); недорозвиток стимульно-просторових синтезів, який впливає на порушення логіко-граматичних конструкцій у мовленні; слабку накопиченість словникового запасу словами, що позначають узагальнюючі поняття, просторові та часові уявлення; значні труднощі у



вимовній стороні мовлення, хоча читання, письмо, розуміння мовлення, обсяг пасивного та активного словника і граматична будова мовлення у цих дітей залишалась не пошкодженою, лише інколи могла затримуватись у своєму розвитку (Р.А. Белова-Давід, О.А. Токарева, В.В. Тарасун [4], Н.С. Гаврилова [2]). У більшості молодших школярів, втомлюваність при будь-якому розумовому навантаженні, призводила до нестійкості уваги, відволікання та забування навчального матеріалу, заниженості процесів уяви (О.М. Дьяченко), особливо у дітей із стертою дизартрією.

Вивчення науковцями (Є.С. Алмазова, А.Г. Іполітова, І.І. Єрмакова та ін.) загально - психічного розвитку у дітей з рінолалією доводило, що недоліки у їх пізнавальній сфері, залежали як від індивідуальних відмінностей (особливостей темпераменту, стилю виховання) так, і від недостатньої рухливості основних нервових процесів в корі великих півкуль [5]. На фоні дитячої швидкої втомлюваності, соматичної ослабленості, розгальмованості, заниженості всіх видів порогової чутливості, формування психічних процесів відбувалися повільно. Тому в них, спостерігалась бідність уявних процесів, які безпосередньо знаходяться у взаємозалежності від їх мовленнєвої діяльності (Є.С. Алмазова, А.Г. Іполітова, І.І. Єрмакова), недорозвиток уваги (Г.А. Каше, Т.Б. Філічовою, Г.В. Чіркіною, О.В. Трошин, Е.В. Жуліна, О.Н. Усанова, Ю.Ф. Гаркуш), що характеризується: відволіканням, виснаженням, не стійкістю; невчасним переключенням; низькою довільністю; труднощами у плануванні своїх дій; порушенням аналізу та синтезу отриманої інформації, а також спостерігається низька продуктивність запам'ятовування.

Велика увага сучасних та класичних вчених (Л. Андрусишина, І.Н. Верес, А.С. Винокур, В.К. Воробйова, Л. Волкова, Н.С. Гаврилова, Г.С. Гуменна, Р.Є. Левіна, Г.А. Мишиною, Н. О. Нікашина, Є.Ф. Соботович Л.Ф. Спірова, В.В. Тищенко, Н.В. Чередниченко, М.К. Шеремет, та ін.) у своїх дослідженнях приділялась дітям з загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ). Вивчення їх мовленнєвої діяльності дозволило науковцям (А.С. Винокур, В.К. Воробйова, Л. Волкова, Р.Є. Левіна, Є.Ф. Соботович Л.Ф. Спірова, В.В. Тищенко, Н.В. Чередниченко, М.К. Шеремет, та ін.) виділити характерні труднощі у їх мовленні які спостерігалися: у граматичній будові мовлення (помилки в узгодженості числівників з іменниками, прикметників з іменниками за категоріями роду, числа і відмінку); у використанні простих та складних прислівників; перетвореннях однини у множену; у конструюванні речень; у накопиченні словникового запасу; розумінні змісту багатьох слів (що призводить до помилок на письмі) (А.С. Винокур); в умінні підмічати і узагальнювати явища мови, її

звукові і морфологічні особливості, форми словозміни, способи словотворення і синтаксичні конструкції речень (Н. О. Нікашина).

Аналіз літературних джерел показує, що з порушенням мовлення у дітей з ЗНМ страждали і інші пізнавальні процеси такі як: пам'ять, мислення, увага, уява, сприймання, відчуття. Зокрема, Л. Андрусишиною при дослідженні операційних аналогій були виявлені вади довготривалої пам'яті, процесів спрямованості та концентрації уваги, операційного мислення (аналізу, переносу, узагальнення), саморегуляції. І.Н. Верес, Г.А. Мишиною, були визначені недоліки у процесах мислення, які вони пов'язували з проблемами внутрішнього планування послідовності дій. Зазначали, що провідною системою, у дітей з ЗНМ залишається репродуктивне виконання діяльності, але при цьому, страждає попередній та процесуальний види контролю (Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова).

Об'єм зорової пам'яті у дітей з ЗНМ як зазначають вчені (Л. Андрусишиною, Т.І. Власенко, Л.С. Волкова, Н.С. Гаврилова, Г.С. Гуменна, Л.І. Беякова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова, Є.Л. Фигередо, Т.Б. Філічова та ін.), практично не відрізнявся від норми, заниженою являлась слухова пам'ять. Хоча на основі інших досліджень (Н.С. Гаврилової) було виявлено, що недорозвиток кінестетичного праксису, все ж, може визивати труднощі при регуляції та контролю як слухо-мовленнєвої так і зорової пам'яті. Також, спостерігався низький рівень продуктивного запам'ятовування, та відтворення матеріалу; відносність збереженості смислового та логічного запам'ятовування.

Процеси уваги у молодших школярів з ЗНМ (А.Я. Ястребова, Л.Ф. Спирина, Т.П. Бесонова, А.С. Винокур, Н.С. Жукова, О.М. Мастюкова, Т.Б. Філічова та інші.) визначалися своєю нестійкістю, обмеженістю у можливостях розподілу, особливо між мовленням та практичною діяльністю. Часто визначалась не сформованість, або часткові порушення всіх видів контролю (*попереджувачого, поточного, подальшого*) у їх навчальній діяльності.

Уява у такої категорії школярів, мала значно низькі результативні показники (Т.С. Овчинікової), які проявлялися у: заниженості мотиваційного фону діяльності; низькому рівні пізнавальних інтересів; скудних знаннях про навколишній світ; відсутності цілеспрямованості; не сформованості операційних компонентів; складності створень уявних ситуацій; недостатності уявлень наочних образів; слабкості міцних зв'язків між зоровою і вербальною сферами; недостатності сформованості довільної регуляції образної сфери [4].

Також, великі труднощі відчували діти при зоровому сприйманні цілісного образу предмету (Е.М. Мастюкова), в умовах накладання одного малюка на інший, при зашумленні образів, у завданнях з

геометричними фігурами, де діти орієнтувалися не на їх форму, а на їх колір, спостерігалась недостатня сформованість просторового праксису (Н.С.Гаврилова) [2]. Органічні пошкодження мозку у дітей з ЗНМ зі дизартрією, визивали порушення у гностичних функціях, що характеризувалися низьким рівнем оптико-просторового, просторового (Л.С. Цветкова, Т.М. Пирцхалайшвілі), буквеного гнозису (диференціювання нормального та дзеркального відображення букв, невпізнання написання накладених одну на одну букви, також, розрізнення літер які мали графічну між собою схожість та ін.), просторової орієнтації ("право" "ліво") та порушення рахунку (встановлення просторових відносини між явищами дійсності у предметно-практичній діяльності, їх розуміння в імпресивному мовленні) (О.В. Трошин, Е.В. Жуліна).

Спеціальні дослідження (С.Л. Белих, І.А. Грішанова, В.І. Лубовський, О.М. Мастюкова, І.В. Мартиненко, В.І. Терентьева, Т.А. Фотекова) відмічали, що у дітей із ЗНМ порушення комунікативних функцій мовлення заважають формуванню і вольових регулятивних дій, що призводило до великої кількості помилок у навчанні, більшість яких діти не помічають.

Дивлячись на те, що мовлення у цієї категорії учнів є порушеним, велика кількість науковців (Л.А. Белогруд, В.С. Бузова, Г.В. Гуровец, В.С. Жукова, А.С. Завгородняя, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Е.А. Никулина, Т.Н. Синякова, В.В. Тарасун, Н.Н. Трауготт, О.Н. Усанова, М.Е. Хватцев, Л.Э. Царгуш, Т.А. Фотекова) стверджують, що інтелект у більшості учнів є збереженим, труднощі які виникали при виконанні мисленнєвих операцій являлися вориною ознакою по відношенню до їх дефекту. Низький рівень невербальної уваги, не сформованість деяких понять, уповільнений темп мисленнєвих процесів (Л.П. Голубева, М. Зеєман, В.А. Ковшиков, Ю.А. Елькин, Т.Б. Філічева, Г.В. Чіркаїна) аналізу і синтезу, порівняння, абстрагування та узагальнення (Н.С. Жукова, В.А. Ковшиков, Р.Є. Левіна), відставання у розвитку словесно-логічного мислення, недорозвиток причино-наслідкових зв'язків (Н.С. Гаврилова) все це може компенсуватися пізнавальним інтересом до предметної, практичної та їх трудової діяльності (О.Н. Усановою та Т.Н. Синяковою).

За показниками досліджень сучасних науковців (Л. Бартенева, Р. Лалаєва, Є. Собонович, Н. Серебрякова, Л. І. Трофіменко) молодші школярі з нерізко-вираженим загальним недорозвитком мовлення (НЗНМ), на фоні мовленнєвих недоліків одночасно мали проблеми і в пізнавальній сфері.

Труднощі у мовленнєвій їх діяльності характеризувалися незасвоєнням: семантичної структури слова; смислових зв'язків між

словами; словесних засобів, які визначалися своєю пасивністю; типів значень слова (переносних, похідних, синонімічних, багатозначних та ін.); спостерігалась пасивність словникового запасу; проблеми узагальненості словесних значень та понять співвіднесеної лексичної системності (Л. Трофіменко, Є. Ф. Соботович); труднощі при розумінні складних текстів; засвоєння слів з новими значеннями у використанні їх у зв'язному мовленні (Л. Андрусишин, І. Баскакова, Є.Ф. Соботович); помилки у недиференційованому використанні закінчень знахідного відмінку, що позначають живі та неживі істоти; недостатній рівень засвоєння парадигми дієвідміни атипових дієслів (В. Лотарьова, Л. Федоренко, Г. Фомічова); порушення усного мовлення, труднощі при засвоєнні програмованого матеріалу з читання та письма, особливо у дітей НЗНМ з дислалією (М.А. Савченко).

Недоліки мовленнєвої діяльності паралельно впливали і на когнітивну сферу цих дітей, тому наукові дослідження сучасних вчених (Л. Андрусишин, І. Баскакова), доводять, що у великій кількості дітей з НЗНМ спостерігалась недостатньо стійка увага, яка призводила до труднощів утворення цілеспрямованої мисленнєвої діяльності операційного характеру (Н. Жукова, Р. Лалаєва, Є. Соботович, Т. Філічева та ін.), узагальнюючого мислення (О. Мастюкова, Є. Соботович, Л. Андрусишина), у них страждала оперативність та довготривалість вербальної пам'яті (Л. Андрусишина), знижена саморегуляція мисленнєвої діяльності, учням важко переключатись з одного способу дії на інший, складно актуалізувати набуті знання та навички, особливо мовленнєвого виду (Л. Андрусишин, І. Баскакова, Л. Бартенева, Соботович Є.).

Психічний розвиток у дітей з ПМР найбільше був вивчений у дітей із заїканням (К.П. Беккер, В.А. Калягин, Э.М. Кулиев, А. Кузьміна, М.І. Мерлис, Р. Юрова, А.В. Ястребова та ін.) у яких відмічали зниження пізнавальної активності, яка характеризувалась низьким рівнем пам'яті у процесах запам'ятовування, довготривалого зберігання, слухового короткочасного запам'ятовування, концентрації уваги та її довільності (К.П. Беккер, А.В. Ястребова, В.А. Калягин Э.М. Кулиев, М.І. Мерлис та ін.). Відповідні недоліки у когнітивній сфері значено позначались і на повсякденному мовленні дитини, а це: користування короткими фразами, зниження словникового запасу, порушення власного мовномоторного компоненту.

Отже, аналіз літературних джерел доводить, що вади мовленнєвої діяльності молодшого школяра пропорційно впливають на розвиток усіх пізнавальних процесів, що значно погіршують успішність у навчанні таких дітей у школі.

Великий вплив на особистісний розвиток учня молодшої школи, мають емоції, які формуються разом зі всіма психічними процесами, і тому порушення мовлення за дослідженнями вчених (В.М. Шкловський, В.І. Селіверстов, Л.А. Зайцев, О.С. Орлова, Г.А. Волкова, Е.В. Медведєв та ін.) можуть сильно впливати емоційний фон дитини. Усвідомлення свого дефекту, ступінь фіксації на неї вивчалась в основному у дітей з заїканням (С.С. Ляпідевським, О.С. Павловою, В.І. Селіверстовим, Л.А. Зайцевою), та у дітей з порушенням голосу (О.С. Орловою, Л.Е. Гончарук).

Емоції, як один з психічних процесів в різні історичні епохи цікавили велику кількість науковців (Сократ, Платон, Аристотель, Сенека, Хризиппа, Дж. Лок, Г. Лейбниц, Г. Гегель, І. Кант, Р. Декарт, Юм, Н. Мальбранш, Б. Спіноза, Ч. Дарвін, У.Джеймс, К. Ланге, Скінер, І.Павлов, Д. Уотсон, І.Сеченов, З. Фрейд, К. Бріджес, Д. Боулбі, К. Лоренс, Г. Харлоу, С. Томкінс, В. Вунд, К. Ізард, Л. Виготський, А. Лурія, Мак-Лін, Меган Гуннар та ін.) які вивчали її як на рівні особистості, так і в процесі розвитку їх у молодших школярів без мовленнєвої патології (Г.С. Костюк, Л.С. Славіна, Л.І. Божович, П.І. Розмислов, Н.С. Неймарак та ін.). І тому кожен з напрямків вчення, надає своє розуміння поняттю емоцій, але у єдиному їх вчення схоже що - *емоції* у нашому житті відіграють важливу роль у розумінні навколишнього світу, вони являються головним механізмом внутрішньої регуляції психічної діяльності та поведінки, що направлена на задоволення власних потреб.

Вивчаючи емоційний розвиток у дітей з ПМР дослідники (Л.М. Шпіцина, Л.С. Волкова) вказували, що таким учням характерна пасивність, сенситивність, залежність від навколишніх, схильність до спонтанної поведінки, не критичність до своїх можливостей, переоцінка себе, виражена низька роботоздатність, яка виявлялась у домінації негативних емоцій.

Емоції які проявляли діти з ЗНМ характеризувалися: лабільністю, нестійкістю, змінами протягом дня, з домінуванням поганого настрою такого як: плаксивість, капризність, роздратованість, неврівноваженість. Вони не критично відносились до свого дефекту, відмовлялися пояснити свій нетиповий стан. Вольові якості виражалися у нестабільності, мотиваційна сфера у недостатньої виробленості, зі слабкою регуляцією довільної діяльності, з постійним намаганням уникати труднощі.

Найбільш дослідженим, вважається, емоційно - психічний розвиток у дітей із заїканням. Вивченням цієї категорії дітей, займались Л.І. Беякова, Н.О. Власова, Г.А. Волкова, В.А. Ковшиков, А. Кузьміна, В.І. Рождєствінська, В.І. Селіверстов, Л.П. Успенська, Н.О. Чевельова, А.В. Юрова, Р. Ястребова та інші. Типовою психічною ознакою заїкання

є страх перед мовленням (логофобія), саме він починає впливати, і на характер дітей в цілому, якій проявляється у пасивності, байдужості, неувважності, невпевненості, замкнутості, сором'язливості, тривожності, недовірливості, підозрливості, фобічності, депресивності, агресивності, збудливості, роздратованості, швидкої втомлюваності, рухової розгальмованості, плаксивості, упертості.

Емоційна сфера та характер у дислаліків страждає у окремих випадках, у де яких дітей відмічалась роздратованість, плаксивість, розгальмованість, агресивність.

У дизартриків в більшості випадків, спостерігались труднощі у поведінці, яка характеризувалась нестійким настроєм, дратівливістю, плаксивістю, агресивністю (Р.І. Мартинова), за часту переважала емоційна збудливість, виснаженість нервової системи (К.С. Лебедінська, О.М. Мастюкова, М.С. Певзнер), схильність до роздратувань, зміна настрою, метушня, грубість, неслухняність. При втомі посилювався руховий неспокій, у деяких дітей, була схильність до реакцій істеричного типу, вони кидалися на підлогу і кричали, досягаючи бажаного. Інша категорія учнів, відрізнялась лякливою, загальмованістю, вони постійно уникали труднощі, погано пристосовувались до змін обстановки (Л.С. Волкова).

У дітей з ринолалією за станом їх здоров'я, розвиток емоційно-особистісної сфери є пригальмований. В їх поведінці вчені (Е.С. Алмазова, А.Г. Іпполітова, І.І. Єрмакова) спостерігають підвищену збудливість, моторну розгальмованість, або в'ялість, капризність та плаксивість, майже у всіх відмічають соматичну ослабленість та астеничний синдром.

Отже, аналіз літературних джерел показує, що при дослідженні емоційної сфери особистості молодшого школяра з ПМР, більшість уваги було приділено дітям із заїканням, порушенням голосу та частково ЗНМ, а у інших категоріях дітей вона охарактеризована недостатньо. Хоча певні дослідження, що охоплювали розвиток пізнавальних процесів та мовлення дітей з ФНМ, ФФНМ, НЗНМ, у деяких моментах визначали емоційну залежність від їх мовленнєвого розвитку.

Таким чином, на основі наукових досліджень, психічний розвиток особистості молодшого школяра з вадами мовлення, може характеризуватися: повільним розвитком пізнавальних процесів; порушенням емоційно-вольової сфери, що проявляється у підвищеній емоційній збудливості, виснаженості нервової системи; важкістю застосувань комунікативних вмій з оточуючими людьми; здатністю до розвитку патологічних якостей особистості.

### Список використаних джерел

1. Винокур А. С. Подолання мовного недорозвитку у дітей молодшого шкільного віку. – К.: Радянська школа, 1977. – 144 с.
2. Гаврилова Н.С. Психологічна характеристика дітей з ЗНМ порушенням пізнавальної сфери кінетичного типу // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Серія соціально-педагогічна: Вип. X / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. – С. 306-310.
3. Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. – К.: Освіта, 1992. – 176 с.
4. Тарасун В.В. Базові інваріантні дії та операції як компонент навчальної діяльності дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку // Дефектологія. – 2001.– № 1. – с. 2 - 4.
5. Трошин О.В., Жулина Е.В. Логопсихологія. – М.: Сфера, 2005. – 256 с.
6. Ястребова А.В., Спирина Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. – М.: АРКТИ, 1997. – 131 с.

The article exposes the basic features of development of psychical processes at junior schoolboys with the normal and broken broadcasting.

**Keywords:** attention, memory, attention, memory, perception, processes of memory, processes of attention, imagination, thought, speech, common escalation of broadcasting, not sharply expressed escalation of broadcasting, phonetic escalation of broadcasting, phonetic -phoneme escalation of broadcasting.

*Отримано 30.05.2011 р.*

УДК 376 – 056.36

*О.М. Вержиховська*

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

У статті показані положення щодо вивчення психолого-педагогічних основ підготовки розумово відсталих дітей до навчання у школі, зокрема звертається увага на теоретичні та методологічні питання цієї проблеми.

**Ключові слова:** розумово відсталі діти, підготовка до школи, навчання, психологічні основи, педагогічні основи.

В статті подані положення с проблеми изучения психолого-педагогических основ подготовки умственно отсталых детей к обучению в школе, а саме обращается внимание на теоретические и методологические вопросы этой проблемы.

**Ключевые слова:** умственно отсталые дети, подготовка к школе, обучение, психологическая основа, педагогическая основа.

Удосконалення психолого-педагогічного забезпечення розвитку передумов навчальної діяльності розумово відсталих дошкільників необхідно за умови нового ставлення до системи дошкільного вихованням (спеціального, інклюзивного та інтегрованого). Від цього залежить, передусім, ефективність та результативність підготовки даної категорії дітей до навчання у різних типах спеціальних шкіл, реабілітаційних центрах, інтегрованих та інклюзивних класах при загальноосвітніх школах; соціальна адаптація їх до умов даного процесу, інтеграції в середовище нормально розвинених дітей.

Зазначимо і на тому, що психолого-педагогічні умови спрямованості навчально-виховної та корекційної роботи при підготовці розумово відсталих дітей до навчання у школі у сучасній дошкільній корекційній педагогіці розроблені ще недостатньо, не системно, не повно, не узагальнено, а саме накопичений за відповідний період науково-теоретичний та практичний матеріал потребує аналізу, узагальнення і систематизації з метою вироблення психолого-педагогічної концепції навчально-виховної та корекційної роботи з розумово відсталими дошкільниками, з'ясуванні її основних положень та напрямків.

У процесі дошкільного виховання, зокрема підготовки розумово відсталих дітей до навчання у школі провідним у всіх видах діяльності виступає розумовий розвиток, який покладається в основу усіх напрямків виховання (змістовність знань, їх емоційність та практичне втілення), при формуванні усіх видів діяльності не лише старших дошкільників, але й молодших, це повинно проходити концентрично і доповнюючи кожний рік, зокрема від: предметно-практичної, ігрової, образотворчої, самообслуговуючої та суспільнокорисної діяльності, а також при розвитку розумових здібностей під час навчальних занять (ознайомлення з довкіллям, розвиток математичних уявлень, розвиток мовлення тощо). Звернемо і увагу на те, що саме порушення інтелектуальної діяльності потребує особливої організації психолого-педагогічної роботи з розумово відсталими дітьми щодо переходу їх на



новий вид діяльності. Саме тому ми пропонуємо увесь навчально-виховний та корекційний процес у спеціальному дошкільному закладі спрямовувати уже з молодших груп на підготовку розумово відсталих дітей до навчальної діяльності, проходячи повноцінно, не пропускаючи, за допомогою дорослого, усі види діяльності дошкільника.

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

Так, головним щодо підготовки розумово відсталих дітей до навчання у школі є чітко розроблена програма, яка повинна врахувати індивідуальні, вікові, психофізіологічні особливості кожної дитини, ця система повинна бути рухомою, змінною та індивідуально спрямованою. З цього приводу О. Хохліна зазначає на тому, що система та закономірності впровадження напрямків даного процесу є психологічною основою дослідження педагогічних основ, а саме спеціальної організації педагогічного процесу (сутності, змісту, педагогічних методик, організаційних у школі).

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

Теоретичний аналіз закордонної та вітчизняної спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми підготовки дітей різних нозологій до навчання у школі показав, що дослідники працювали у двох напрямках - психологічному та педагогічному - вивченні основ даної проблеми, зокрема за наступними положеннями:

1. Сутність проблеми психологічної діагностики при вивченні рівня можливостей пізнавальної діяльності та при організації підготовки дітей з психофізичними порушеннями до навчання у школі:

- раннє психологічне виявлення недоліків у розвитку дитини, та корекційно-педагогічна з ними (Д. Менделєєв, М. Пірогов, П. Блонський, Е. Баєнська, Є. Леонгард, Т. Пелимська, Ю. Разенкова, Е. Стребелева, Н. Шматко);

- залежність психологічної діагностики дошкільників від відповідних соціальних аспектів (І. Дубровіна, А. Андрєєва, Т. Вохняніна);

- проведення обстеження дітей та вироблення рекомендацій щодо корекції відхилень у їх розвитку (А. Андрєєва, І. Дубров, В. Дубровіна, Т. Вохняніна, Д. Єльконін, М. Шеремет);

- психодіагностичне вивчення дітей з порушеннями психофізичного розвитку, характеристика методичного забезпечення (А. Віпії, А. Геззел, І. Ермакова, О. Данилинко, А. Григорьєва, Т. Доронова, В. Завіна, Т. Комарова, Т. Комарова, Є. Мейман, Л. Цеханська, М. Шеремет, Й. Шванцар, Д. Єльконін), яке ґрунтується на використанні критеріально-діагностичних методик, які спрямовані на визначення рівня психічного розвитку та діагностики рівня оволодіння деякими елементами передумов навчальної діяльності кожної дитини; діагностична діяльність, як першочерговий етап вивчення дітей у роботі психолого-медико-педагогічної консультації та комісії, центрів ранньої психологічної корекції та реабілітації, під час адаптаційного періоду дітей у інтегрованих групах дошкільного закладу, спеціальних дошкільних групах реабілітаційних центрів, спеціальних дошкільних закладах Н. Борякова, А. Венгер, Г. Жаренкова, Т. Ілляшенко, Г. Капустін, О. Лурія, В. Лубовський, Е. Мастюкова, Н. Ципіна, Е. Слеповіч, О. Смірнова, Н. Стадненко, У. Ульєнкова, Н. Ципіна, С. Шевченко;

- методики загальної діагностики дітей до навчання у школі (А. Віпії, А. Геззел, Й. Шванцар), діагностики рівня розумового розвитку дітей старшого дошкільного віку (А. Біне, Л. Борщевська, Д. Векслер, А. Венгер, Е. Екжакова, Т. Ілляшенко, А. Обухівська, Н. Стадненко, Е. Стребелева, У. Ульєнкова), діагностики психологічної готовності до навчання у школі розумово відсталих дошкільників (А. Катаєва, Н. Менчинська, Е. Стребелева).

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

- основні положення спеціальної дошкільної психології (розумово відсталих та дітей із затримкою психічного розвитку – А. Анохін, Г. Вигодська, Т. Ілляшенко, А. Катаєва, В. Лубовський, В. Лебединський, Н. Стадненко, Е. Стребелева, У. Ульєнкова, Ж. Шиф; дітей з порушеннями аналізаторних систем – Р. Боскіс, Л. Вавіна, Т. Дегтяренко, Е. Кудрявцева, Т. Обухова, Т. Розанова, І. Соловьєв, М. Шеремет);

- характеристика специфіки вияву розвитку психіки і особистості при різних видах психічного дизонтогенезу, які впливають на рівень підготовки дітей до навчальної діяльності (В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун, М. Шеремет, О. Хохліна, Т. Дегтяренко, Л. Вавіна);

- особливості психофізичного та особистісного розвитку (Г. Вигодська, О. Венгер, А. Гольдберг, С. Зиков, М. Земцова, В. Золотоверх, Є. Леонгард, Г. Михайлова, Н. Морозова, Н. Уманська) та характеристика порушень у розвитку психічних процесів у розумово відсталих дошкільників, зокрема: порушення сенсорики (О. Дячкова, А. Гольдберг), емоційно-вольової сфери, абстрагую чого та узагальнюючого мислення (Л. Виготський, К. Левіна, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, В. Синьов), недоліки, своєрідність та обмеженість спостереження, уваги, довільної пам'яті, відчуття, сприймання, психомоторики, уявлень (А. Венгер, К. Вересотська, Е. Екжанова, Є. Евлахова, М. Нудельман, М. Певзнер, В. Петрова, С. Рубінштейн, І. Соловійов, Е. Стребелева), порушення та стереотипність моторики та праксису, диференціації рухів (Р. Бабенкова, В. Бондар, Н. Вайзман, М. Дюбост, А. Ільченко, К. Колер, К. Лебединська, Я. Неверовіч, М. Певзнер), недорозвиток особистості (М. Певзнер, К. Лебединська, Г. Трошин, Т. Яскульська), інтелектуальна неповноцінність, порушення сенсомоторних механізмів (Ф. Новік, Н. Кузьміна, О. Грабаров), просторової орієнтації (В. Бондар, А. Ільченко, М. Кольцова, Н. Соколова, Г. Цикото), мовлення: спілкування, комунікативних контактів (Л. Виготський, О. Леонт'єв, М. Лісіна, Г. Дульнев, В. Синьов);

- розвиток, становлення та характеристика дітей з порушеннями психофізичного розвитку (П. Гальперін, Т. Репіна, Л. Славіна, М. Шеремет, Д. Єльконін), основи яких покладаються у розвиток навчальної діяльності, зокрема: продуктивних видів діяльності: образотворчої, конструювальної (О. Гаврілушкіна, Т. Комарова, Н. Сакуліна); трудової діяльності (Л. Виготський, С. Мирський, Г. Дульнев, В. Синьов, В. Бондар, О. Хохліна, Т. Дегтяренко, Л. Вавіна, А. Ільченко); передумов розвитку навчальної діяльності та позитивного ставлення до неї (Н. Морозова, Н. Соколова);

3. Основні теоретичні та практичні положення психолого-педагогічної характеристики різних напрямків підготовки дошкільників до навчання у школі:

- характеристика змісту поняття "психологічна зрілість", "шкільна зрілість" та "психологічна готовність" різних категорій дітей до навчання у школі (дітей з порушеннями слуху - Н. Белова, Б. Корсунська, Є. Леонгард, Л. Носкова, Е. Речицька, Е. Пархаліна), напрямків, змістових характеристик готовності (розумова чи пізнавальна готовність дітей (з порушеннями психофізичного розвитку – Л. Виготський, Н. Салміна, зокрема: з порушенням слуху – Л. Тигранова, М. Шеремет, з розумовою відсталістю - І. Єременко, В. Турчинська, Н. Менчинська; мотиваційна – особистісна та

комунікативна готовність дітей (з порушеннями слуху – К. Коровін, М. Шеремет);

- дослідження поняття "готовність до шкільного навчання" дошкільників (з порушеннями слуху – Л. Головчич, М. Шеремет); умови підготовки дітей до навчання у школі (Т. Єгорова, А. Цимбалюк, М. Шеремет); педагогічна готовність дошкільників з порушеннями психофізичного розвитку (В. Золотоверх Л. Борщевська, І. Ермакова, О. Даниленко, Т. Марчук, І. Моргуліс, А. Обухівська, М. Савченко, Т. Свиридюк, Л. Ступнікова, Л. Фомічова, Г. Чефранова, І. Чигринова, С. Шевченко та інш.);

- умови, причини та фактори зниження фізіологічної та психолого-педагогічної готовності дітей до навчання у школі (дітей із затримкою психічного розвитку та педагогічною занедбаністю – Т. Власова, М. Певзнер, О. Леонтєв, М. Лісіна, М. Борякова, С. Шевченко; розумово відсталих дітей – Б. Меннєль, Ж. Філіп, Г. Поль-Бонкур, Л. Виготський; дітей з порушеннями слуху – М. Шеремет);

- розробка розвиваючих програм та використання різних діагностичних методів при підготовці дітей з порушеннями психофізичного розвитку до навчання у школі (Т. Власова, Л. Венгер, Е. Проскурова);

- програма, система, зміст, напрямки, завдання, педагогічне забезпечення навчання та виховання дітей (з порушенням слуху – Р. Боскіс, Н. Морозова, А. Басова, Л. Головчич, Е. Рау, А. Венгер, Г. Вигодська, Є. Леонгард, Б. Корсунською; з порушеннями зору – М. Земцова, Л. Солнцева, А. Літвак, В. Феоктістова, Т. Дегтяренко, Т. Вавіна; з розладами мовлення - Р. Левіна, М. Кольцова, Е. Кузнічова, Н. Пелимська, Н. Чевельова, Н. Шматко; із затримкою психічного розвитку – Т. Власова, У. Ульєнкова, С. Шевченко; розумово відсталих дітей - М. Блюміною, М. Певзнер, Н. Морозова, Г. Виготська, А. Катаєва, Е. Стребелева; з порушеннями опорно-рухового апарату – Р. Бабенкова, Е. Мастюкова, К. Семенова; з комплексними порушеннями – А. Мещерякова, В. Чулкова);

3. Теоретико-практичні аспекти загальних досліджень у галузі спеціальної дошкільної педагогіки та її історії, розділами яких виступає підготовка дітей до навчання у школі (В. Золотоверх, А. Катаєва, С. Миронова, Л. Носкова, Л. Плаксина, Е. Стребельова, У. Ульєнкова), а саме:

- раннє корекційно-педагогічне втручання (Л. Занков, М. Земцова) та вплив раннього розвитку інтелектуального компоненту на подальше навчання розумово відсталих дітей у школі (А. Венгер, Г. Вигодська, Е. Екжакова, І. Еременко, А. Катаєва, Є. Леонгард, Н. Мерсіянова, В. Петрова, М. Синьов, Е. Стребелева);

- історичні положення спеціального дошкільного виховання, при характеристиці яких дослідники показали необхідність усіх напрямків виховання при підготовці дошкільників до нового виду діяльності (історія дошкільної олігофренопедагогіки - Х. Замських, В. Золотоверх);

- використання індивідуального та диференційованого підходу до навчально-виховної роботи у дошкільному закладі, який допомагає розвинути у дошкільників навички подальшої навчальної діяльності (Л. Славіна, В. Лубовський);

- програмне забезпечення навчально-виховного процесу у спеціальних дошкільних закладах, методичні рекомендації з різних напрямків підготовки дошкільників із затримкою психічного розвитку (Н. Борякова, І. Волкова, І. Ермакова, О. Даниленко, Г. Капустіна, Р. Тригер, С. Шевченко), порушенням слуху (Р. Боскіс, А. Гозова, С. Зиков, Н. Морева, Т. Обухова, Т. Розанова, І. Солов'єв, М. Шеремет, Н. Яшкова), розумово відсталих дітей (А. Катаєва, Т. Власова, Г. Вигодська, Е. Стребелева, Ж. Шиф), дітей з порушенням зору (Е. Кудрявцева, Т. Розанова, І. Солов'єв);

- програми корекційно-розвиваючого виховання та навчання розумово відсталих дітей дошкільного віку (В. Бабошко, Т. Білоус, О. Білоус, А. Венгер, О. Дзядок, Е. Екжанова, О. Кучерук, А. Обухівська, Е. Стребелева, Б.Сермеєв, Л. Чумак, Д. Шульженко, К. Щербакова), у яких хоча і розглядаються навчально-педагогічні напрямки підготовки дітей до навчання у школі у процесі включення у різні види діяльності за допомогою навчально-виховних занять, але не звертається увага саме на корекцію інтелектуальних порушень у процесі провідного виду діяльності дошкільників – гри, яка є передумовою та основою усіх напрямків впливу;

- підготовка спеціалістів до у школі роботи з розумово відсталими дітьми та структура професійної діяльності колекційного педагога дошкільних закладів, без чого не можлива виробка чіткої лінії роботи з розумово відсталими дітьми у напрямку їх підготовки до навчання (І. Харламов, С. Миронова).

Е. Стребелева, А. Катаєва вказують на те, що повинно бути чітке розмежування діяльності усього персоналу дитячого садочку, які виконують одну спільну роботу, за однаковими вимогами, яка торкається – підготовки розумово відсталих дошкільників до навчання у школі за допомогою розвитку перш за все змістовної основи навчальної діяльності (знань з різних навчальних та виховних напрямків), способів її виконання, без якої неможливий подальший всебічний розвиток дитини. З цього приводу В. Синьов зазначав, що треба формувати першочергово "інструментальну сторону розумової діяльності", без якої не можливо розвинути нічого у дитини, ні особистісні якості, ні

позитивне ставлення до даного виду діяльності, ні пізнавальні інтереси до усіх видів діяльності, форми співпраці з дітьми, дорослими, батьками, а також надати самостійності у будь-чому.

Дослідники (Т. Головіна, М. Гнезділов, Н. Долгобородова, А. Капустін, О. Ковальов, М. Лялін, В. Петрова, І. Пік, І. Фінкельштейн, Ж. Шиф) вважають, що змістовними основами правильного впровадження різних напрямків корекційної роботи у допоміжній школі виступає відповідна підготовка розумово відсталих дошкільників до навчання у школі. Фізіологічно, психолого-педагогічно та соціально підготувати дошкільників до переходу до нового виду діяльності школярів – навчальної, передумови якої закладаються у дошкільному віці виступає правильна організація, розробка відповідних напрямків, принципів та змісту корекційно-розвивальної роботи з дошкільниками з порушеннями психофізичного розвитку (Н. Борякова, Т. Власова, Л. Вавіна, Т. Дегтяренко, І. Єременко, Л. Занков, Б. Коваленко, О. Литвак, Д. Маллаєв, Г. Мерсіянова, І. Моргуліс, М. Певзнер, В. Петрова, Л. Плаксіна, Л. Рудакова, В. Синьов, Л. Сонцева, В. Тарасун, Б. Тупоногова, У. Ульяновка, В. Феоктістова).

На думку Л. Виготського, В. Синьова, О. Хохліної, М. Шеремет в основу системи психолого-педагогічного розвитку дитини покладається рівень розумового розвитку дитини. Отже, ми повинні відповісти на запитання: Як можливо поєднати усі напрямки роботи спеціального дошкільного закладу в одну цілеспрямовану систему індивідуального розвитку особистості розумово відсталої дитини, що дасть нам змогу надалі підготувати її до навчання у школі, адаптувати та соціалізувати до середовища нормально розвинутих дітей. Для цього ми повинні встановити психологічні та педагогічні основи, умови та забезпечення процесу підготовки розумово відсталих дітей до навчання у школі на усіх роках виховання у спеціальному дитячому садочку, інтегрованих та інклюзивних групах при загальноосвітніх дошкільних закладах, під час розвитку усіх видів дитячої діяльності, особливо провідної, предметно-практичної (1-3роки), ігрової (4-6років), а також за допомогою всебічного розвитку особистісних орієнтованих характеристик, що можливо лише за умови розвитку відповідних психічних процесів у дитини.

Отже, психологічною основою повинно виступати – вивчення гри дітей у процесі спостереження, самостійної та колективної діяльності, під час індивідуальних та групових занять вихователя, дефектолога, логопеда, під час прогулянок, виховних заходів, в сім'ї, тощо; з'ясування рівня сформованості усіх психічних процесів (сприймання, пам'яті, увага, тощо), які є основою для розвитку мислення; аналіз взаємозалежності розвитку усіх вищих психічних

функцій у процесі розумового розвитку; дослідження психічного розвитку, який дає можливість не лише прослідкувати перехід від предметно-практичної, обслуговуючої до ігрової, а далі продуктивних видів діяльності, суспільно-корисної, трудової, ази яких покладаються в основу навчальної.

Щодо педагогічної основи, то вона повинна включати комплексну взаємопов'язану діяльність усіх працівників за допомогою різних форм, методів, прийомів, засобів педагогічного впливу, а саме розвиток особистості під час режимних моментів, навчальних та виховних занять, заходів, у різних видах діяльності, поза дитячим садком (Т. Дегтяренко, Л. Вавіна). Саме тому метою особистісно-орієнтованого виховання та навчання дошкільників є процес психолого-педагогічної допомоги дітям у становленні їх суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, у життєвому самовизначенні. При цьому педагогічна корекція проходить під час навчально-виховного впливу (при ознайомленні з довкіллям, при формуванні математичних уявлень, мовлення; при у розумовому, моральному, естетичному, фізичному та ін.).

У зв'язку із цим зміна пріоритетів у системі загального та спеціального дошкільного виховання потребує з'ясування психолого-педагогічних умов підготовки та впровадження до інтеграції та інклюзії у загальний виховний простір розумово відсталих дітей легкого ступеня, 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. Колупаєвої та ін.), сприяють зміні стереотипів дошкільної освіти дітей, як з нормальним розвитком, так і з розумовою відсталістю, правильної організації, підготовки, впровадження психолого-педагогічного супроводу даної категорії дітей у виховному процесі, підготовки спеціалістів до роботи із ними, а також диференційованому та індивідуальному оновленні напрямків, змісту, системи, форм, методів та засобів роботи з різними нозологіями дітей (від норми до патології) усього персоналу дошкільного закладу (корекційних педагогів, педагогів, психологів, медичних працівників, обслуговуючого персоналу тощо), їх взаємної співпраці та взаємодії.

Впровадження нових форм організації роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, а саме відкриття груп інтеграції та інклюзії (Л. Венгер, М. Борякова, Е. Екжакова, Е. Стребелева та ін.), дає можливість змінити пріоритети підготовки відповідної категорії дітей до навчання у школі, зокрема розвинути у дошкільному віці передумови навчальної діяльності основами яких є відповідний рівень

інтелектуального розвитку, особливо гостро ця проблема торкається дітей з розумовою відсталістю у яких первинним порушенням виступає порушення пізнавальної діяльності, активності, низький рівень розумової праці (Л. Виготський), що заважає не лише правильно їх підготувати до переходу на навчальну діяльність, але й соціально адаптувати до нових умов діяльності, розвинути відповідну мотивацію та позитивне емоційне ставлення до шкільного навчання.

Вивчення вище вказаних нормативно-правових документів, методологічних та теоретико-практичних досліджень у галузі медицини, загальної та спеціальної психології і педагогіки показало, що хоча й існують: нормативно-правова база, яка гарантує надання допомоги дітям з розумовою відсталістю у галузі корекційної освіти; закордонні, державні та авторські інноваційні програми, моделі та технології розвитку, виховання і навчання розумово відсталих дошкільників; методологічні, теоретичні, практичні, методичні, технологічні напрацювання багатьох досліджень щодо підготовки даної категорії дітей до навчальної діяльності за умов включення їх у різні види діяльності, психолог-педагогічні навчально-виховні та корекційно-розвивальні заняття, однак нормативно-правових документів та програм, які б забезпечували: чітке регулювання діяльності усіх типів дошкільних закладів та відповідних груп, що на сучасному етапі розвитку спеціальної дошкільної освіти, враховували б законодавчі основи поєднання спеціального, інтегрованого та інклюзивного навчання, давали чіткий розподіл діяльності спеціалістів у відповідних закладів; обґрунтовано розкривали сутність, зміст, педагогічне забезпечення процесу підготовки даної категорії дітей до навчання у школі за умови корекції у них інтелектуальних порушень, не розроблено. Саме це і потребує подальшого вивчення та розробки як у теоретичному, так і практичному планах.

#### **Список використаних джерел:**

1. Виготський Л. С. Собрание сочинений в 6-ти т. – Основы дефектологии / под. ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. – 368 с.
2. Гаврилушкина О. П., Соколова Н. Д. Рекомендации к организации воспитательно-образовательной работы в дошкольном учреждении для детей с нарушениями интеллекта // Дефектология. – 1979. – №3. – С. 83-86.
3. 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.



4. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учебник для студентов педагогических вузов. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1998. – 208 с.
5. Концепция специального обучения и воспитания детей с нарушениями умственного и физического развития// Дефектология. – 1989. – №2 . – С. 3-23.
6. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 2. / под общей редакцией С. Г. Шевченко. – М.: Школьная пресса, 2005. – 112 с.
7. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. – К.: “МП Леся”, 2010. – 779 с.

The article shows the position to study psychological and educational foundations of training mentally retarded children at school, in particular drawing attention to the theoretical and methodological aspects of this problem.

**Keywords:** mentally retarded children, preparation for school education, psychological foundations, educational foundations

*Отримано 30.05. 2011 р.*

**УДК 376-056.264-056.36**

*Н.С. Гаврилова,  
Г. В. Верхогляд*

### **ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ НЕДОРОЗВИТКУ ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ПЕРШОКЛАСНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ТА У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ**

У статті представлено результати дослідження фонематичних процесів у дітей першого класу з нормальним психічним та фізичним розвитком, з порушенням мовлення та інтелекту.

**Ключові слова:** фонематичне сприймання, фонематичний контроль, фонематичний аналіз та синтез.

В статті представлені результати дослідження фонематических процесів у дітей першого класу з нормальним психическим і фізическим розвитком, з порушенням мови і інтелекту.

**Ключеві слова:** фонематического сприйняття, фонематический контроль, фонематический аналіз і синтез.

Вагомим складовим процесом оволодіння мовою є засвоєння звукових образів мовних знаків: фонем, сукупностей фонем, з яких складаються слова, та їхньої послідовності. Є ряд психічних процесів пізнавальної діяльності, які забезпечують засвоєння цих мовних знаків дітьми. Їх називають фонематическими процесами [3].

Науково-теоретичний аналіз (Н.С. Гаврилова, Б.М. Гріншпун, Е.А. Данілавічутє, Є.Ф. Соботович, В.В.Тищенко та інших) специфіки розвитку фонематических процесів у дітей виявив їхню складну та ієрархічну побудову, а також диференційовані труднощі їхнього формування у дітей з різними порушеннями розвитку [1; 2].

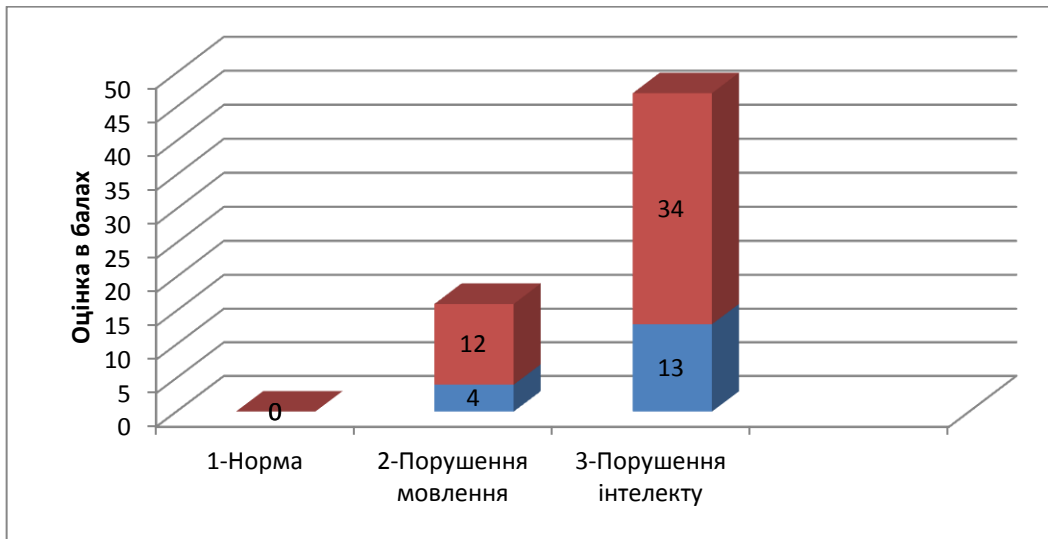
Метою нашого дослідження було виявити відмінності у розвитку фонематических процесів у дітей з нормальним психічним та фізическим розвитком, з порушеннями мовлення та при розумовій відсталості.

В ньому прийняло участь 60 учнів перших класів: 20 дітей з нормальним психофізическим розвитком, 20 – з порушенням мовлення, 20 – дітей з порушенням інтелекту.

Для дослідження фонематических процесів у дітей ми використали тести за допомогою яких виявилось можливим вивчити особливості сформованості слухового сприйняття, фонематического сприйняття, контролю, аналізу, синтезу та слухо-мовленнєвої короткочасної пам'яті адаптовані для обстеження дітей молодшого шкільного віку Н.С. Гавриловою. Специфікою даної методики є те, що за кожну помилку, допущену дитиною, та допомогу отриману від експериментатора ми нараховували 1 бал. В кінці бали сумувалися за кожним параметром окремо та в цілому, і за результатами виконання серії завдань визначали загальні підсумкові бали, що вказували на рівень недорозвитку кожного психічного процесу чи функції окремо, та усіх їх в цілому. Також відповідно до змісту визначених параметрів можна було виявити специфічні якісні відмінності при виконанні тестів різними категоріями дітей.

Аналіз результатів проведеного нами дослідження виявив, що в нормі у дітей у кінці першого півріччя базові для опанування навчальним матеріалом у школі фонематическі процеси і функції повністю сформовані (оцінка в балах 0)(див. рис. 1). У першокласників з порушеннями мовлення було виявлено загальний рівень відставання від

норми в межах 4-13 балів, а у розумово відсталих учнів першого класу рівень недорозвитку фонематичних процесів коливався в межах 14 -34 балів.



**Рис.1. Порівняльна характеристика рівня недорозвитку фонематичних процесів у дітей з нормальним психофізичним розвитком, з порушенням мовлення і при порушенні інтелекту**

Нами також було виявлено, що у дітей з порушеннями мовлення спостерігається три різних структурних типи недорозвитку фонематичних процесів. Зокрема, на підставі аналізу типів помилок, які діти допускали в процесі їх обстеження нами було визначено два артикуляційно-кінестетичні структурні типи порушення фонематичних процесів та один акустико-кінетичний тип порушення (див. табл. 1).

*Таблиця 1*

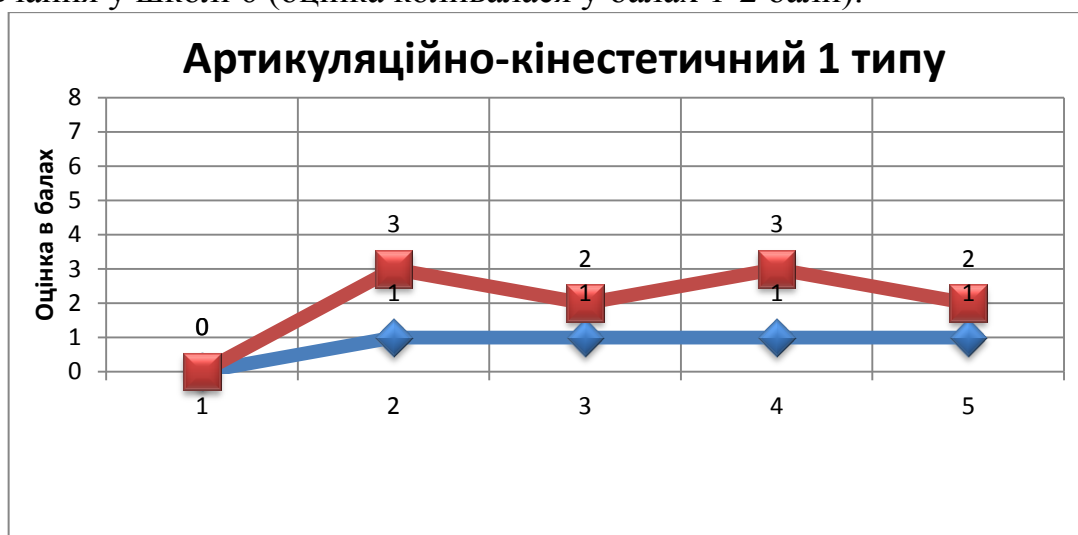
**Порівняльна характеристика дітей з різними типами порушення фонематичних процесів у дітей з тяжкими порушеннями мовлення (у %)**

Тип порушення	Кількість дітей у %	Назва фонематичних процесів	Характер помилок
Артикуляційно-кінестетичний першого типу	35	Слухове сприймання	Слухо-моторні координації в нормі
		Фонематичне сприймання	Плутання диз'юнктних звуків (за місцем творення, твердістю-м'якістю, носові-ротові)
		Фонематичний контроль	Не бачать власних помилок в процесі сприймання, аналізу та синтезу слова та не виправляють їх

		Фонематичний аналіз і синтез	Пропуски приголосних звуків при збігові приголосних
		Слухо-мовленнєва пам'ять	Вузький обсяг пам'яті в межах 4-5 звуків
Артикуляційно-кінестетичний другого типу	30	Слухове сприймання	Пропуск акцентованих ритмів
		Фонематичне сприймання	Плутання диз'юнктних звуків (за способом творення, твердістю-м'якістю, носові-ротові)
		Фонематичний контроль	В нормі
		Фонематичний аналіз і синтез	Пропуски приголосних звуків при збігові приголосних в середині і в кінці слова
		Слухо-мовленнєва пам'ять	Вузький обсяг пам'яті в межах 4-5 звуків
Акустично-кінестетичний тип	35	Слухове сприймання	Відтворення більшої або меншої кількості ударів
		Фонематичне сприймання	Плутання опозиційних звуків (глухість-дзвінкість)
		Фонематичний контроль	Змінює послідовність звуків у слові, називання зайвих звуків у слові
		Фонематичний аналіз і синтез	Пропуски голосного звука після приголосного
		Слухо-мовленнєва пам'ять	Вузький обсяг пам'яті коливається в межах від 3-4 звуків до 5-6 звуків

У дітей з першим структурним артикуляційно-кінестетичним типом порушення фонематичних процесів помилок при дослідженні слухового сприймання не спостерігалось (кількісна оцінка в балах 0)(див. рис. 2). При дослідженні у них фонематичного сприймання визначено помилки у вигляді сплутування фонем, що різнилися місцем утворення: верхньоязикових з нижньоязиковими, передньоязикових з задньоязиковими тощо, а також носових і ротових і твердих та м'яких

між собою (оцінка в балах коливалася в межах 1-3 бали). Також було виявлено недорозвиток фонематичного контролю на який вказувало не усвідомлення учнями з порушенням мовлення помилок у власному мовленні та при проведенні звукового аналізу слова (оцінка в балах коливалася в межах 1-2). На наявність недорозвитку фонематичного аналізу та синтезу у цих дітей вказували помилки у вигляді пропусків приголосних звуків при збігах приголосних та у позиціях в середині та в кінці слова (оцінка в балах коливалася в межах 1-3 бали). Нами бало виявлено у цих першокласників і незначний недорозвиток слухомовленнєвої пам'яті в середньому 4-5 звуків при нормі перед початком навчання у школі 6 (оцінка коливалася у балах 1-2 бали).



**Рис. 2. Характеристика фонематичних процесів у дітей з порушенням мовлення першого артикуляційно-кінестетичного типу: 1 - слухове сприймання; 2 - фонематичне сприймання; 3 - фонематичний контроль; 4 - фонематичний аналіз та синтез; 5 - слухомовленнєва пам'ять**

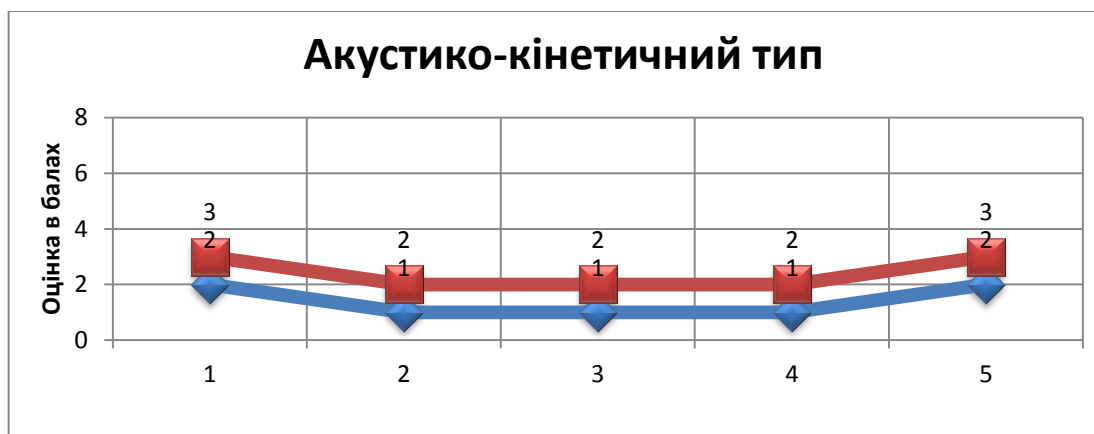
У дітей з другим структурним артикуляційно-кінестетичним типом порушення фонематичних процесів при дослідженні слухового сприймання спостерігалися незначні помилки у вигляді пропусків акцентованих ритмів (кількісна оцінка в балах 1)(див. рис. 3). При дослідженні у них фонематичного сприймання визначено помилки у вигляді сплутування фонем, що різнилися способом творення, носових і ротових, а також твердих і м'яких між собою (оцінка в балах коливалася в межах 1-3 бали). Недорозвитку у них фонематичного контролю виявлено не було (оцінка в балах 0). Проте були певні труднощі, які вказували на наявність у цих дітей фонематичного аналізу та синтезу, зокрема, вони так як і першокласники з порушенням мовлення попередньої групи пропускали звуки при збігах приголосних та у позиціях в середині та в кінці слова (оцінка в балах коливалася в межах 1-3 бали). Нами також було виявлено у цих першокласників і незначний

недорозвиток слухо-мовленнєвої пам'яті в середньому 4-5 звуків при нормі перед початком навчання у школі 6 (оцінка коливалася у балах 1-2 бали).



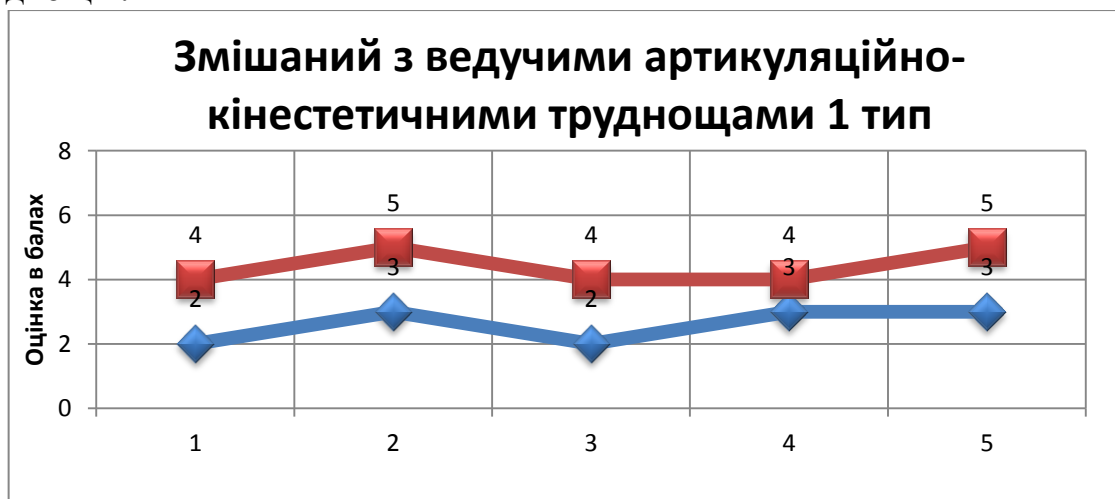
**Рис. 3. Характеристика фонематичних процесів у дітей з порушенням мовлення другого артикуляційно-кінестетичного типу: 1 - слухове сприймання; 2 - фонематичне сприймання; 3 - фонематичний контроль; 4 - фонематичний аналіз та синтез; 5 - слухо-мовленнєва пам'ять**

У дітей з акустико-кінестетичним структурним типом недорозвитку фонематичних процесів було виявлено порушення слухового сприймання, які виявлялися у неточності відтворення простіших (по два) та складніших (по три) ритмічних пачок звуків розмежованих паузами, а також при відтворенні акцентованих ритмів (оцінка в балах коливалася в межах 2-3 балів)(див. рис. 4). При дослідженні у них фонематичного сприймання було виявлено труднощі при розпізнаванні та відтворення звуків, що різняться глухістю –дзвінкістю (оцінка в балах 1-2). Було також визначено, що фонематичний контроль у цих дітей виявляється недорозвиненим також: вони не помічають помилок у власному мовленні та при проведенні звукового аналізу слова (оцінка в балах 1). Характерною особливістю цих першокласників, яка вказувала на недорозвиток у них фонематичного аналізу та синтезу були пропуски голосних звуків та зміни послідовності звуків у слові в процесі звукового аналізу слова (оцінка в балах 1-2). В цілому обсяг слухо-мовленнєвої пам'яті у цих дітей 3-5 звуків (оцінка в балах 2-3).

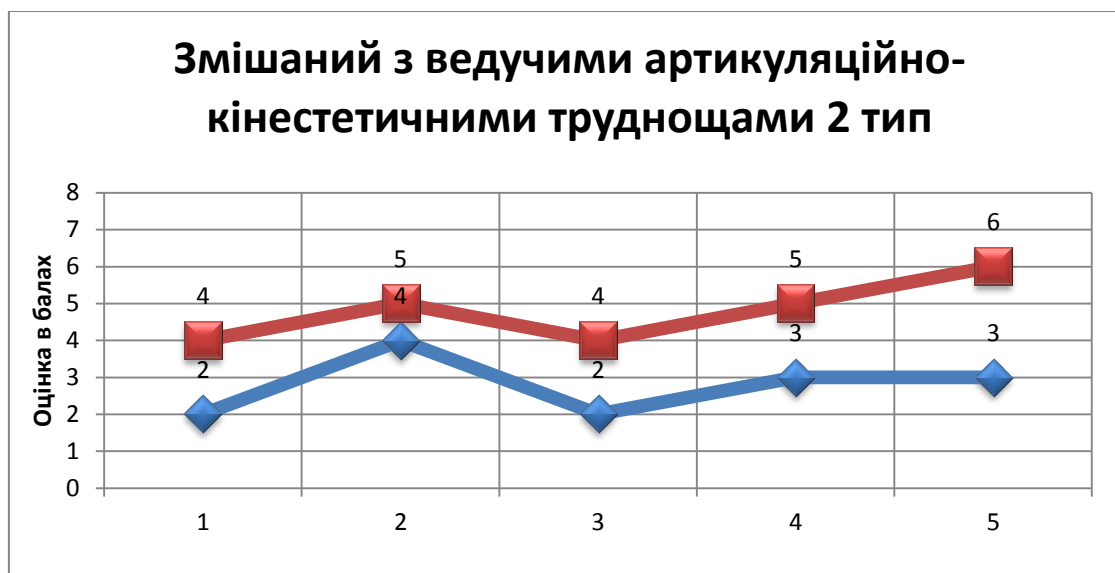


**Рис. 4.** Характеристика фонематичних процесів у дітей з порушенням мовлення акустико-кінетичного типу: 1 - слухове сприймання; 2 - фонематичне сприймання; 3 - фонематичний контроль; 4 - фонематичний аналіз та синтез; 5 - слухо-мовленнєва пам'ять

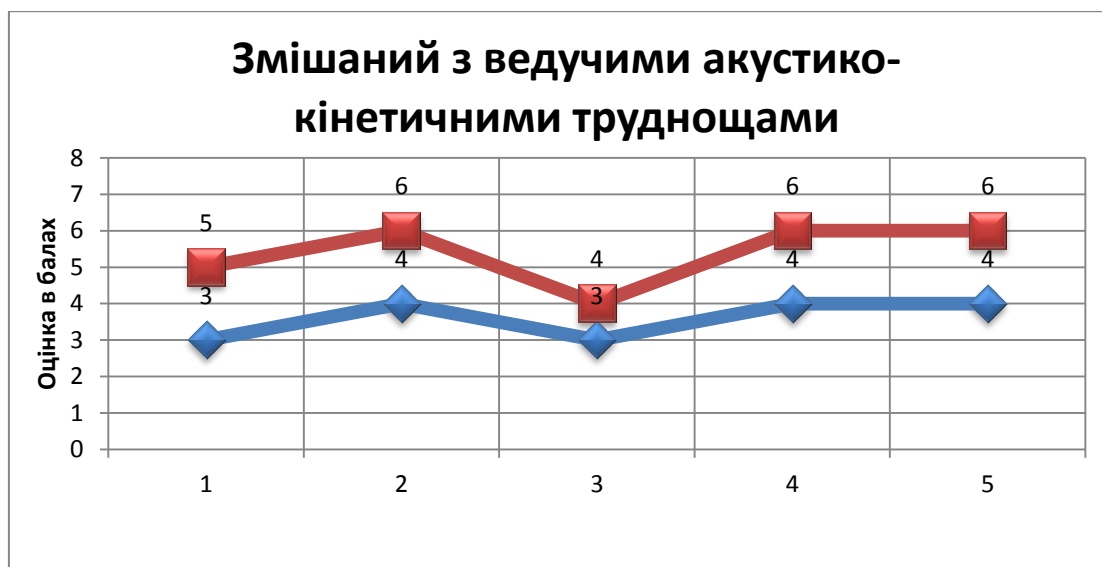
У розумово відсталих дітей також виявлено такі ж структурні типи недорозвитку фонематичних процесів, що і при порушеннях мовлення, хоча рівень складності недорозвитку кожного із них був значнішим (див. рис. 5, 6, 7). Суттєвою відмінністю цих учнів було те, що для виконання завдань їм потрібно було надати більшою мірою допомогу, а також усі типи порушення фонематичних процесів у розумово відсталих першокласників були змішаними з переважанням симптомів, які вказували на артикуляційно-кінестетичні чи акустико-кінетичні типи труднощів.



**Рис. 5.** Характеристика фонематичних процесів у дітей з порушенням інтелекту першого змішаного типу з ведучими артикуляційно-кінестетичними труднощами: 1 - слухове сприймання; 2 - фонематичне сприймання; 3 - фонематичний контроль; 4 - фонематичний аналіз та синтез; 5 - слухо-мовленнєва пам'ять



**Рис.6.** Характеристика фонематичних процесів у дітей з порушенням інтелекту другого змішаного типу з ведучими артикуляційно-кінестетичними труднощами: 1 - слухове сприймання; 2 - фонематичне сприймання; 3 - фонематичний контроль; 4 - фонематичний аналіз та синтез; 5 - слухо-мовленнєва пам'ять



**Рис. 7.** Характеристика фонематичних процесів у дітей з порушенням інтелекту змішаного з ведучими акустико-кінетичними труднощами: 1-слухове сприймання; 2 - фонематичне сприймання; 3 - фонематичний контроль; 4 - фонематичний аналіз та синтез; 5 - слухо-мовленнєва пам'ять

У нашому дослідженні ми виходили з припущення, що у дітей з нормальними психічним та фізичним розвитком, з порушеннями мовлення та розумово відсталих хоча рівень недорозвитку фонематичних процесів різний, структурні характеристики цього недорозвитку є подібними.



Таким чином, наше дослідження показало, що важливою особливістю недорозвитку фонематичних процесів у дітей з порушенням мовлення і порушенням інтелекту є їх системність і диференційованість. Ми вважаємо, що такі особливості недорозвитку вимагають дослідження різних підходів до їх подолання в умовах як індивідуальної, так і фронтальної корекційної роботи. Ці, не до кінця вивчені питання вимагають подальшого дослідження.

#### Список використаних джерел

1. Гаврилова Н.С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: Монографія. – Кам'янець-Подільський: ТОВ "Друк-Сервіс", 2011. – 200 с.
2. Логопедія. Підручник, друге видання, перероблене та доповнене. За ред. М.К.Шеремет – К.: Видавничий Дім "Слово", 2010 – 672 с.
3. Соботович Є.Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку// Дефектологія. – 2002. – №3. С. 24-28.

The paper presents the results of phonetic processes in first grade children with normal mental and physical development, in violation of speech and intelligence.

**Keywords:** phonetic perception, phonetic control, phonetic analysis and synthesis.

*Отримано 30.05.2011 р.*

УДК 376-056.36(438)

*О.В. Гаврилов*

#### ДЕЯКІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОМІРНОЮ ТА ТЯЖКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

У статті висвітлюються деякі питання організації навчання, виховання та проведення корекційно-реабілітаційної роботи в закладах для дітей з помірною, тяжкою та глибокою розумовою відсталістю Республіки Польща.

**Ключові слова:** діти з помірною, тяжкою, глибокою розумовою відсталістю, корекційно-реабілітаційна робота, спеціальні заклади.

В статті розглядаються деякі питання організації навчання, виховання та проведення корекційно-реабілітаційної роботи в закладах для дітей з помірною, тяжкою та глибокою умовною відсталістю в Республіці Польща.

**Ключові слова:** діти з помірною, тяжкою, глибокою умовною відсталістю, корекційно-реабілітаційна робота, спеціальні заклади.

Згідно даних ООН, у світі нараховується приблизно 450 мільйонів людей з явними порушеннями психічного та фізичного розвитку. Дані всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) свідчать, що народжуваність неповносправних дітей у світі досягає 13%. Серед них 3% дітей народжуються з недоліками інтелекту, а 10% – з іншими фізичними та психічними вадами розвитку, а всього у світі майже 200 мільйонів дітей з обмеженими можливостями.

У Республіці Польща організація роботи з розумово відсталими дітьми різного ступеня вираженості має свою історію, яка почалася практично в той самий час, як і на Україні. Але не зважаючи на значну подібність в організації роботи з такими дітьми польські колеги мають і свої напрацювання, які можуть бути корисними і вітчизняним фахівцям, які працюють з дітьми з помірною, тяжкою та глибокою розумовою відсталістю. Тому ми зробили спробу описати деякі аспекти організації роботи з вказаною категорією дітей в Республіці Польща на прикладі будинку Суспільної Допомоги Дітям з помірною та тяжкою інтелектуальною недостатністю міста Тарнов (Польща). Будинок знаходиться по вулиці Робітничій 4. Справами та опікою будинку Суспільної Допомоги Дітей займається Згуродження Сестер Милосердя св. Вікентія а Пауло.

Місто Тарнов площею 72 км, нараховує понад 124 тис. жителів, розташоване в південно-східній частині Польщі. У 1975-1999 р. місто було столицею воєводства. Тарнов є містом з багатовіковою історією, з сучасними промисловими виробництвами і з потужним культурним центром. У місті широко розвинена освітня і опікунсько-виховна діяльність над дітьми з помірною та тяжкою формою інтелектуальної недостатності. Тут знаходиться найбільший в Польщі Спеціальний дитячий виховний Центр, в якому навчається 600 дітей з легкими формами інтелектуальної недостатності, починаючи з початкової школи і закінчуючи старшими класами. Для дітей з помірною та тяжкою інтелектуальною недостатністю в місті діють два будинки суспільної допомоги; уже вище згаданий Дім Суспільної Допомоги та Дім періодичного перебування для дітей та молоді з інтелектуальною недостатністю, що знаходиться по вулиці Фатімській 6.

Дім Суспільної Допомоги для дітей з помірною та тяжкою інтелектуальною недостатністю є денним стаціонаром з цілодобовою опікою над дівчатками і жінками. Знаходиться він в південній частині міста, недалеко від вокзалів, що зручно для відвідувачів вихованок цього Дому.

Навколо Дому знаходиться плодовий сад та невелика ділянка для вирощування овочів, спортивний майданчик для різних ігор та забав та тенісний корт.

Вся прилегла до Центру територія обгороджена і освітлена парковими лампами. Уздовж загородження ростуть дерева і візерункові кущі. Територія навколо будівель викладена тротуарною плиткою.

Суспільний Дім в Тарнові складається з декількох об'єктів, побудованих в різних роках. Нове крило збудовано в 1992-1994 роках, а реабілітаційний басейн разом з гімнастичним залом закінчено в 1998 році.

Сестри опікуються 75 вихованками з помірною, тяжкою та глибокою розумовою відсталістю. Понад 20 з них – лежачі або рухаються на інвалідних візках, тому вимагають цілодобового догляду. Суспільний Дім призначений для дітей і молоді, але через брак місць в інших будинках цього типу деякі дорослі вихованки живуть в Суспільному Домі до кінця життя. Наймолодша дівчинка має 3, а найстарша підопічна 57 років.

Наведемо характеристику дітей за роками: від 3 до 18 років – 24 особи; від 19 до 40 років – 38 осіб; від 41 до 60 років – 13 осіб. Профілюючі порушення: дитячі мозкові ураження, парези, епілепсія, хвороба Дауна. Наведемо приклад наявних у дітей порушень розвитку (див табл. 1.).

Таблиця 1.

## Характеристика розвитку дітей дитячого будинку (%).

Здатність до руху		Харчування		Одягання		Ванна		WC	Наявність інших вад			
Рухаються на візочках з допомогою	Рухаються на милицях	Лежачі	Потреб. допомоги при годуванні	Яких годують	Потреб. допомоги при одяганні	Яких одягають	Потреб. допомоги при купанні	Яких купають	Потребують допомоги	Мовлення	Слуху	Зору
22,7	2,7	26,7	10,7	37,3	25,3	57,3	40	60	36	65,3	4	10,7

Будинок є стаціонаром з цілодобовим доглядом вихованок..

Дім надає вихованкам: охорону особистої гідності; відчуття тактовності; безпеку; вільні контакти з середовищем; основні послуги в побутовій сфері; опікунські послуги; послуги особистого обслуговування; оздоровчі послуги; реалізацію освітніх потреб.

Організація роботи та правила життя вихованок.

Підопічні поділені на п'ять груп і проживають на двох відділах:

а) відділ I налічує 33 особи: I група – 17 осіб; II група – 16 осіб;

б) відділ II нараховує 42 особи: I група – 11 осіб; II група – 18 осіб; III група – 13 осіб.

Перші місяці перебування вихованців в Суспільному Домі потребують особливого догляду персоналу. Час адаптації має на меті пристосувати їх до нових умов оточення. Лікарі приходять регулярно з метою профілактики і надають допомогу при нагальній потребі здоровим вихованкам, назначають ліки а також уколи, які роблять медсестри. В разі хвороби дитини вона залишається в своїй кімнаті або боксі, а в складних випадках госпіталізують.

Керівництво і персонал будинку старається про постійний контакт вихованок з родинами і близькими особами. Співпраця з зовнішнім середовищем реалізована через: кореспонденцію з родиною; відвідини вихованок; святкування торжеств з родиною; можливість вихованками відвідувати родину; співпраця з Костелом; налагодження контактів з локальним середовищем; співпраця з культосвітніми представництвами; налагодження свят і торжеств.

Для вихованок забезпечується індивідуальна і групова терапія. Індивідуальну терапію потребують десь біля 20-и вихованок різного віку і з різним ступенем розумової недостатності. В будинку є окреме приміщення для занять з терапії. Метою занять є перш за все створення позитивних емоцій та відчуттів, а також, в міру можливості, активізація психофізичних процесів. Через різну діяльність учасниці занять покращують мануальні здібності, тренують основні уміння в області самообслуговування і співжиття в групі.

Будинок добре оснащений реабілітаційним устаткуванням (тренажер для верхніх і нижніх частин тіла, масажний апарат для м'язів стопи, устаткування для магнітотерапії, лазерний біостимулятор, апарат для ультразвукової терапії). Заняття реабілітаційні проводяться теж в басейні і гімнастичному залі.

Заняття, що проводяться в басейні, є важливою складовою реабілітаційної програми. Завдяки цим заняттям спостерігається покращення в опорно-руховій системі, покращується дихання, стабілізується нервова система, покращується нервово-м'язова координація. Плавання спричиняє зменшення напруги м'язів і є добрим способом виправлення деяких вад. Уміння вихованок плавати

створюють додаткові можливості інтеграції з особами з інших середовищ через участь в спільних спортивних змаганнях. В будинку створена дієва спортивна секція, завдяки якій вихованки мають можливість брати участь рекреаційно-спортивних заняттях. Незалежно від віку у вихованок різний ступінь інтелектуальної недостатності. Це ілюструє таблиця 2.

Таблиця 2.

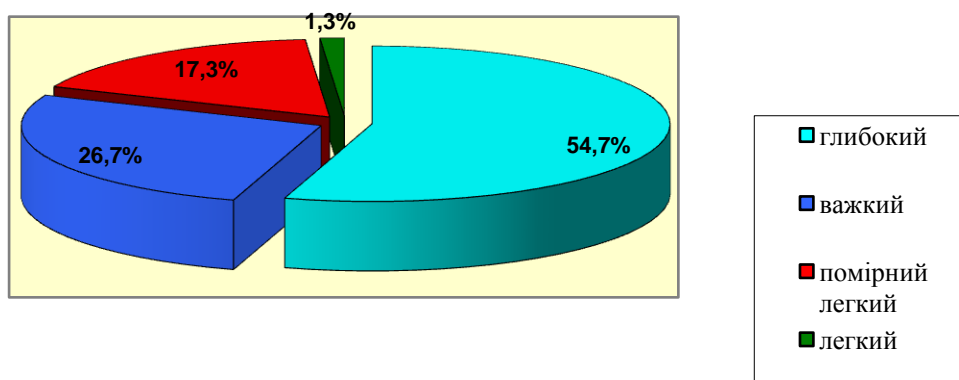
**Ступінь інтелектуальної недостатності у вікових межах  
(стан на кінець 2009 р.)**

Вік особи	Ступінь інтелектуальної недостатності				Разом	%
	легкий	помірний	важкий	глибокий		
3 –18	-	-	7	14	21	28,0
19 – 30	-	5	5	13	23	30,7
31 – 40	-	5	6	7	18	24,0
більше 40	1	3	2	7	13	17,3
Разом	1	13	20	41	75	100

З наведених даних видно, що найбільший відсоток вихованок складають особи з глибокою розумовою інтелектуальною недостатністю (41 особа), що складає понад 54% від всіх вихованок. З них найбільшу групу складають дівчата у віці від 3 до 18 років. Найменшу групу складають особи з помірною інтелектуальною недостатністю (13 осіб), що складає приблизно 17% (особи старші 19 років). Як бачимо з таблиці, чим старші вихованки, тим менший відсоток у них глибокої розумової недостатності. Однією з причин цього може бути висока смертність серед вихованок, старших 20 років. Дані, зібрані в таблиці 2 зображені в діаграмі 1

Діаграма 1

**ступінь розумової відсталості вихованок**



Емоції осіб з інтелектуальною розумовою відсталістю характеризуються негнучкістю і незначним осмисленням. Емоційні переживання з пізнаннями. Ці особи характеризуються значною збудливістю, апатією, зміною настрою. Дані особи можна поділити на дві групи з характерними рисами – апатична і еритична: апатична група характеризується: малою активністю; малою вразливістю на подразники; сповільненістю реакції; загальмованістю; стереотипністю поведінки. Еритична група характеризується: надзвичайною збудливістю; активністю; імпульсивністю; хаотичністю; низькою сконцентрованістю.

Діти з розумовою інтелектуальною недостатністю виявляють різного роду відхилення від нормального психофізичного розвитку.

Серед цих дітей можна виділити розумово відсталих осіб з сенсорними вадами, наприклад зору і слуху, з дисфункціями руху, хворими на ревматизм, епілепсію, психічними розладами та суспільною непристосованістю.

В Будинку Суспільної Допомоги м. Тарнова опікуються 75 особами з різними ступенями розумової інтелектуальної недостатності. Основними причинами розумової відсталості є: генетичні чинники: вроджені і набуті, як напр. неправильні хромосоми (комплекс Дауна); чинники, що спричинили інфікування плоду; травми, пов'язані з пологами: пологова травма, гіпоксія; інфікування немовляти після пологів: важка жовтуха, запалення мозку і мозкових тканин у перший період життя.

Дані, про зв'язок різних захворювань і ступеня інтелектуальної недостатності складені в таблиці 3.

Таблиця 3.

**Відсоток вихованок з ступенем інтелектуальної недостатності і хронічні захворювання**

Вид захворювання	Ступінь інтелектуальної недостатності						Разом	%
	Помірний		Важкий		Глибокий			
	N-13	%	N-20	%	N-41	%		
<b>I. Основне захворювання</b>								
1. Мозкове дитяче ураження								34,6
2. Епілепсія	4	5,3	5	6,6	20	26,7	29	38,6
3. Аутизм	-	-	2	2,6	3	4,0	5	6,6
4. Комплекс Дауна	1	1,3	2	2,7	1	1,3	4	5,3
5. Малоголові	1	1,3	2	2,7	4	5,3	7	9,3

6. Водоголові	1	1,3	-	-	1	1,3	2	2,6
7. Комплекс Веста	-	-	-	-	2	2,6	2	2,6
II. Хвороби хронічні								
1. Мозкове ураження + епілепсія	2	2,6	1	1,3	8	10,7	11	14,6
2. Комплекс Дауна+ епілепсія	-	-	1	1,3	-	-	1	1,3
3. Аутизм + епілепсія	-	-	-	-	1	1,3	1	1,3
4. Комплекс Борневіля + епілепсія	-	-	-	-	1	1,3	1	1,3
5. Мозкове ураження+ малоголові	-	-	1	1,3	1	1,3	2	2,6
6. Мозкове ураження + малоголові + епілепсія	-	-	-	-	3	4,0	3	4,0
7. Мозкове ураження + хвороба Грозона + епілепсія	-	-	-	-	1	1,3	1	1,3
8. Мозкове ураження + Комплекс Веста + епілепсія	-	-	-	-	1	1,3	1	1,3

З даних, наведених в таблиці слідує, що найбільший відсоток – 38,6% припадає на осіб, хворих епілепсією, з мозковим ураженням – 34,6% від всіх вихованок. Цими хворобами хворіють особи з помірним, важким та глибоким ступенем інтелектуальної недостатності. З наведених даних видно, що чим глибший ступінь інтелектуальної недостатності, тим більший відсоток наявності хронічних хвороб. Найбільший відсоток хронічних захворювань в групі осіб з глибоким ступенем інтелектуальної недостатності. Отже, найбільш численну групу підопічних складають особи з епілепсією і з глибоким ступенем інтелектуальної недостатності – 26,7% всіх підопічних. Глибока інтелектуальна недостатність разом з мозковим ураженням – 25,3% від всіх підопічних.

Для потреб підопічних в Будинку працюють педіатр, два терапевти, психіатр. Цілодобовий догляд за вихованками здійснюють чотири медсестри. В разі потреби залучають ряд фахівців, наприклад дерматолога, стоматолога, ортопеда.

Дидактично-виховна робота має на меті пристосувати і підготувати вихованок до виконання простих корисних робіт, пов'язаних з щоденним життям, до особистої гігієни, способу харчування, вміння відпочивати, користуватися простими інструментами і технічними установками. Навчання і виховання має на меті навчити вихованок радити собі в щоденному житті, навчити спілкуватися за допомогою мови і взаєморозуміння в групі, співпраці, до навиків в

самообслуговуванні. Процес навчання і виховання реалізовується через різноманітні форми опікунсько-виховних заходів.

Опікунсько-виховна робота проходить у 5 групах на двох відділеннях. Групи складаються відповідно до віку і можливості рухатись. Чисельність груп від 11 до 19 осіб з різною ступінню інтелектуальної недостатності. Найбільш чисельною є група, яка складається з лежачих дітей з глибоким ступенем інтелектуальної недостатності – 17 осіб, (82,3%), дітей з глибоким ступенем інтелектуальної недостатності. Група дітей із важким ступенем інтелектуальної недостатності нараховує 11 осіб (63,6%). З помірним ступенем розумової недостатності – 42,1%.

Наймолодша група є група лежачих дітей, що нараховує 17 осіб; це діти від 3 до 18 років. Найстаршою групою є група II відділу (12 осіб) – більше 50% осіб старші 40 років.

У I відділенні в двох групах перебувають вихованки з найважчим психофізичним недорозвитком, переважна більшість осіб з глибоким ступенем інтелектуальної недостатності і кілька з помірним і тяжким ступенем. Перебувають вони у лежачому відділі, оскільки більшість з них потребують цілодобового догляду медсестер. Вони забезпечуються руховою реабілітацією з метою покращення стану здоров'я. Дві особи з цієї групи з помірним ступенем розумової відсталості відвідують заняття освітніх терапевтів (клас життя). У другій групі цього відділення перебувають особи з кращими руховими можливостями. Деякі з них спроможні самостійно їсти, одягнутися з допомогою опікунки. Для них застосовується рухова реабілітація у басейні.

У II відділенні є 3 групи підопічних: група для маленьких дітей (11 осіб), середня – (19 осіб), найстарша – (12 осіб).

Діти з I-ї групи працюють на заняттях, що проводяться в безпосередньо в будинку, а також працюють в терапевтичному класі життя. Дві інші групи працюють на заняттях з опікунами.

Заняття в терапевтичній групі (клас життя).

На заняття відводиться 30 год. на тиждень, які проводиться двома педагогами. У заняттях бере участь 8 дітей; Для цієї групи є також заняття логопедичні (3 год. на тиждень) і катехизис (1 год. на тиждень). Одна особа 6 годин в тиждень працює за індивідуальною програмою. Заняття проходять за такими напрямками: функціонування в середовищі; образотворче мистецтво; техніка; ритмічна гімнастика; фізкультура; індивідуальна реабілітація.

Заняття реабілітаційно-виховні.

В групі навчається 16 дітей віком від 8 до 25 років. Навчання дітей з глибоким ступенем інтелектуальної недостатності має на меті: досягнення різнобічного розвитку дитини; забезпечення відчуття



безпеки; формування навиків комунікації з оточенням; ідентифікація свого власного тіла; покращення великої і дрібної моторики; розвиток пізнавальних функцій; вміння опановувати своїми емоціями, почуттям страху, неадекватною поведінкою; відкриття власних можливостей; формування навиків співжиття в групі.

Під час занять використовуються наступні методи роботи: програми активності: відчуття свого тіла, контакт і комунікація, а також дотик і комунікація згідно з М. і Х. Кнілова; елементи методу В. Шерборни, який розвиває опорно-рухову систему дитини; терапія згідно з Castillo-moralesa; хромотерапія; музикотерапія; методи релаксацій.

Крім того під час реабілітаційних занять використовується різноманітні вправи, які підтримують розвиток перцепції зору, слухової, кінестетичної, а також формують пізнавальні функції і навички невербальної комунікації з дітьми.

Заняття терапевтів.

Ці заняття мають на меті підтримання фізичного і психічного стану. Лікування проводиться за допомогою занять і роботи в групах. Терапевтичні заняття поєднуються з лікувальною гімнастикою.

#### Реабілітаційно-спортивні заняття

Термін реабілітація походить від латинського слова *habilitas*, що означає рухливість, а префікс "ре" означає поворотний – або реабілітація є поверненням рухливості. Заняття, що проводяться у водному середовищі, є важливим чинником реабілітаційної програми. Завдяки заняттям у водному середовищі покращення може настати в органах руху, системі кружіння, респірації, органах внутрішнього виділення, нервовій системі. Покращується нервово-м'язова координація, як також спосіб пересування. Вода сприяє зменшенню напруги м'язів, є одним зі позитивних елементів виправлення вад.

Використовуються такі методи: вправи, що привчають до води (ходіння, біг, підскоки, виймання предметів з дна); вправи на верхні і нижні (тримання за поруччя, з плавальними дошками) кінцівки; вправи на легені (дугтя повітря до води); рух плечима, стискування ніг і плечей, плавання під водою; спортивне суперництво.

Отже, система організації роботи з дітьми з помірною, тяжкою та глибокою розумовою відсталістю має свої традиції і особливості, які певною мірою різняться від пропонованих напрямків роботи на Україні. Як можна помітити, велика роль в організації допомоги цим дітям належить представникам католицького духовенства, які беруть на себе велику частину витрат на організацію допомоги цим дітям. Необхідно відмітити, що на Україні церква не приймає такої участі в роботі з вказаною категорією дітей. Також потрібно зазначити, що початок надання допомоги саме цим категоріям розумово відсталих дітей в

Польській республіці має глибшу історію, і, відповідно, значно кращі напрацювання та результати. На Україні для цих дітей лише порівняно недавно почали створюватись відповідні корекційно-реабілітаційні центри. Тому напрацювання закордонних колег можуть бути корисними нашим фахівцям.

Some questions of the organization of teaching, education and corrective-rehabilitative work in the institutions for children with moderate, hard and deep backwardness of the Republic Poland are covered in the article.

**Keywords:** children with moderate, hard and deep backwardness, corrective-rehabilitative work, special institutions.

*Отримано 30.05.2011 р.*

УДК 376.42

*Ю.В. Галецька*

### **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ЗАГАЛЬНІЙ ТА СПЕЦІАЛЬНІЙ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

Стаття присвячена вивченню проблеми формування соціально-побутових навичок у загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі, висвітленню особливостей розвитку даних навичок у дітей в нормі та з особливостями психофізичного розвитку.

**Ключові слова:** соціально-побутові навички, культурно-гігієнічні навички, розумово відстала дитина.

Статья посвящена изучению проблемы формирования социально-бытовых навыков в общей и специальной психолого-педагогической литературе, описанию особенностей развития данных навыков у детей в норме и с особенностями психофизического развития.

**Ключевые слова:** социально-бытовые навыки, культурно-гигиенические навыки, умственно отсталый ребенок.

Зміст навчально-виховної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку має сприяти виявленню позитивних можливостей в підготовці цих дітей до доступних для них видів праці. Звідси вся навчально-виховна робота в спеціальних закладах має базуватися на таких видах конкретно практичних занять, як заняття побутовою працею, праця в навчальних майстернях, ручна праця, предметні уроки, роботи в саду, на городі. Формування побутової самостійності є одним з важливих напрямків корекційно-педагогічної роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Оволодіння способами самообслуговування дозволяє зменшити залежність дитини від оточуючих, сприяє підвищенню її впевненості у своїх силах, створює передумови для навчання іншим видам діяльності.

Метою нашої статті є висвітлення проблеми формування соціально-побутових навичок у загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі.

В дошкільній педагогіці виховання культурно-гігієнічних навичок розглядається в єдності із завданнями фізичного виховання, яке наголошує на турботі про фізичне здоров'я дитини як одному з пріоритетів педагогічної роботи (Т.А. Ільїна, Т.І. Поніманська, Ф.А. Сохін, В.І. Ядешко).

Особливості формування соціально-побутових навичок у загальній педагогіці висвітлювались лише опосередковано – в методиці викладання природознавства, у контексті санітарно-гігієнічного виховання (В.П. Горощенко, В.І. Кузнецова, Л.Ф. Мельчаков, С.А. Павлович, В.М. Пакулова).

У дошкільній олігофренопедагогіці окремі аспекти формування навичок самообслуговування вивчались у зв'язку із особливостями соціальної поведінки дошкільників (Н.Г. Морозова), розвитку побутового сюжету в грі (О.П. Гаврилушкіна, Н.Д. Соколова), навчання предметним діям на заняттях із самообслуговування (О.А. Катаєва, О.А. Стребелева), розвитку самостійності у соціально-побутовій діяльності (Г.І. Шинкаренко).

Стосовно допоміжної школи зазначена проблема частково розглядалася окремими авторами у поєднанні з вивченням морального виховання розумово відсталих школярів, корекції соціальної поведінки (А.М. Висоцька, О.М. Вержиховська, Г.М. Дульнєв, В.М. Мачіхіна, В.М. Синьов), методики природознавства (В.В. Ісаєнко, Л.С. Стожок, К.П. Ягодовський), особливостей викладання курсу "Соціально-побутове орієнтування" (Л.С. Дробот, С.Ю. Конопляста, Н.П. Павлова, А.І. Раку, Г.І. Савіцька), психологічних особливостей формування навичок самообслуговування (О. В. Мамічева), формування здорового способу життя (О.В. Коган), розвитку просторового орієнтування

(І.М. Омелянович).

У дошкільному дитинстві закладаються основи здоров'я, виховуються основні риси особистості людини. Сім'я, дошкільні заклади мають створити сприятливі умови для опанування навичок самообслуговування, оптимального фізичного розвитку дитини, отримання знань про людський організм. Одним із основних завдань виховання дітей в дошкільному закладі є оволодіння основами особистої гігієни. Йдеться про охайність, чистоту тіла, одягу, взуття, гігієну приміщення, режим дня (сон, харчування, раціональна організація активної діяльності і відпочинку). З раннього віку дитину слід привчати до систематичного догляду за своїм тілом, прищепити навички здорового способу життя.

В дошкільній педагогіці для визначення соціально-побутових навичок використовується термін "культурно-гігієнічні навички". Культурно-гігієнічні навички поєднують у собі явища гігієни і культури. Діти мають усвідомити, що їхнє ставлення до гігієнічних вимог є не лише ставленням до власного здоров'я, а й свідченням поваги до людей, адже неакуратна, неохайна людина викликає відразу, небажання спілкуватися з нею. До культурно-гігієнічних навичок, якими повинні оволодіти діти протягом дошкільного дитинства, належать: навички їжі (акуратно їсти, користуватися посудом, серветкою та ін.); навички догляду за тілом (умивання, чищення зубів, розчісування волосся та ін.); навички утримання у чистоті і порядку одягу, дотримання порядку в приміщенні, його прибирання; навички здійснення різних видів діяльності (гри, праці, навчання) з дотриманням культурно-гігієнічних вимог.

Основними напрямками роботи з виховання культурно-гігієнічних навичок у дітей дошкільного віку є: формування мотиваційних установок на здоровий спосіб життя як основну умову збереження і зміцнення здоров'я; формування бережного ставлення до власного здоров'я; прищеплення навичок особистої гігієни; ознайомлення дітей із способами профілактики захворювань і запобігання травматизму; формування культури діяльності, дотримання гігієнічно обґрунтованих вимог до організації життєдіяльності загалом.

В загальній педагогіці існує визначення санітарно-гігієнічного виховання, під яким розуміється "систематичний, цілеспрямований вплив на школяра з метою формування системи гігієнічних знань, зміцнення здоров'я" [6, 307]. Санітарно-гігієнічне виховання учнів загальноосвітньої школи передбачає послідовне розширення в учнів гігієнічних знань в процесі навчально-виховної роботи, розвиток фізичної культури, дотримання режиму харчування, проведення профілактичних заходів, які попереджують захворювання і травми. В

завдання санітарно-гігієнічного виховання входить створення найбільш сприятливих умов для нормального розвитку фізичних і духовних сил школяра. Санітарно-гігієнічне виховання в загальноосвітній школі починається з 1 класу. На заняттях вчитель знайомить школярів з розпорядком дня, правилами особистої гігієни, режимом харчування, говорить про необхідність дотримуватися чистоти і порядку в навчальних кімнатах та ігрових куточках. Завдання – вчителя навчити дітей слідкувати за собою, правильно мити руки, чистити зуби, причісуватися. Знання правил особистої гігієни, як показують дослідження В.І. Кузнєцової, В.М. Пакулової, необхідно дітям не тільки в школі, але і дома, в громадських місцях: в їдальні, в транспорті, під час прогулянок, роботи на навчально-дослідній ділянці [5, 46].

На уроках в 2- 4 класах розвиваються і конкретизуються знання про режим дня і особисту гігієну, майже в кожній темі з природознавства надається можливість для здійснення санітарно-гігієнічного виховання учнів. Учні знайомляться із складом їжі і кількістю калорій в ній, правилами і режимом харчування, санітарними вимогами до харчових продуктів, заходами із попередження харчових отруень, змістом і значенням трудової діяльності, видами відпочинку, оптимальною тривалістю часу підготовки до занять, чергуванням розумової і фізичної праці, тривалістю сну. Санітарно-гігієнічне виховання включає в себе постійний контроль за виконанням дітьми санітарно-гігієнічних норм і правил поведінки вдома і в громадських місцях, проведення санітарно-гігієнічних заходів.

Стосовно дошкільної олігофренопедагогіки, предметна діяльність у розумово відсталих дітей без спеціального навчання стає провідною лише в старшому дошкільному віці. Разом з тим, вона є основною при формуванні інших її видів. Тому навчання предметним діям і її формування є одним із центральних завдань в корекційній роботі спеціального дитячого садочка. Навчання предметним діям проводиться на заняттях із самообслуговування, з розвитку гри, із ознайомлення з оточуючим, на всіх видах занять із трудового виховання і в процесі проведення всіх режимних моментів дитячого садочка. Цю роботу проводять постійно на протязі всіх чотирьох років навчання. На подальшому засвоєнні дій з предметами, на засвоєнні способів їх застосування, базується виникнення самообслуговуючої і трудової діяльності.

Оволодіння елементами самообслуговуючої діяльності є прямим продовженням розвитку предметної діяльності малюка, робить для нього соціально значущими самі предметні дії і вимагає нового рівня оволодіння предметними і знарядійними діями. Оволодіння елементами трудової діяльності є непростю справою для дошкільників з

порушеннями психофізичного розвитку. Самообслуговування включає в себе ряд складних за своєю структурою навичок, якими повинні оволодіти діти. Для дитини при цьому виникає два утруднення: у визначенні і засвоєнні послідовності операцій і в оволодінні кожної з них [3, 65]. В даному випадку малюк вже не може залишатися на рівні розуміння функціонального призначення предметів чи приблизного знання складу дій. Він повинен оволодіти як структурою дії, так і кожною операцією, яка складає дію. Таким чином, виникнення самообслуговуючої діяльності має велике значення в засвоєнні розумово відсталого дитиною досвіду дій з предметами, сприяє розумінню ролі кожної окремої дії і її логічної послідовності.

Формування соціально-побутових навичок та елементів трудової діяльності здійснюється на спеціальних заняттях і в побуті, і проводиться в двох напрямках. З однієї сторони, дітей знайомлять з працею дорослих, із значенням праці в житті всього суспільства, виховують повагу до праці дорослих. З іншої сторони, санітарно-гігієнічне і трудове виховання проводиться при організації практичної діяльності дітей – при формуванні навичок самообслуговування, на заняттях: з ручної праці, в процесі господарсько-побутової праці і праці в природі.

Дітей спеціально знайомлять з різними професіями дорослих. Їм не тільки розповідають, але й показують, як вони працюють: спочатку в найближчому оточенні, в повсякденному житті (няня, двірник, вихователь, кухар, лікар). Потім дітей знайомлять з тим, як працюють дорослі за межами дошкільної установи. За даними О.П. Гаврилушкіної, Н.Д. Соколової, значну допомогу в розумінні значення праці, в засвоєнні знань про людей різних професій може надати гра, в якій діти під керівництвом педагогів і вихователів будуть обігравати отримані під час спостережень враження, почергово виконуючи ролі шофера, продавця, перукаря тощо [1, 52].

Разом з формуванням уявлень про працю дорослих проводиться організація трудової діяльності самих дітей. На перших роках навчання особливе місце приділяється прищепленню навичок самообслуговування і культурно-гігієнічних навичок. Ці навички формуються на спеціальних заняттях і закріплюються під час всіх режимних моментів. Механізм їх формування достатньо складний, так як їх засвоєння вимагає певного рівня розвитку уваги, наслідування, тому цей напрямок виховання не втрачає свого значення до кінця перебування дітей в дошкільній установі. Якщо навчання навичкам самообслуговування проводиться правильно, із врахуванням особливостей розвитку моторики, сприймання, уваги дітей, то ці заняття сприяють також формуванню в

дітей позитивного відношення до праці, бажання працювати, вміння долати посильні труднощі.

Спеціальні корекційні заняття із соціально-побутового орієнтування спрямовані на практичну підготовку учнів допоміжної школи до самостійного життя і праці, на формування в них знань і вмінь, які сприятимуть соціальній адаптації та підвищенню рівня загального розвитку учнів. На цих заняттях систематично формуються і вдосконалюються в дітей необхідні їм навички самообслуговування, ведення домашнього господарства, орієнтування в навколишній дійсності. Учні ознайомлюють з тими підприємствами і установами, куди вони можуть звернутися з різних питань у процесі самостійної організації свого побуту.

Як зазначає Л.С. Дробот, на уроках соціально-побутового орієнтування учні 5 – 9 класів допоміжної школи отримують знання, що стосуються:

1) особистої гігієни: знання про значення особистої гігієни для здоров'я людини (ранкова гімнастика, догляд за волоссям, обличчям, зубами, шкірою; загартування організму; догляд за шкірою рук, ніг), про шкідливість паління, алкоголю, знання про косметичні засоби (мило, шампуні, креми, лосьйони, дезодоранти та ін.);

2) гігієни харчування: знання про значення харчування для здоров'я людини; про санітарно-гігієнічні вимоги до процесу приготування їжі (обробка продуктів харчування); про посуд (догляд за посудом); зберігання продуктів харчування та готової їжі; засоби догляду за посудом; про санітарно-гігієнічні вимоги і правила безпеки під час приготування їжі; поживна цінність харчових продуктів;

3) догляд за житлом: знання про гігієнічні вимоги до житлового приміщення (простір, затишок, чистота, освітлення); робоче місце школяра, про правила безпеки під час користування побутовими електроприладами; про засоби миття, санітарної обробки приміщення. санвузла;

4) догляд за одягом: знання про значення одягу для здоров'я людини та гігієнічні вимоги до одягу (матеріал, розмір, призначення); догляд за одягом (чищення, прання); миючі засоби (мило, порошки); прання (ручне, машинне), сушіння, прасування[2, 40].

Основними формами навчання є заняття та екскурсії. На заняттях велика увага приділяється практичній роботі. Як методи навчання широко застосовують сюжетно-рольові ігри, демонстрацію навчальних фільмів, діафільмів і різноманітних наочних засобів навчання. У процесі формування вмінь користуватися електричними і механічними побутовими приладами, колючими і ріжучими предметами, а також скляним посудом потрібно на заняттях відводити певний час для

вивчення правил безпечної роботи. Визначаючи зміст і обсяг навчального матеріалу, вчитель орієнтується на вимоги до знань і вмінь учнів, які вказані у відповідному розділі програми, беручи до уваги, що обсяг і складність матеріалу щороку збільшуються. Це, в свою чергу, зумовлює необхідність зміни та ускладнення методів і прийомів роботи.

Для успішності формування знань і умінь, які сприяють розвитку санітарно-гігієнічної культури, у процесі навчання доцільно використовувати предметну опору, наочність у вигляді малюнків, схем, таблиць, а також спеціальних текстів, плакатів, інструкційних карт тощо. Предметна опора дає змогу учням дізнатися про назви предметів (креми, лосьйони, шампуні, дезодоранти, порошки, посуд тощо), а також визначити призначення та спосіб застосування з анотації, яка знаходиться на упаковках цих предметів. За результатами дослідження Л.С. Дробот, школярі значно краще засвоюють знання, коли їм доводиться визначати призначення та спосіб використання безпосередньо з анотації, наданої до кожного предмета, який використовується в побуті.

Однією із умов соціально-побутової адаптації розумово відсталих дітей дошкільного віку та підготовки до навчання в школі є вміння орієнтуватися у просторі (О. П. Гаврилушкіна, Л.М. Кассал, Л.М. Лезіна, Н.М. Уманська). Формування просторових уявлень потребує створення в педагогічному процесі умов, що забезпечують накопичення дітьми різноманітного досвіду, розрізнення просторових ознак та відношень, набуття дітьми знань про простір у поєднанні з практикою, використання ними просторових уявлень під час розв'язування будь-яких задач. Просторове орієнтування є одним з найбільш розповсюджених дефектів, своєрідний недорозвиток уміння орієнтуватися у просторі і пов'язаний зі ступенем інтелекту. Л.М. Лезіна, вивчаючи особливості просторового орієнтування розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку, вказувала на невміння дітей орієнтуватися в будові власного тіла, визначати просторові відношення між собою та іншим предметом, орієнтуватися у просторових відношеннях між предметами. Вона пропонувала у практичній роботі з розумово відсталими дошкільниками приділяти увагу своєчасному введенню просторових позначень, їх диференціації і закріпленню вміння орієнтуватися в просторових відношеннях між об'єктами [4, 17].

Розвиток особистості розумово відсталих дітей відбувається під впливом суспільних відносин, людей, які передають їм знання і досвід. Із накопиченням соціального досвіду, його засвоєння у дітей формується система моральних уявлень, ціннісних орієнтацій, мотиваційно-життєвих потреб, на основі яких виробляються норми та звички поведінки.



Проаналізувавши літературні джерела з проблеми формування соціально-побутових навичок можна зробити такі висновки:

1. Предметна діяльність у дітей з порушеннями психофізичного розвитку, без спеціального навчання, стає провідною лише в старшому дошкільному віці, разом з тим, вона є основною при формуванні інших її видів. Оволодіння елементами самообслуговуючої діяльності є прямим продовженням розвитку предметної діяльності малюка, робить для нього соціально значущими самі предметні дії і вимагає нового рівня оволодіння предметними і знарядійними діями.

2. Діти приходять у допоміжну школу з певними ознаками недорозвитку важливих компонентів соціально-побутового орієнтування, що може ускладнювати їх навчання, знижувати корекційну роботу і розвиток інтелектуального рівня, тому корекцію недоліків просторово-аналітичної діяльності потрібно починати якомога раніше, ще в період дошкільного навчання.

3. Необхідне здійснення індивідуалізованих програм навчання, виховання і корекційно-розвивальної роботи із соціально-побутового орієнтування, адаптованих до актуального рівня розвитку дитини і орієнтованих на корекцію змісту освіти.

4. Оволодіння способами самообслуговування дозволяє зменшити залежність дитини від оточуючих, сприяє підвищенню її впевненості у своїх силах, створює передумови для навчання іншим видам діяльності.

5. Виховання соціально-побутових навичок виступає в ролі важливої умови переходу від нижчих до вищих рівнів розвитку психічної діяльності дитини, і являє собою цілісний процес взаємодії якостей, які формуються у дитини.

#### **Список використаних джерел:**

1. Гаврилушкіна О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников: Кн. для воспитателя. – М.: Просвещение, 1985. – 72 с.
2. Дробот Л. Змістове та методичне забезпечення формування санітарно-гігієнічної культури на уроках соціально-побутового орієнтування у спеціальній школі для розумово відсталих дітей // Дефектологія. – 2005. – № 3. – С. 39-41.
3. Кулеша Э. Освоение предметных действий умственно отсталыми детьми // Дефектология. – 1989. – №3. – С. 65-68.
4. Омелянович І. Формування просторового орієнтування у дітей з порушеннями розумового розвитку // Дефектологія. – 2003. – №4. – С. 16-19.
5. Пакулова В.М., Кузнецова В.И. Методика преподавания природоведения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
6. Фіцула М.М. Педагогіка. – К.: Академія, 2000. – 544 с.

The article devoted to the problem of the forming social-home skills at the common and special psychological-pedagogical literature, description of the peculiarities development these skills beside normal children and with mental backwardness.

**Keywords:** social-home skills, culture-hygienic skills, mental backwardness child.

*Отримано 30.05. 2011 р.*

**УДК 376 - 056.36 : 37.015.31:34**

*А.М. Гаман*

### **ПРОФІЛАКТИКА ПРАВОПОРУШЕНЬ У ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ – ВАЖЛИВИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ ОСВІЧЕНОСТІ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ**

У статті розкривається суть профілактики правопорушень в допоміжній школі як одного із важливих аспектів формування правової освіченості дітей з вадами інтелекту.

**Ключові слова:** корекційна робота, інтелектуальна недостатність, профілактика правопорушень, правовиховна робота, правова культура, педагогічна діяльність, професіоналізм

В статье раскрывается сущность профилактики правонарушений в вспомогательной школе как одного из важных аспектов формирования правовой образованности детей с дефектами интеллекта.

**Ключевые слова:** коррекционная работа, интеллектуальная недостаточность, правовоспитательная работа, правовая культура, педагогическая деятельность, профессионализм.

Сучасна українська дефектологічна наука у постійному пошуку нових підходів до дітей з особливими освітніми потребами. Разом із вимогами сьогодення, змінами у суспільстві, настає інше прогресивне бачення дитини із вадами фізичного та інтелектуального розвитку як до повноправної особистості у своїй державі. Тішить і те, що маючи

значний досвід у навчанні та вихованні дітей, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку має місце особистісний підхід, побудований на чіткій діагностиці, вибудовуються напрямки правозахисної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах (Синьов В.М., Ляшенко О.О., Оржеховська В.М., Запорожан Г.Г., Обухов В.М., Виготський Л.С. та ін. .)

Оскільки історично склалось так, що дана категорія дітей була якось осторонь від життя, виступала лише, як споживач, викликаючи жалість, а то й , на жаль, байдужість...

Проте, хочемо ми того чи ні люди з особливими освітніми потребами живуть поряд, і вони, як усі інші жителі планети, громадяни суспільства мають право повноправного співіснування, адже кожна людина повинна прийматися іншими людьми такою, якою вона є, безвідносно до норми оцінок стосовно їх фізичного та інтелектуального стану.

Спеціальна загальноосвітня школа готує своїх вихованців до самостійного життя і діяльності в природному соціальному середовищі. Тому розумово відсталі школярі повинні бути виховані так, щоб їхня самостійна поведінка і різноманітних життєвих ситуаціях відповідала існуючим в суспільстві соціальним нормам, правилам, вимогам.

Повноцінна соціальна адаптація розумово відсталих неможлива без формування їхньої правової освіченості, належної соціальної поведінки, моральної і правової свідомості , виховання та корекції вад особистості. Інтелектуальний дефект істотно ускладнює вирішення завдань забезпечення нормативно – правового функціонування, підвищує ймовірність певних соціальних відхилень в індивідуальній поведінці кожної окремо взятої особистості.

Тому досить важливим у наданні освітніх послуг розумово відсталим є знання психофізичних особливостей дітей з інтелектуальними вадами, вивчення індивідуальних можливостей орієнтування на зону найближчого розвитку (за Л.С. Виготським). А головне завдання – допомогти дітям з особливими освітніми потребами адаптуватися в нинішніх складних і суперечливих реаліях життя., сприяти їх соціалізації та профорієнтації, розвитку правової освіченості, умінні вижити та захистити себе, надати можливість визначитись із рівнем своєї конкурентоздатності за розумовими та психологічними мотивами, оволодіти певним рівнем правових знань і виробити в розумово відсталих дітей уміння правильно розв'язувати практичні проблемні життєві ситуації, формувати позитивну мотивацію в поведінці, вміння захистити свої власні права, якщо вони порушуються.

Досить гостро стоїть питання профілактики правопорушень серед розумово відсталих осіб. Дане питання недостатньо описане в теорії, проте нагальним постає у безпосередній практичній роботі з цією категорією дітей. Безумовно, варто враховувати специфіку розвитку розумово відсталих учнів (рівень порушення пізнавального розвитку, стан мовлення, психічних процесів і т. д.), а також не забувати, що діти із вадами інтелекту характеризуються значно підвищеним впливом навіюваності, невмінням реально бачити та оцінити наступний результат свої вчинків, зорієнтуватись у правильності власних дій.

Одним із найбільш серйозних факторів, які сприяють злочинним проявам серед розумово відсталих дітей, формуванню антигромадських груп підлітків, реалізації їх протиправного наміру, є вплив підбурювачів та організаторів з числа дорослих осіб, які ведуть аморальним способом життя.

Вони здійснюють руйнівний вплив на психологію неповнолітніх, прагнуть перетворити їх у слухняних виконавців своєї волі. Багато з них, підбурюючи дітей з вадами інтелекту до скоєння злочинів і схилиючи до іншої протиправної діяльності, самі прагнуть залишатися в стороні та уникнути кримінальної відповідальності.

Під час втягнення неповнолітніх в злочинну діяльність доросла особа. Як правило, здійснює фізичне насильство або психологічний вплив.

Злочинні дії організатора та підбурювача злочинів завжди здійснюються з прямим умислом. У багатьох випадках дорослі намагаються втягнути у скоєння злочинів підлітків, які відрізняються антисоціальним поглядом та поведінкою. Таким чином дуже часто організуються групи, і в цих злочинних групах неповнолітніх дорослі найчастіше виконують роль організаторів, лідерів або найбільш активних.

Використання неповнолітніх для умов ведення паразитичного способу життя виражаються в проживанні на кошти, які здобуті неповнолітнім в результаті злочинної або іншої протиправної діяльності (заняття проституцією, жебракування, азартними іграми і т.п.).

Втрата взаєморозуміння з батьками, зв'язків з позитивною групою своїх однолітків розумово відсталі діти сприймають як "нехтування", намагаються її подолати шляхом отримання схвалення або захисту від осіб старшого віку, нерідко антигромадської поведінки.

Негативний вплив дорослих часто проявляється в розумово відсталих підлітків у грубості, неслухняності, курінні, вживанні алкоголю та наркотичних речовин.

Дорослі організатори та підбурювачі, використовуючи відсутність контролю, примітивність потреб та інтересів розумово відсталих дітей, встановлюють з ними первинні контакти, після чого, за допомогою спільного розпиття спиртних напоїв та участі в протиправних заняттях, їх розвивають та укріплюють.

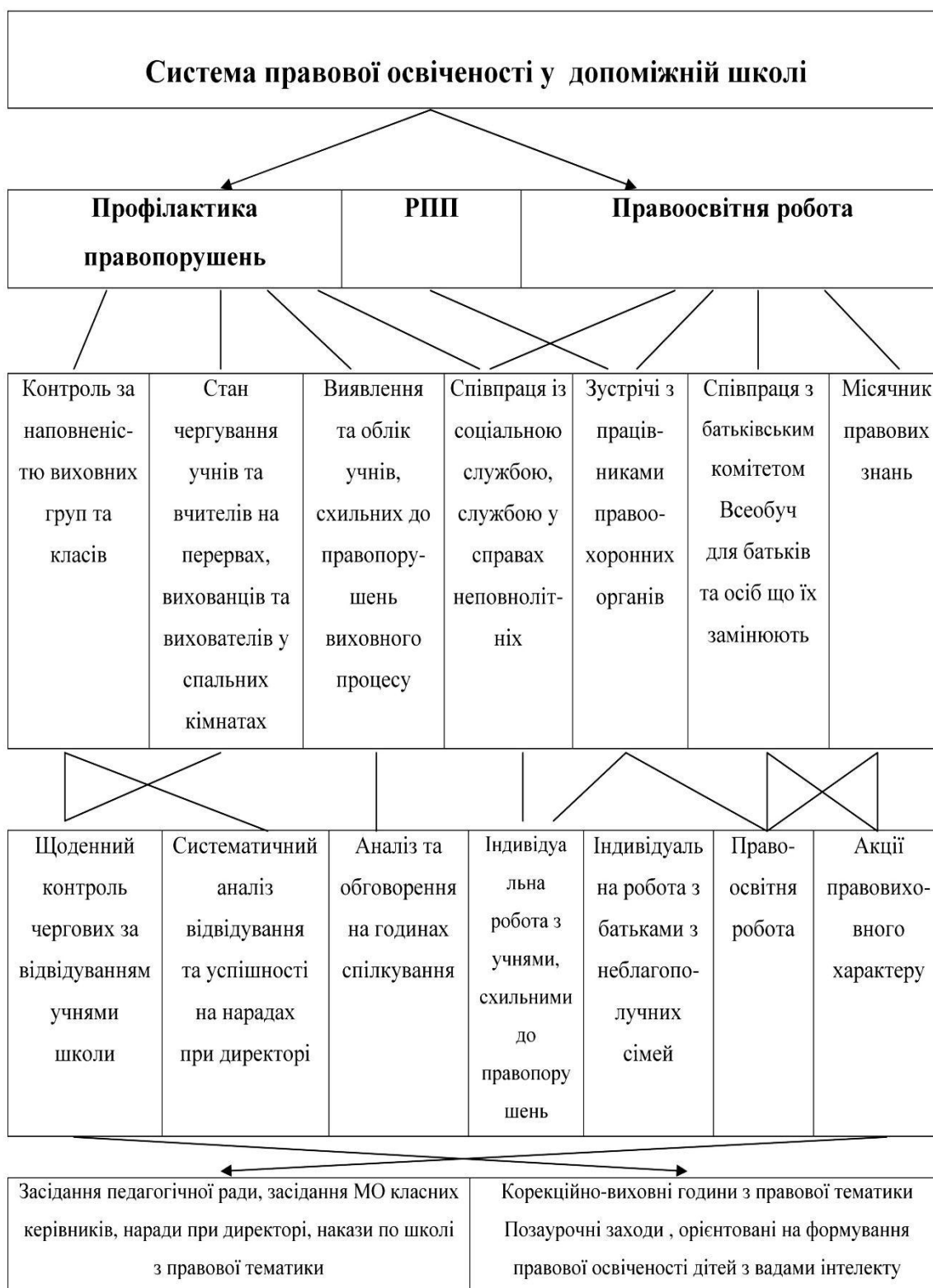
Наслідки, які наступають, а саме руйнування особистості розумово відсталих дітей, дають підставу віднести ці дії до злочинів, які мають підвищену небезпеку.

До речі: з метою боротьби зі злочинністю та охорони морально – правового виховання дітей та підлітків від злочинних досягань у кримінальному кодексі України передбачається відповідальність за втягнення неповнолітніх у злочинну діяльність, у пияцтво, заняття проституцією, жебракування, азартні ігри та карається позбавлення волі на строк до 5 років ( ст. . 304 Конституції України).

Спеціальний загальноосвітній навчальний заклад для дітей, які потребують корекції розумового розвитку готує своїх вихованців до самостійного життя і діяльності у природньому соціальному оточенні. Отже, розумово відсталі школярі мають бути виховані так, щоб їхня самостійна поведінка в різноманітних життєвих ситуаціях відповідала існуючим в суспільстві соціально – правовим нормам. Повноцінна соціальна адаптація розумово відсталих неможлива без формування системи правової освіченості і відповідної соціальної поведінки, що здійснюється в процесі моральної і правової освіти та виховання, корекції особистості учнів допоміжної школи... Як справедливо і вірно зазначає В.М. Синьов: "Інтелектуальний дефект не може розглядатися в якості фактора, що за будь – яких обставин підвищує суспільну небезпеку індивідуума, який має вади. Разом з тим, розумова відсталість порушуючи адаптаційні здібності особистості внаслідок стійкого розкладу функцій головного мозку, значною мірою змінює соціальну поведінку людини... Можливий опосередкований вплив інтелектуального дефекту на підвищення вірогідності криміногенної поведінки вимагає від допоміжної школи наполегливих виховних і корекційних зусиль з його попередження...". [1]

Досить важливо у школі створити систему правової освіченості, однією із складових якої має бути профілактика правопорушень вихованців закладу( Див. таблицю 1).

Таблиця 1



Практика виробила різноманітні методи і форми профілактичних заходів із попередження проти правових заходів, дисциплінованості школярів із вадами інтелектуального розвитку. Визначальними для вибору кожної з них в конкретному випадку є зміст інформації, її доступність та можливість практичного значення, характеристика

психофізичних можливостей контингенту розумово відсталих школярів, значення корекційно-виховних завдань, актуальних для кожної виховної групи зокрема. Попри всі ці умови слід враховувати й те, що йдеться не про разові виховні заходи, а про тривалу діяльність, в якій забезпечені послідовність, доступність, взаємозв'язок, практичність та взаємопідсилення виховних заходів. Якщо у профілактичній роботі з попередження правопорушень із молодшими школярами перевага надається словесно-ігровим методам та формам роботи, то із розумово відсталими старшокласниками слід дотримуватися як найбільш доступною практичною діяльністю: вирішення конкретних життєвих ситуацій; розкриття соціального, духовно, морально-етичного змісту тих чи інших подій, вчинків; допомога учням у формуванні правильної оцінки власної поведінки і людських взаємовідносин. Ефективним методом формування нормативної поведінки, виховання дисциплінованості школярів з інтелектуальними вадами є розповідь - словесне повідомлення вчителя на уроці чи вихователя в позаурочній діяльності про когось чи щось, про позитивні вчинки дорослих, учнів. Але тут педагогові варто пам'ятати, що така розповідь, повідомлення має бути яскравою, емоційною, викликати у дітей почуття, справляти на них враження. Учні охоче слухають розповіді вчителя чи інших людей тоді, коли вони торкалися життєвих питань, викликали у дітей довір'я, готовність співпереживати.

Коли ж виникає потреба в корекції хибних перекручених уявлень дітей про правові норми, варто спонукати розумово відсталих учнів обдумувати власні дії та вчинки, робити правильні висновки, вибирати вірний вихід із конкретних життєвих ситуацій - тут досить доцільним буде використання проблемної бесіди із подальшим практичним розв'язанням запропонованих проблемних ситуацій.

Дієвим методом у профілактиці правопорушень є аналіз та оцінювання вчинків героїв літературних творів, періодичних видань чи конкретних учнів з правових позицій для стимулювання (чи недопущення) негативних вчинків, які мали місце в житті класу, виховної групи, школи. Якщо навчально-виховна діяльність розумово відсталих учнів ведеться згідно затверджених планів, то позакласну роботу із профілактики правопорушень не ватро обмежувати лише детально плановими заходами. Тому що ефективнішими стануть невимушені, ненав'язливі бесіди з якогось конкретного приводу, що є досить важливим і для самої розумово відсталого дитини, як особистості, так і для корекції її попереднього досвіду, часто невдалого і негативного.

Ще досить важлива вимога у роботі з профілактики правопорушень: не зловживати негативними прикладами, а негативні випадки, які мають

місце в колективі потрібно домагатися колективного осуду, залучати учнів із інтелектуальною недостатністю до посильної діяльності у боротьбі із проявами неправомірної аморальної поведінки.

Як не прикро, та олігофренопедагогу потрібно бути готовим до того, що розумово відсталі діти не завжди вміють та можуть диференціювати добро та зло, та в силу вираженості структури дефекту кожної окремо взятої розумово відсталі дитини процеси не є довготривалими, що вимагає від педагога детально спланованої та продуманої корекційної роботи, виявлення педагогічної майстерності.

Певну позитивну роль у профілактиці правопорушень відіграє створення спеціальних педагогічних ситуацій у навчально-виховній та позакласно-профілактичній діяльності – це допомагає оволодінню необхідним досвідом в умовах його традиційного формування в реальній практичній діяльності. Вирішуючи спеціальні педагогічні ситуації, учень готується до реальних ситуацій в житті, оскільки він у своїх думках та почуттях засудив та переміг зло. Коли ж дитина перемагає, вона відчуває задоволення собою; це задоволення є рушійною силою, що приводить до духовного формування, громадянського дозрівання.

Варто врахувати ще одну особливість розумово відсталих, яка негативно впливає на формування правової освіченості. Це той фактор, що колектив таких дітей в основному не здатний стати дієвим інструментом у формуванні соціально-нормативних норм школярів із інтелектуальною недостатністю.

Важливим кроком ефективності профілактики правопорушень у допоміжній школі є залучення учнів-олігофренів до активної правовиховної діяльності (комісія з дисципліни та порядку, чергування в школі, в класі, їдальні, зелені патрулі та інше). Загалом у правовиховній роботі у спеціальному навчальному закладі слід дотримуватись принципу індивідуального підходу, враховувати особливості та якості кожного розумово відсталого школяра зокрема.

Індивідуальна робота із профілактики правопорушень повинна базуватись на продуманій програмі: виявлення рис аномального розвитку учня, негативних якостей, які визначають поведінку розумово відсталого школяра та усвідомлення причин відхилень у поведінці (специфіка розвитку пізнавальної сфери; негативний попередній досвід; помилки виховання в сім'ї, недоліки роботи в школі, вплив оточуючого середовища та інших факторів).

Основою правовиховання має бути опора на позитивні риси учня, головне привчити дитину із інтелектуальною недостатністю самостійно оцінювати власну поведінку та вчинки інших.



Особливу увагу слід надавати використанню можливостей виховання розумово відсталих школярів, закладених у нормативних документах (правила для учнів, правила поведінки дітей та підлітків у громадських місцях, правила внутрішнього розпорядку школи, правила вуличного руху та інші). Виховання звички дотримуватись правил поведінки, дисципліни і порядку важливий першокрок для формування позитивних рис особистості з інтелектуальними вадами. Виховні можливості правил підвищуються, якщо вони доведені до свідомості розумово відсталих учнів, якщо на їх основі педагогічний колектив виробив і ставить вихованцям єдині педагогічні вимоги. У такому разі діти чітко уявляють, що від них вимагається, і поступово накопичують необхідні знання і досвід правомірної поведінки.

Шкідливим з точки зору правового виховання є поділ правил поведінки на основні і другорядні, коли за порушення одних доводиться відповідати, а при недотриманні інших ніхто не робить зауважень.

На основі правил поведінки повинна проводитись систематична виховна робота й з батьками учнів. А це вимагає від педагогів проведення з батьками спеціальних бесід про правила поведінки та методику їх вивчення.

Тривале і систематичне дотримання встановленого порядку виробляє в учнів звичку виконувати правила поведінки, норми моралі і законів, формує повагу до інтересів особистості і суспільства, створюючи цим самим необхідні умови і для проведення навчально-виховного процесу в допоміжній школі. Дотримання правил поведінки всіма школярами впорядковує ритм життя школи, спрямовує його в необхідному напрямку, привчає учнів до дисципліни, правопорядку, формуючи при цьому певний рівень їхньої правої освіченості. Важливу роль у пропагуванні основних положень різних галузей українського права серед школярів, формування соціально-нормативних норм має зайняти і відповідне оформлення навчальних приміщень школи. Тут передусім повинні знайти своє місце статті Конституції України, які мають відношення до дитинства, школи, сім'ї, професії, роботи тощо.

### Список використаних джерел

1. Андрусишин Б.І., Синьов В.М. Соціально-правовий захист дітей з вадами розумового розвитку. – К.: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2007. – 128 с.
2. Сідельник Л., Кравченко Р., Гончар Л. Як захистити дитину з розумовою відсталістю у ході надання освітніх та соціальних послуг. – К.: Знання, 2006. – 234 с.
3. Соціальні та психологічні потреби дітей, які виховуються в інтернатних закладах: знання, ставлення, поведінка, практика діяльності. Результати дослідження серед фахівців соціальної

- сфери та дітей-вихованців інтернатних закладів. – К.: Компанія Лік, 2006. – 341 с.
4. Збірник нормативно-правових актів у сфері захисту прав дітей. – 2003.
  5. Головка Н.І. Правова педагогіка: Навчальний посібник. – К.: МАУП, 2007. – в 234 с.
  6. Методика правового виховання учасників / под ред. А.В. Мицкевича., В.М. Обухова. – М.: Педагогіка, 1982. – 258 с.
  7. Леськов М, Леськова В. Розбудова державності: проблеми правової культури // Рідна школа. – 1998. – № 5. – С. 13-16.
  8. Твердохліб Л.В. Формування правової культури старшокласників у навчальних закладах нового типу. – Луганськ: Опус, 2003. – 318 с.

The article reveals the essence of crime prevention in secondary school as one of the important aspects of legal education of children with intelligence.

**Keywords:** corrective work, intellectual disorders, law education, low culture, pedagogical activity, professionalism.

*Отримано 30.05.2011 р.*

**УДК 376-056.34**

*Т.С. Калініна*

## **ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ УЧНІВ ІЗ ЗПР НА ЕТАПІ ПЕРЕХОДУ ДО СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТНЬОЇ ЛАНКИ**

Стаття присвячена особливостям перехідного періоду з молодшої до середньої ланки учнів із ЗПР. Розглянуто новоутворення молодшого шкільного віку особливості молодших підлітків (вікові, індивідуальні). Наведено причини і зовнішні прояви дезадаптації до середньої школи. Проаналізовано причини можливих труднощів у навчанні дітей цього перехідного періоду. Наведено складові готовності до навчання в середній школі.

**Ключові слова:** діти із ЗПР, психологічна готовність до навчання в середній школі, перехідний період з молодшої до основної школи, молодший підлітковий вік.

Стаття посвящена особливостям периода перехода от младшего к среднему звену учеников с ЗПР. Рассмотрены новообразования младшего школьного возраста, особенности младших подростков (возрастные, индивидуальные). Проанализированы причины возможных учебных трудностей у детей в этот переходный период. Представлены составляющие готовности к обучению в средней школе.

**Ключевые слова:** дети с ЗПР, психологическая готовность к обучению в средней школе, переходный период из младшей в среднюю школу, младший подростковый возраст.

Важливою умовою успішності навчально-виховної роботи в школі інтенсивної педагогічної корекції є урахування специфіки психологічних особливостей учнів із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР) ,особливо у перехідні періоди їх життєдіяльності. Одним з таких періодів є перехід з початкової школи до основної. У цей час у дітей часто спостерігається недисциплінованість, підвищення рівня ситуативної тривожності тощо. Важливим також є ставлення учнів до навчальної діяльності і ті базові мотиви що зумовлюють соціально-психологічну активність учня.

Аналіз фахової літератури та шкільної практики свідчить про те, що перехід на другий ступінь освіти не завжди відбувається в учнів безконфліктно і безболісно, та психологічна неготовність учнів до переходу в 5 клас на сьогодні є проблемою. . Не всі школярі виявляються психологічно готовими до подолання труднощів адаптаційного періоду, не всі підіймаються в своєму розвитку до рівня відповідності новим, більш високим, ніж на першому ступені освіти, вимогам [5].

Цей перехід сприймається як досить важкий період. Діти із ЗПР, за даними наукових досліджень, відчують адаптаційні труднощі на самому початку шкільного навчання, а наприкінці початкової школи дитина має бути особистісно, психологічно і функціонально не готовою до переходу до наступної освітньої ланки. В літературі цей період називають по-різному – перехідним періодом, "проблемою п'ятих класів" (О. Кравцова) "синхронізацією двох криз" (Г. Цукерман) "мікрокризою п'ятих класів" (Т. Князева) тощо. Але сутність полягає в тому, що психологічна неготовність до нових вимог, до подолання труднощів адаптаційного періоду сприяє не тільки негативному ставленню до школи і до навчання, але й погіршенню соматичного і психологічного здоров'я школярів [4].

Загальнотеоретичні положення досліджуваної проблеми були розроблені в наукових працях Л. Божович, Л. Виготського, І. Дубровіної,

Д. Ельконіна, Г. Костюка, О. Леонтєва. Онтогенетичні аспекти цієї проблеми висвітлювались в роботах Т. Князевої, Н. Лебедевої, Л. Слугіної, Д. Фельдштейна, Г. Цукерман.

У галузі спеціальної психології велися і ведуться розробки в плані вивчення та корекції психологічної готовності до навчання у дітей із ЗПР. Їх фундаментом є теоретичні положення Л. С. Виготського про єдність законів розвитку нормальної і аномальної дитини, закладені ним в концепції культурно-історичного розвитку психіки і працях, присвячених вивченню специфіки формування психічної діяльності при різних дефектах розвитку. Значний внесок у розробку різних аспектів вивчення і корекції готовності дітей із ЗПР до навчання в школі внесли дослідження Т. Власової, Т. Єгорової, З. Калмикова, Л. Кузнецової, І. Кулагіної, У. Лубовського, Р. Тригер, У. Ульянової, С. Шевченка та інших дослідників. Однак, незважаючи на те, що проблема готовності до навчання має вже солідний арсенал наукових досліджень, в основному вони пов'язані з вивченням готовності дітей дошкільного віку до початкової освіти. Між тим, сама проблема набагато ширше.

Проблемам навчання та виховання дітей із ЗПР у дошкільний і початковий період шкільного навчання присвячений ряд спеціальних досліджень у спеціальній психології та педагогіці. Особливу увагу дослідники звертають на сутність та закономірності психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку із ЗПР (Т. Вісковатова, Т. Власова, Т. Ілляшенко, К. Лебединський, В. Лубовський, М. Певзнер, Т. Сак, С. Тарасюк, У. Ульянова, та ін.). Існує чимало досліджень, що присвячені питанням вивчення та корекції готовності дітей із ЗПР до навчання в школі (Т. Власова, Т. Єгорова, З. Калмиков, Л. Кузнецова, І. Кулагіна, Р. Тригер, С. Шевченко та ін.).

Незважаючи на дослідження окремих сторін психічної діяльності дітей із ЗПР, готовності до школи в молодшому шкільному віці неопрацьованими залишаються багато теоретичних та організаційно-прикладних аспектів корекційно-розвивальної роботи з молодшими підлітками із ЗПР, що призвело до виникнення ряду проблем у цій галузі [4]. Варіативність видів затримки психічного розвитку та різних нервово-психічних порушень, які можуть їх супроводжувати, породжує проблему науково обґрунтованої організації психолого-педагогічного освітнього простору, яке було б адекватно специфіці індивідуального розвитку дитини. Найважливішим аспектом цієї проблеми, який не знайшов поки свого остаточного вирішення, є питання оцінки ефективності корекційно-розвивального навчання на першому ступені, визначення якості проведеної корекції та готовності школярів із ЗПР до переходу на другий ступінь освіти

Але, недостатня розробка теоретичних і прикладних аспектів проблеми психологічної готовності перехідного періоду школярів із ЗПР зумовили вибір теми статті.

Метою даної роботи є теоретичний аналіз психологічних особливостей і проблем психологічної готовності школярів із ЗПР у період переходу з молодшої до основної школи.

Відповідно до концептуальних положень вітчизняної психології, діти 10 – 12 років є молодшими підлітками, знаходяться в передкризовій ситуації щодо психічного розвитку, в критичному періоді щодо особистісного розвитку і в перехідній ситуації щодо соціального навчання. Тому цей період має свої психологічні особливості.

Одним з найважливіших періодів у житті школяра є період закінчення початкової школи і перехід на середній щабель шкільного навчання. Цей перехід традиційно вважається одною з найбільш складних психолого-педагогічних проблем, а період адаптації в 5-му класі - одним з найважчих періодів шкільної освіти [6].

З педагогічної точки зору стан учнів у цей адаптаційний період характеризується низькою організованістю, недисциплінованістю, зниженням інтересу до навчальної діяльності, з психологічної низьким рівнем вольового контролю, несамостійністю, тривожністю.

Психологічні проблеми дітей під час перехідного періоду від початкової школи в середню можуть бути пов'язані як з об'єктивними змінами в організації навчально-виховного процесу, так і з особистісними процесами, характерними для молодшого підліткового віку (передкризового періоду, предпубертату).

До об'єктивних змін в організації навчально-виховного процесу можна віднести такі:

- 1) сам факт переходу в середню освітню ланку, який висуває нові вимоги до дитини;
- 2) проведення уроків різними вчителями;
- 3) кабінетна система навчання;
- 4) збільшення навчального навантаження (поява нових навчальних дисциплін, інший рівень викладання матеріалу (більш теоретичний), що вимагає нового типу мислення; збільшення кількості уроків; прискорення інтенсивності, внутрішнього темпу уроку; розширення обсягу навчальної інформації тощо);
- 5) нові однокласники (якщо дитина змінила школу або в клас прийшли новенькі) [1,3].

Ці нові і досить різкі зміни умов навчання у середніх класах можуть виступати причинами дезадаптації п'ятикласників .

Перехід від дитинства до підліткового віку, який збігається із переходом до середньої школи, характеризується бурхливими змінами у

фізіології та психіці дитини (Н. Анікеєва, М. Боришевський, О. Киричук, Я. Коломинський, І. Кон, Д. Фельдштейн, К. Левін та ін.). Він насичений драматичними переживаннями та конфліктами.

До вікових особливостей молодшого підліткового віку відносимо таке:

- індивідуальну (між різними дітьми);
- переорієнтацію спілкування з дорослих на однолітків (провідна діяльність);
- розвиток у напрямку нового рівня самосвідомості, розвитку особистісної рефлексії, “Я-концепції” (центральне вікове особистісне новоутворення);
- у моральному розвитку – некритичність засвоєння групових норм, перенесення оцінки вчинку на особистість в цілому, полярність моральних оцінок (“біле – чорне”) [5].

Проблеми формування психологічної готовності дітей до навчання в середній школі, безумовно, пов’язані із резервами молодшого шкільного віку, якщо мати на увазі закономірну тенденцію до зниження адаптації дитини в перехідні періоди розвитку. Це означає, що багатьох проявів підліткової дезадаптації можна уникнути (частково або повністю), якщо в стабільний період попереднього розвитку, тобто в молодшому шкільному віці, цілеспрямовано формувати у дитини психологічний механізм, що дозволяє адекватно прийняти ту нову ситуацію діяльності та спілкування, в яку йому належить увійти напередодні кризового періоду [1,5].

Першу спробу визначити “готовність до навчання в середній школі” зробила Т. Юферева, виділивши такі її складові:

- 1) сформованість основних компонентів навчальної діяльності, успішне засвоєння програмного матеріалу;
- 2) новоутворення молодшого шкільного віку - довільність, рефлексія, мислення в поняттях (у відповідних віку формах);
- 3) якісно інший, більш “дорослий” тип стосунків з учителями та однокласниками [4].

Становлення психологічної готовності у дітей із ЗПР в силу об’єктивних причин має більш складний і тривалий характер порівняно з однолітками, які розвиваються в нормі.

Необхідність вивчення закономірностей і специфіки психосоціального розвитку дітей із ЗПР зумовлена, перш за все, потребами педагогічної практики, оскільки значна частина цих школярів позначена як невстигаючі.

Становлення дитини із ЗПР як суб’єкта навчальної діяльності, корекція його психічного розвитку, як відомо, не завжди успішно здійснюється протягом навчання в початковій школі. На думку багатьох



дослідників (Т. Власова, Т. Князева, І. Левченко, О. Усанова, В. Петрова та інші) серед учнів початкових класів з відхиленнями у розвитку найбільшу кількість складають діти з різними формами ЗПР і порушеннями мови. Необхідно відзначити наступний факт: якщо порушення мови корегуються фахівцем-логопедом, то діти із ЗПР в загальноосвітній школі практично залишаються без цілеспрямованої дефектологічної допомоги.

Особливо загострюються труднощі дітей із ЗПР у передкризові й кризові періоди: якщо в початковій школі корекційно-розвивальні завдання не були вирішені на належному рівні, то з новою силою вони заявляють про себе вже в середній школі [2].

До моменту надходження в 5 клас затримка їх психічного розвитку, яка не була подолана на першому етапі навчання, ускладнює їм успішний перехід в середню школу. У цілому в учнів із ЗПР спостерігаються нижчі показники успішності адаптації, ніж в учнів із нормальним психічним розвитком. Це проявляється перш за все: у більш низької навчальної мотивації, низькому рівні розвитку пізнавальної потреби, більш високій шкільній тривожності.

Серед причин можливих труднощів у навчальній діяльності молодших підлітків із затримкою психічного розвитку можна назвати такі.

- вікові обмеження та індивідуальні особливості учнів, які не враховують вчителі під час навчальної роботи,
- об'єктивні зміни в організації навчально-виховного процесу,
- відсутність наступності між вимогами початкової і середньої освітньої ланки, як в плані навчання, так і в плані вимог до поведінки школярів,
- недостатня навчальна підготовка у попередній період (прогалини в знаннях, формальне засвоєння навчального матеріалу тощо),
- несформованість компонентів навчальної діяльності,
- несформованість новоутворень молодшого шкільного віку,
- особливості навчальної мотивації (падіння навчальної мотивації і інтересу до навчання, утруднення знаходження особистісного сенсу учіння),
- особливості спілкування, обумовлені зниженою пізнавальною активністю і специфікою розумової діяльності, перешкоджають успішній соціалізації особистості [3,5].

Наявність наведених вище труднощів свідчить про низьку готовність до переходу у середню школу дітей із ЗПР.

Також проблеми адаптаційного періоду пов'язані з труднощами що виникають у взаєминах між п'ятикласниками і вчителями основної школи, а саме:

- незнання вікових та індивідуальних особливостей дітей;
- відсутність уваги до особистісного розвитку;
- неузгодженість, ускладнення вимог з боку вчителів до п'ятикласників;
- неправильна організація взаємодії в дитячому колективі;
- невміння обрати стиль педагогічного спілкування з учнями [4].

Ці факти знижують відповідальність і старанність п'ятикласників, що призводить до неуспішності, підвищеної тривожності та шкільним неврозам

Зниження адаптації дитини в перехідні періоди розвитку означає, що багатьох проявів підліткової дезадаптації можна уникнути (частково або повністю), якщо в стабільний період попереднього розвитку, тобто в молодшому шкільному віці, цілеспрямовано формувати у дитини адаптаційні психологічні механізми. Таким чином, виникає необхідність проведення спеціальної, цілеспрямованої роботи з підготовки дітей із ЗПР до переходу в середні класи. Цьому, на наш погляд, сприятиме психологічний супровід молодших підлітків із ЗПР.

Основною метою психолого-педагогічного супроводу учнів у цей період є формування у них психологічної готовності до переходу в середню ланку школи і допомога в адаптації до нових умов навчання. Центральними завданнями супроводу на цьому етапі можуть бути:

1. Діагностика психологічної готовності учнів до навчання в середній ланці школи та виявлення дітей з низьким рівнем готовності.
2. Створення психолого-педагогічних умов для формування в учнів інтелектуальних і особистісних передумов успішного навчання в середній ланці.
3. Надання психологічної допомоги школярам, які мають низький рівень психологічної готовності до навчання в середній школі.
4. Організація адаптаційного періоду для учнів 5-х класів [2].

Отже, успішне вирішення завдання переходу учнів із ЗПР до середньої освітньої ланки є актуальною і складною теоретичною і практичною проблемою.

Об'єктивні зміни організації навчально-виховного процесу та вікові і особистісні особливості дітей із ЗПР можуть викликати ускладнення переходу з молодшої до середньої школи.

Складовими готовності до навчання в середній школі можна вважати сформованість навчальної діяльності і успішне засвоєння навчальної програми початкової школи; сформованість новоутворень молодшого



шкільного віку (довільності, рефлексії, понятійного мислення у відповідних вікових формах); наявність особистісних утворень молодшого підлітка у дитини 4-го класу, зокрема, якісно нових взаємин із дорослими і однолітками.

Вирішення проблеми переходу до навчання в середню школу дозволить виявити психологічні умови і механізми, що визначають успішне входження п'ятикласників із ЗПР у нову соціальну ситуацію навчання; уникнути синхронізації освітньої і вікової кризи у дітей; цілеспрямовано і послідовно готувати до переходу на другу ланку освіти всіх учасників навчально-виховного процесу (дітей, батьків, вчителів).

Перспективи дослідження полягає в організації дослідження психологічних проблем учнів із ЗПР при переходу до навчання з молодшої до середньої освітньої ланки. Побудувати і запропонувати модель психолого-педагогічного супроводу учнів даної категорії.

### Список використаних джерел

1. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьєва Е.И., Васильєва Н.Л. Работа психолога в начальной школе. – М.: Генезис, 2001. – 352 с.
2. Винокурова Г.А. Психологическое сопровождение учащихся с задержкой психического развития на этапе перехода в среднее звено школы // Дефектология. – 2004. – № 6. – С. 32-34.
3. Дзюбка Л.В. Психологічні проблеми переходу учнів з молодшої до основної школи // Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – С. 121-123.
4. Князева Т.Н. Психологическая готовность ребенка к обучению в основной школе: структура, диагностика, формирование. – СПб.: Речь, 2007. – 119 с.
5. Справочник психолога средней школы / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 511 с.
6. Цукерман Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – С. 19-31.

Article is devoted to the peculiarities of the transition from junior to secondary schools children with the delay of psychical development. The specific situation of development and learning of students at this stage of school life are emphasized. Objective changes in the organization of the educational process, age and individual characteristics of children, which may

cause difficulties in the transition from primary to secondary school are distinguished in the article.

**Keywords:** the delay of psychical development, psychological readiness to learn in high school, transition from junior to high school, junior adolescence.

*Отримано 30. 05.2011 р.*

**УДК 376-056.34**

*Л.А. Кирилюк*

### **ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ПЕРЦЕПТИВНИХ ДІЙ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДОШКІЛЬНИКІВ**

В даній статті розкриваються особливості розвитку сприймання та відчуття дошкільників з розумовою відсталістю.

**Ключові слова:** відчуття, сприймання, сенсорний розвиток, сенсорні еталони, розумово відсталі дошкільники.

В данной статье излагаются особенности развития восприятия дошкольников с умственной отсталостью.

**Ключевые слова:** сенсорные эталоны, развитие, дошкольники с умственной отсталостью, восприятие.

На сучасному етапі розвитку суспільства, педагогічна наука висуває досить високі вимоги до розумового розвитку дитини. Основою загального розвитку є сенсорний розвиток, оскільки повноцінне сприйняття навколишнього є необхідним для успішного навчання дитини в дошкільному закладі, у школі.

За умови впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання, необхідно розвинути розумово відсталіх дітей до співпраці з нормальними однолітками, що підводить нас до перегляду проблеми навчання розумово відсталіх дошкільників, зокрема у напрямку розвитку їх змістового компоненту діяльності. А однією з основних

причин труднощів засвоєння нових знань є недорозвиток сенсорно-перцептивної сфери.

Сенсорний розвиток дошкільника включає дві взаємозв'язані сторони – засвоєння уявлень про різноманітні властивості предметів та явищ і оволодіння новими діями, які дають змогу повніше та більш диференційовано сприймати світ.

Ще в ранньому віці у дитини накопичилося певне коло уявлень про ті чи інші властивості предметів, і деякі з таких уявлень виконували роль зразків, з якими порівнювалися нові предмети у процесі їх сприймання. Тепер же починається перехід від предметних зразків, що базуються на узагальненні індивідуального досвіду дитини, до використання загальноприйнятих сенсорних еталонів, тобто вироблених людством уявлень про основні різновиди властивостей і відношень (кольору, форми, розмірів предметів, їх розташування у просторі, висоти звуків, тривалості проміжків часу тощо).

Слід зауважити, що дошкільний період – оптимальний період для розвитку пізнавальної сфери загалом, та сенсорного розвитку зокрема, який є процесом засвоєння соціального досвіду, засвоєння певних еталонів. Сенсорними еталонами для дитини можуть служити, наприклад, система геометричних форм, основні кольори, фонемі рідної мови тощо. Отже, основним завданням сенсорного виховання дошкільників є поступове ознайомлення дітей з різними видами сенсорних еталонів.

З.Н. Богусловська, А.Г. Ружкая, Н.П. Сакуліна, В.В. Холмовська та інші зазначають, що оволодіння сенсорними еталонами, як системою мірок, зразків якісно змінює сприйняття. Чим вищий сенсорний розвиток дитини, тим більше предметів і явищ сприймається дитиною.

О.В. Запорожець, Л.А. Венгер, зазначили, що нормальний сенсорний розвиток дитини передбачає:

- розвиток сенсорної сфери дитини, основаної на нормальному системному функціонуванні всіх органів чуття;
- засвоєння дітьми сенсорних еталонів;
- вміння співвідносити якості предметів, що сприймаються, з елементами сформованих систем сенсорних еталонів.

Теоретичні аспекти проблеми формування сенсорних еталонів у дошкільників у загальній психології та педагогіці розкриваються у працях М. Монтесорі, В.П. Зінченко, М.М. Ланге, Н.Г. Гернштейн зокрема звертається увага на характеристику: процесу перетворення сенсорної інформації та подальшої побудови перцептивного образу, адекватного об'єкту сприйняття і задачам діяльності у дошкільників (В.П. Зінченко); стадій процесу сприймання у даній категорії дітей (М.М. Ланге).

Дослідженням проблеми корекції сенсорних еталонів в дошкільній олігофренопедагогіці займалися ряд дослідників (В.В. Бобошко, А.А. Катаєва, А.Г. Обухівська, Б.В. Сермеєв, Е.А. Стребелева, В.Є. Турчинська, Д.І. Шульженко, К.В. Щербакова) [5], які спрямовували вивчення психологічних та педагогічних аспектів розвитку сенсорного сприймання у дітей з розумовою відсталістю. Теоретичний аналіз спеціальної дошкільної педагогіки показав, що існують дослідження, які спрямовані на розвиток сенсорних еталонів у даної категорії дітей, зокрема аспекти регуляції діяльності у зв'язку з орієнтуванням у часі дошкільників з розумовою відсталістю (Єралієва С.Г.) [3], аналіз сенсорних еталонів форми у процесі ігрової, образотворчої діяльності та конструюванні (О.П. Гаврілушкіна, Н.Д. Соколова).

Л.А. Венгером та його співробітниками вивчались особливості оволодіння різними еталонами на всіх етапах розвитку дитини. Дослідниками було з'ясовано, що характер еталонів, якими володіє дитина, і способи їх застосування виступають як основна характеристика дій сприйняття [1: 11]. Так, досконалість сприйняття – повнота і точність образів, що будуються, як зазначають дослідники, – залежить від того, наскільки повною системою еталонів, необхідною для обстеження даного змісту, володіє дитина і в якій мірі у неї сформовані операції зі співвіднесення еталонів, що використовуються, з властивостями предметів. У дослідженнях, проведених під керівництвом О.В. Запорожця і Л.А. Венгера, було визначено, що розвиток сприйняття містить у собі два взаємопов'язані аспекти: з одного боку, формування і вдосконалення уявлень про різновиди кожної властивості предметів, що виконують функцію сенсорних еталонів; з іншого – формування і вдосконалення самих перцептивних дій, що є необхідними для використання еталонів при аналізі властивостей реальних предметів [2: 17]. У дошкільному віці відбувається зниження порогів чутливості (зорової, слухової та ін.). Зростає гострота зору, спроможність розрізняти відтінки кольорів, розвивається звуковисотний та фонематичний слух, відчуття дотику тощо. Усі ці зміни є наслідком того, що дитина оволодіває новими способами сприймання, які мають забезпечити обстеження предметів та явищ дійсності, їх різноманітних властивостей та взаємозв'язків.

Дії сприймання формуються залежно від оволодіння тими видами діяльності, що вимагають виявлення й урахування властивостей предметів та явищ. Розвиток зорового сприймання пов'язаний передусім із продуктивними видами діяльності (малюванням, аплікацією, конструюванням). Фонематичний слух розвивається у процесі мовного спілкування, а звуковисотний слух - на музичних заняттях.

Поступово сприймання виділяються у відносно самостійні дії, спрямовані на пізнання предметів та явищ навколишнього світу, виконання перших перцептивних завдань.

Перцептивні дії, адекватні об'єкту, починають формуватися у дітей п'яти-шести років, їх характерною ознакою є розгорнутість, включення до свого складу великої кількості рухів рецепторних апаратів, що здійснюються рукою чи оком.

Для дітей з порушенням інтелекту дошкільний вік виявляється лише початком розвитку перцептивної дії. На основі виникнення у дитини інтересу до предметів, іграшок починається ознайомлення з їхніми властивостями і відношеннями.

У дітей з розумовою відсталістю відчуття і сприймання формується дуже повільно і характеризується недостатністю. Сприймання, як і відчуття, поєднуються насамперед з тими аналізаторними системами, через який світ впливає на нервову систему людини. Хоча первинного пошкодження органів відчуттів при розумовій відсталості і немає, сприймання у них характеризується бідністю та неточністю. Усі властивості сприймання є недорозвиненими. Швидкості сприймання дошкільників докладно вивчена К.І. Версотською, де вказується на значне відставання порівняно з дітьми із нормальним інтелектом; М.М. Нудельман та І. М. Соловійов вказують на значну звуженість сприймання[5]. У розумово відсталих дітей виразно спостерігається сповільненість опрацювання сенсорної інформації, їх сприйманню характерно: хаотичність, безсистемність, у процесі сприймання діти не відокремлюють істотні ознаки від другорядних, не встановлюють зв'язків між ними.

Організація сприймання розумово відсталих дітей не залежить від структури предмета. Якщо дитині з нормальним психофізичним розвитком властиві цілісність та константність сприймання, що дає їм змогу впізнати предмет незалежно від його розташування, за його окремими частинами поєднати елементи в структуру, то при розумовій відсталості діти неправильно пізнають предмет за його частинами. Збільшення відстані до предмета, розташування його в незвичних умовах також позначається на тому, чи правильно дитина його сприймає. Звуження і сповільнення зорових, слухових, кінестетичних і інших сприймань порушують орієнтування в середовищі. Такі діти недостатньо можуть встановити різницю і подібність між окремими предметами, не розрізняють відтінків кольорів, недостатньо сприймають об'єм і глибину різних якостей реальних предметів, що пов'язано з порушенням аналізу і синтезу. Недостатнє сприймання при розумовій відсталості тісно пов'язане з порушенням цілеспрямованої довільної уваги, яка тяжко концентрується, швидко виснажується і відволікається.

П'ятий рік життя стає переламним у розвитку сприймання дитини з порушеннями інтелекту. Діти вже можуть робити вибір за зразком (кольором, формою, величиною). У окремих дітей наявне також просування у розвитку цілісного сприймання. У тих випадках, коли їм вдається виконати запропоноване завдання, вони користуються зоровим співвіднесенням. Однак все це проявляється швидше як тенденція розвитку. До кінця дошкільного віку лише трохи більше половини розумово відсталих дітей досягають рівня розвитку сприймання, з якого діти в нормі починають дошкільний вік, хоча за способами орієнтації в завданні вони випереджують цей рівень. Перцептивна орієнтація виникає у них на основі засвоєння окремих еталонів, якому сприяє засвоєння слів, що позначають властивості і відношення. У ряді випадків вибір за словом виявляється у дітей з порушенням інтелекту кращим, ніж вибір за зразком, оскільки слово виділяє для дитини належну сприйманню властивість.

Розвиток сприймання дітей з порушенням інтелекту має значні відмінності від розвитку дітей з нормальним інтелектом. Оволодіваючи вибором за зразком на основі зорової орієнтації, діти, проте не можуть здійснити вибір із великої кількості елементів, відчувають труднощі у розрізненні близьких властивостей, не можуть врахувати ці властивості у діях з дидактичними іграшками. Не досягається без спеціального навчання можливість узагальнення за виділеними ознаками, вміння побудувати за вказаною ознакою ряд предметів, знайти місце предмета у цьому ряду.

Дуже страждає формування цілісного образу: у половини дітей образ не може стати основою дії і не відтворюється дитиною ні у якій формі, у другій половині є спотворені, неповноцінні образи.

Хоча діти з порушенням інтелекту здійснюють вибір за зразком, тобто користуються зоровою орієнтацією, вони не використовують пошукові дії. Якщо в їхніх діях зустрічаються труднощі, помилки, вони не можуть їх виправити, оскільки не використовують практичну орієнтацію...

У дітей-олігофренів розвиток сприймання відбувається нерівномірно, засвоєні еталони часто виявляються нестійкими, розпливчастими, відсутнє перенесення засвоєного способу дії з однієї ситуації на іншу. Досить складними є взаємовідношення між сприйманням властивості, знанням її назви, можливістю діяти з урахуванням цієї властивості і можливістю здійснювати на її основі найпростіші узагальнення. Діти, які успішно виділяють властивості під час занять, не можуть підібрати парні предмети на прохання педагога, зовсім не виділяють їх у побуті, в самостійній діяльності.

Діти мають нормальний зір, проте не вміють бачити, мають нормальний слух, проте не вміють чути. Саме тому вони погано уявляють собі навколишні предмети, не завжди можуть виділити потрібний предмет серед інших, не розрізняють властивості предметів (колір, форму, величину), недостатньо орієнтуються в просторі.

Слухове сприймання розумово відсталих дітей характеризується недеференційованістю. Це негативно позначається на розрізненні близьких за звучанням фонем. Недостатність фонематичного слуху є однією з причин, що викликають труднощі у формуванні сталого образу слова, а також розуміння зверненого мовлення у розмово відсталих дітей.

Недеференційованість зорового сприймання призводить до труднощів розрізнення предметів за кольором, формою, величиною. Діти з розумовою відсталістю не володіють узагальненими категоріями "колір", "форма", "ширина", "висота". Рядом дослідників (Ж.Ш. Шиф, В.Г. Петрова, Т.М. Головіна), зазначається, що діти з розумовою відсталістю краще сприймають величину і колір предметів та гірше матеріал і форму. У дітей з розумовою відсталістю, із значним запізненням формується вміння відокремлювати колір як ознаку предмета, їм важко вдається засвоїти назви основних кольорів, плутають відтінки, не володіють назвами додаткових кольорів. Однією з причин недостатності сприймання кольору є недостатність відповідних термінів у словнику дитини. Багато дітей можуть впізнати колір за його назвою, але не можуть самостійно відокремлювати і називати його як ознаку предмету.

Ще більш складнішим для розумово відсталих дітей є виділення форми предмета. Вони досить складно розрізняють плоскі фігури; не помічають різниці між квадратом, прямокутником; не можуть співвіднести форму конкретного предмета з відповідним еталоном. Найскладніший із видів перцептивної діяльності, що формується у практичній діяльності завдяки узгодженій дії усіх аналізаторів – це сприймання простору. Незграбність та недостатня координація рухів, труднощі опанування предметними діями, загальний недорозвиток мовлення, що властиві дітям з розумовою відсталістю, негативно позначаються на формуванні сприймання і вміння орієнтуватись у просторі. Нелегким є формування уявлень про час, який діти сприймають не конкретним аналізатором, а шляхом чергування явищ життя, що постійно повторюються: день змінюється вечором, заняття – прогулянкою, а прогулянка – обідом тощо. У формуванні часових уявлень важливо досягти розуміння часової послідовності й тривалості. Для цього слід спрямовувати пізнання дитини від розуміння короткого проміжку часу до усвідомлення частин доби, від правильного розуміння

понять "учора", "сьогодні", "завтра" до засвоєння послідовності днів тижня, пір року.

Напрями досліджень були виявлені: розвиток сприймання і уявлень у розумово відсталих дошкільників у процесі розумового виховання (А.А. Катаєва, Є.А. Стребелева); характеристика формування елементарних уявлень у розумово відсталих дошкільників, у процесі сенсорного виховання (В.Є. Турчинська); розвиток еталонів сприймання кольору у розумово відсталих дітей при підготовці їх до навчання в спеціальній школі (Білоус О.М., О. Л Кучерук, Л.К. Чумак, Дзядок О.Д) [5], розвиток сенсорики у розумово відсталих дошкільників у процесі оволодіння образотворчою діяльністю (О.П.Гаврилушкіна). [2]

Сенсорний розвиток дитини – це розвиток її сприймання і формування уявлень про зовнішні властивості предметів: їх форму, колір, величину, положення у просторі. З розвитком сенсорики у дитини з'являється можливість оволодіння естетичними цінностями в природі і суспільстві. Із сприйняття предметів і явищ навколишнього світу починається пізнання, тому сенсорні здібності є фундаментом розумового розвитку. Цілеспрямований розвиток сенсорних здібностей повинен охоплювати такі етапи:

- ◆ формування сенсорних еталонів стійких, закріплених у мовленні уявлень про кольори, геометричні фігури і співвідношення за величиною між кількома предметами;

- ◆ навчання способів обстеження предметів, а також уміння розрізняти їх форму, колір та величину і виконувати усе складніші окомірні дії;

- ◆ розвиток аналітичного сприймання: вміння орієнтуватися в поєднаннях кольорів, розчленовувати форму предметів, виділяти окремі вимірні величини.

Отже, дітям з вадами інтелекту властиве велике відставання у термінах розвитку сприймання, уповільнений темп розвитку. У них пізно і часто неповноцінно відбувається поєднання сприймання із словом, а це, в свою чергу, затримує формування уявлень про навколишній предметний світ.

### Список використаних джерел

1. Боднар В.І., Ільченко А.М. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтесорі: Навчальний посібник. – Полтава: РВВ ПДАА, 2009. – 354 с.
2. Гаврилушкіна О.П. Развитие умственно отсталых дошкольников в процессе овладения изобразительной деятельностью. – М.: Педагогика, 1982. – 266 с.



3. Ералиева С.Г. Некоторые аспекты регуляции деятельности в связи с ориентировкой во времени старших дошкольников с нарушением умственного развития // Дефектология. – 1983. – №6. – С. 52.
4. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини. – К.: Знання, 2008. – 382 с.
5. Стадненко Н.М., М.П. Матвеева, А.Г. Обухівська "Нариси з олігофренопсихології // за ред. Н.М. Стадненко. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. –
6. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л.А. Венгера. – М.: Педагогика, 1986. – 224 с.

In this article covers features of perception and feeling of preschoolers with mental retardation.

**Keywords:** sensory patterns, development, preschool children with mental retardation, perception.

*Отримано 30.05. 2011 р.*

УДК 372.21+371.911+371.9

*В.Г. Ковиліна*

## РОЗВИТОК ПЕРЦЕПТИВНО-КОГНИТИВНИХ ФУНКЦІЙ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

Представлені особливості мислення дітей раннього віку.

**Ключові слова:** мислення, діти раннього віку.

Представлены особенности мышления детей раннего возраста.

**Ключевые слова:** мышление, дети раннего возраста.

За думкою Жан Піаже стадії розвитку дитячого мислення є наступними:

1) Сенсомоторний інтелект – від 0 до 2 років. Стадія характеризується формуванням здатності дитини сприймати та пізнавати предмети реального світу, які входять до її оточення, причому під

пізнанням предметів передбачається осмислення їх властивостей і ознак. До кінця першої стадії малюк стає суб'єктом, тобто виділяє себе з навколишнього світу, усвідомлює своє "Я" і у нього формуються перші ознаки вольового управління своєю поведінкою, крім пізнання предметів навколишнього світу він починає пізнавати самого себе, а також найближчих родичів.

2) Операційне мислення – від 2 до 7 років. В цей віковий період інтенсивного розвитку набуває мовлення, тому активізується процес інтеріоризації зовнішніх дій з предметами і формуються наочні уявлення. В цей час у дитини спостерігається прояв егоцентризму мислення, що обумовлює труднощі ухвалення позиції іншої людини. В цей же час спостерігається помилкова класифікація предметів внаслідок можливого використання випадкових або другорядних ознак предметів та явищ навколишнього світу.

3) Конкретні операції з предметами – від 8 до 12 років. У цей період розумові операції стають оберненими, тобто за наслідками діти спроможні визначити причину. Діти вже можуть давати логічні пояснення виконаним діям, здатні переходити з однієї точки зору на іншу, стають об'єктивнішими в своїх думках.

4) Формальні операції – від 12 до 14 років. Формуються здібності виконувати операції в умі з використанням логічних міркувань і абстрактних понять, при цьому окремі розумові операції перетворюються на єдину структуру цілісного усвідомлення. Розвиток та вдосконалення сформованих на даній стадії розумових операцій продовжується впродовж всього життя.

Діти раннього віку (1-2 роки) спроможні грати в елементарні логічні і тематичні ігри, здатні складати план дій на порівняно невеликий проміжок часу. У цьому віці у дітей достатньо розвинена оперативна пам'ять, вони, як правило, не забувають мету, яка поставлена кілька хвилин тому. Основний напрям розвитку вищих психічних функцій у дітей раннього віку можна позначити як початок вербалізації пізнавальних процесів, їх опосередковування мовою і придбання вищими психічними функціями довільного характеру.

З другого року життя у зв'язку з оволодінням простими маніпуляційними діями у дітей суттєво змінюються процеси сприйняття. Діставши можливість упізнання предметів і навчившись предметній діяльності дитина виявляється здібною до передбачення динамічних взаємин між власним тілом і наочною ситуацією, а також взаємодій з предметами (наприклад, передбачення можливості протягнути кульку через отвір, перемістити один предмет за допомогою іншого і т. д.).

На третьому році життя дитина може розрізняти прості форми - круг, овал, квадрат, прямокутник, трикутник, багатокутник, в цей віковий

період діти спроможні сприймати та розрізняти всі основні кольори спектру: червоний, помаранчевий, жовтий, зелений, синій, фіолетовий.

Процес активного пізнання дитиною навколишнього світу починається на базі експериментування приблизно з однорічного віку і в ході цього процесу вона виявляє приховані властивості навколишнього світу. Діти раннього віку користуються різними варіантами виконання однієї і тієї ж дії, що демонструє їх здатність до оперантного навчання. У віці полутора - двух років у дитини з'являється здібність до вирішення завдань не тільки методом проб і помилок, але також шляхом здогадки (інсайта), тобто раптового безпосереднього розсуду, що до оптимального вирішення певної проблеми. Це стає можливим завдяки внутрішній координації мозкових сенсомоторних схем і психофункціональних систем мозку.

До кінця раннього віку формується розумова діяльність, зокрема здібність дитини до узагальнень, до перенесення придбаного досвіду з первинних умов і ситуацій в нові, уміння встановлювати зв'язки між предметами і явищами шляхом експериментування, запам'ятовувати їх і використовувати при вирішенні актуальних завдань. В ранньому віці основну роль у вдосконаленні всіх цих здібностей відіграє сприйняття, саме від нього залежить поліпшення пам'яті, мовлення, мислення і психомоторики дитини; зокрема розвиток зорового та слухового сприйняття обумовлює вдосконалення вищезазначених вищих психічних функцій в онтогенезі

Дитина 1,5 років може прогнозувати і указувати напрям руху, місце розташування знайомих предметів, вирішувати в сенсомоторному плані прості завдання, які пов'язані з подоланням перешкод на шляху до бажаної мети. К двом рокам у дітей формується реакція вибору об'єктів за найбільш яскравими та простими ознаками і раніше всього за формою предметів.

Впродовж раннього дитинства відбувається поступовий перехід від наочно-дієвого до наочно-образного мислення, яке відрізняється тим, що дії з матеріальними предметами замінюються діями з їх образами, які складаються в уявленнях дитини про навколишній світ. Внутрішній розвиток мислення у дітей раннього віку йде за двома основними напрямками: розвиток інтелектуальних операцій і формування понять. Здатність вирішувати завдання в думці декілька відстає в цьому віці від розвитку здатності вирішувати завдання в наочно-дієвому плані. Спочатку узагальнення, що є підставою для формування понять, здійснюються без користування словом і в практичній діяльності це виявляється в перенесенні наочної дії з одних об'єктів і ситуацій на інші, які відрізняються від тих, де була утворена відповідна відпочаткова дія. На цьому етапі онтогенезу дитина може абстрагувати і виділяти форму

предметів, а також розрізняти їх колір. При вирішенні задачі угруповання предметів за їх ознаками діти раннього віку в першу чергу орієнтуються на розмір і колір предметів. Приблизно з двох років підставою для виділення та упізнання предметів у дитини стають різноманітні їх ознаки з залученням різних видів сприйняття (зорового, слухового, нюхового, дотикового та інших). У віці приблизно 2,5 років предмети вже класифікуються дітьми за будь-якими істотними ознаками, які їм властиві, такі ознаки дітьми послідовно виділяються і використовуються насамперед колір, форма і величина предмету. Слід підкреслити, що до 1,5 років відбувається становлення взаємозв'язків мовних сигналів з мисленням, з другої половини раннього дошкільного віку, тобто приблизно з 2 років, значення слова поступово стає узагальнюючим, насичується сенсом, абстрагується, відділяється від конкретного змісту.

Відпочатковий етап розвитку перцептивно-когнитивних функцій у дитини раннього віку пов'язаний з наочно-дієвим мисленням, яке здійснюється майже незалежно від мовлення, а в подальшому наступний етап психофізичного розвитку є початком формування і функціонування образного, точніше, наочно-образного мислення, оскільки образ сам по собі представляє деяке абстрагування від властивостей предметів. Образ предметів пов'язан із значенням, але він вже є відокремленим від безпосереднього сприйняття позначеного предмету. Відомо, що в дошкільному дитинстві за значенням дитячого слова часто ховається узагальнене, образне сприйняття дійсності.

Хронологічно початок формування у дітей наочно-образного мислення відносять до кінця раннього віку і за терміном зазвичай він співпадає з такими двома подіями: становленням елементарної самосвідомості і початком розвитку здібності до доволіної саморегуляції. Процес формування наочно-образного мислення супроводжується інтенсивним розвитком уяви у дітей раннього віку. Спочатку, коли малюк знаходиться ще на стадії наочно-дієвого мислення, він має можливість пізнавати навколишній світ, вирішувати завдання, спостерігати за предметами і проводити реальні дії з предметами, що знаходяться в полі його зору. В подальшому у дитини з'являються образи цих предметів і виникає здатність оперувати ними завдяки розумовим діям. Нарешті, образ предмету може бути названий і підтриманий в свідомості дитини не тільки зовнішніми наочними сигналами, а і вимовленим словом, що знаменує собою перехід від наочно-дієвого до наочно-образного мислення. Саме наочно-образне мислення в свою чергу передусє і готує підґрунтя для становлення до кінця дошкільного дитинства вищої форми мислення, – словесно-логічної, історія розвитку якої вже виходить за межі дошкільного віку.

Пізнання навколишньої дійсності дитиною починається з відчуття і сприйняття окремих конкретних предметів і явищ, образи яких зберігаються в нейроструктурах пам'яті. На основі практичного знайомства з дійсністю, безпосереднього пізнання явищ і предметів навколишнього світу у дитини формуються вищезазначені форми мислення і вирішальну роль при цьому відіграє розвиток мовленнєвих функцій.

Оволодіваючи в процесі спілкування з навколишніми людьми словами і граматичними формами рідної мови, дитина навчається разом з тим узагальнювати за допомогою слова схожі явища, формулювати взаємини, що існують між ними і розмірковує з приводу їх особливостей. Зазвичай на початку другого року життя у малюка виникають перші узагальнення, які він використовує в подальших своїх діях, саме з цього починається розвиток дитячого мислення. Спираючись на індивідуальний сенсорний та комунікативний досвід дитини, дорослі передають дітям знання, повідомляють їм поняття, до яких малюк не зміг би додуматися самостійно і які склалися в результаті досвіду багатьох поколінь.

Реалізація ранніх контактів дозволяє батькам і дітям краще налаштуватися на комунікативні сенсорні сигнали, що є суттю першої стадії емпатійних взаємин між ними. Емпатія є цілісним багатовимірним психофізіологічним утворенням, за своєю природою вона є біопсихосоціодуховною. Налаштування одне на одного матері і немовляти полягає в актуалізації емпатійних установок дитини і матері. На другій фазі взаємодії з новонародженим мати своїм чуйним, емпатійним доглядом допомагає дитині відчувати себе об'єктом любові, прихильності, ніжності і турботи. Такий догляд допомагає дитині поступово долати симбіотичний зв'язок з матір'ю та виокремлювати своє "Я". Можна припустити, що за деякий час до "усвідомлення" свого фізичного "Я" немовля починає виокремлювати своє емпатійне "Я", тобто дитина вже відчуває себе істотою, якій співчують, яку розуміють, стан якої відчувають і на який реагують.

У дітей, матері яких проявляють чуйність і емпатійність, розвивається надійна прихильність і довіра до людей. Особлива чутливість немовляти в першому півріччі життя до емоційного стану матері і відгук на цей стан у результаті його емоційного залучення можна назвати симбіотичною емпатією і вважати її генетично первинною формою (видом) емпатії людини. В наслідок наявності симбіотичної емпатії емоції немовляти мають одну модальність з емоціями оточуючих. Мати для дитини є уособленням усього людства, будь-якого іншого дорослого, позитивне ставлення до неї поширюється на всіх людей. Симбіотична емпатія немовляти проявляється в емоційному

спілкуванні з дорослим, яке згодом трансформується в ситуативно-особистісне. Симбіотичну емпатію можна уявити у вигляді інтерференції "хвиль" матері і дитини, саме на етапі раннього онтогенезу закладається фундамент духовного та особистісного розвитку індивіда.

У ранньому дитинстві, на відміну від проявів симбіотичної емпатії, емпатійні реакції починають опосередковуватися когнітивними процесами на фоні домінування емоційних механізмів. Емоційно заражаючись почуттям страху, який переживає мати після удару предметом, що упав, дитина, внаслідок ще існуючої в цьому віці сенсорно-моторної єдності, вибухає сльозами. Проте високий рівень розвитку перцептивної психіки на другому році життя дозволяє досить адекватно сприйняти й "оцінити" емпатогенну ситуацію. Оцінка ситуації і зараження новим станом матері (переживання больових відчуттів) призводить до вторинної "оцінки" ситуації, прагнення усвідомити причини своїх переживань і переживань матері, цьому сприяє психологічна єдність з нею. Подальше більш глибоке сприймання дитиною емпатогенної ситуації обумовлює актуалізацію її соціального досвіду, і вона, наслідуючи дорослих, намагається допомогти матері.

Малюки заражаються як позитивними, так і негативними емоціями своїх однолітків. Як правило, співпереживання негативних емоцій призводить до дієвої допомоги постраждалому, але недостатність соціального досвіду часто обумовлює неадекватне сприяння. У півторарічному віці діти можуть широко співчувати один одному, спостереження за емоційними іграми дітей показують, що вони швидко заражаються емоціями один одного і їхні співпереживання мають одну й ту ж модальність. В основі таких співпереживань лежить механізм емоційного зараження і наслідування, а механізм ідентифікації ще не спрацьовує. Дитині не дозволяє ідентифікуватися з ровесниками її егоцентризм.

У дошкільному віці зміщення акцентів з емоційної сторони спілкування на когнітивну, а також ослаблення дитячого егоцентризму сприяють якісним змінам і в процесі співпереживання. Співпереживання з мимовільної реакції перетворюється на процес, опосередкований ідентифікацією. Так, потрапивши в емпатогенну ситуацію, заразившись її емоційним фоном, дитина вже не реагує безпосередньо. Досить високий рівень розвитку сприйняття, орієнтовно-дослідницької діяльності, ознаки довільності когнітивних функцій забезпечують диференційоване сприймання ситуації і можливість виокремлення з неї суб'єкта, з яким дитина себе ідентифікує і якому співпереживає. Гра дозволяє дошкільникам усвідомити внутрішній світ інших людей, розвиває здатність стати на місце іншої людини, зрозуміти її, відчути її, навчає їх співпереживати і співчувати іншим людям, надавати їм

допомогу і співучасть. Проте дошкільнятам важко перенести кращі досягнення свого ігрового досвіду в світ реальних стосунків. Психіка дитини дошкільного віку ще досить центрована: її власне бачення світу значною мірою ототожнюється зі всією реальністю.

У дошкільному віці виникає егоцентрична емпатія. У випадку егоцентричної емпатії людина сама є об'єктом власних переживань, а інший і його страждання — лише мотивом для переживань стосовно власного комфорту і добробуту.

Оскільки в дошкільному віці безпосереднє сприймання переживань іншого обумовлюється когнітивними процесами (аналізом емпатогенної ситуації і своїх взаємин з об'єктом емпатії), то співпереживання, за умови егоїстичної спрямованості дитини, спричиняє не співучасть дошкільняти, а переживання власної долі за умови неблагополуччя однолітка чи переживання незручності, які може їй принести ця або подібна ситуація. Так уперше в онтогенезі виникає смислове опосередкування емпатійності.

Під впливом виховання дитина засвоює не тільки окремі поняття, але і вироблені людством логічні форми, правила мислення, істинність яких перевірена багатовіковою суспільною практикою. Наслідуючи дорослим і слідуючи їх вказівкам, дитина поступово привчається правильно будувати думки, правильно співвідносити їх одну з одною, робити обґрунтовані висновки. Вирішальну роль у формуванні перших дитячих узагальнень грає засвоєння назв навколишніх предметів і явищ. Дорослий в розмові з дитиною називає одним і тим же словом "стіл" різні столи, що знаходяться в кімнаті, або одним і тим же словом "падати" падіння різних предметів. Наслідуючи дорослим, малюк і сам починає вживати слова в узагальненому значенні, в думках об'єднуючи ряд схожих предметів і явищ.

Слід, проте, відзначити, що через обмежений досвід і недостатній розвиток розумових процесів маленька дитина спочатку зазнає великі труднощі в оволодінні загальноприйнятим значенням найбільш звичайних слів. Іноді малюк надзвичайно звужує їх значення і позначає, наприклад, словом "мама" тільки свою матір, дивуючись, коли інша дитина називає так само свою маму. У інших випадках він починає вживати яке-небудь слово в дуже широкому значенні, називаючи ним ряд предметів, тільки зовні схожих, не помічаючи істотних між ними відмінностей.

Характерним для дітей раннього віку є те, що вони мислять, головним чином, про речі, які ними сприймаються в даний момент і з якими вони діють в теперішній час. Аналіз, синтез, порівняння та інші розумові процеси ще не відокремлені від практичних дій дитини з самим

предметом, фактичним розчленуванням його на частини та з'єднанням елементів в одне ціле.

Таким чином, мислення дитини раннього віку, хоча і нерозривно пов'язано з мовою, воно носить ще наочно-дієвий характер. Другою особливістю дитячого мислення на ранніх етапах його розвитку є своєрідний характер перших узагальнень. Спостерігаючи навколишню дійсність, дитина розрізняє в першу чергу зовнішні ознаки предметів і явищ, узагальнює їх по зовнішній схожості. Дитина не може розібратися ще у внутрішніх, істотних особливостях предметів і міркує про них лише за зовнішніми якостями. Характерною особливістю перших дитячих узагальнень є те, що вони ґрунтуються на зовнішній схожості між предметами і явищами. В дошкільному періоді відбувається подальший розвиток розумової діяльності дитини, саме у дошкільному віці мислення дитини піднімається на новий, вищий ступінь розвитку, в цей віковий період збагачується зміст дитячого мислення. У дошкільному віці діти можуть засвоїти відомості про фізичні явища (перетворення води на лід і навпаки, плавання тіл і ін.), познайомитися також з життям рослин і тварин (проростання насіння, зростання рослин, життя і звички тварин), дізнатися прості факти суспільного життя (деякі види праці людей). Пізнання дошкільником оточуючого середовища значно розширюються, він засвоює ряд елементарних понять про широкий круг явищ природи і суспільного життя. Знання дошкільника стають не тільки обширнішими, ніж у дитини раннього віку, але й глибшими та досконалішими, він починає цікавитися внутрішніми властивостями речей, прихованими причинами тих або інших явищ. Ця особливість мислення дошкільника яскраво виявляється в численних запитаннях "як?, навіщо?, чому?", які він задає дорослим.

З ускладненням змісту мислення у дошкільника перебудовуються і форми розумової діяльності. Якщо мислення дитини раннього віку протікає у вигляді окремих розумових процесів та операцій, що включаються в ігрову або практичну діяльність, то на відміну від цього дошкільник поступово навчається мислити про речі, які він безпосередньо не сприймає, з якими він в даний момент не діє. Дитина з 4 –х років починає виконувати різні розумові операції, спираючись не тільки на сприйняття, але і на усвідомлені раніше уявлення про предмети і явища. Мислення набуває у дошкільника характеру зв'язного міркування, яке не залежить від безпосередніх дій з предметами. Тепер перед дитиною можна поставити пізнавальні, розумові завдання, в процесі їх вирішення завдань діти починають зв'язувати свої думки одну з одною, приходити до певних заключень або висновків.

Таким чином, в ранньому онтогенезі виникають прості форми індуктивних і дедуктивних висновків, у дитини середнього дошкільного віку вже можна спостерігати наявність відносно складних міркувань, в



яких вона тонко враховує все новітні дані. Дитина набуває спроможності засвоєння ряду нових знань про навколишню дійсність і разом з тим навчається аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати свої спостереження, тобто проводити прості розумові операції. Найважливішу роль в когнітивному розвитку дитини відіграє виховання і навчання. Подальший розвиток мислення у дітей відбувається в шкільному віці і для того, щоб дитина добре вчилася в школі, необхідно, щоб за час дошкільного дитинства її психофізичний розвиток досяг певного рівня. Дитина приходить в школу із запасом елементарних понять про навколишню дійсність, з простими навичками самостійної розумової роботи, з живими інтересами до придбання нових знань, які вона набуває в дошкільному віці.

#### **Список використаних джерел**

1. Дегтяренко Т.В., Ковиліна В.Г. Психофізіологія раннього онтогенезу: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: УАІД "Рада", 2011. – 328 с.
2. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка.- М.Педагогика, 1994. – 448 с.

The features of thinking in children of early age are presented.

**Keywords:** thought, children of early age.

*Отримано 30. 05.2011 р.*

УДК 376 – 056. 36: 17.022.1

*А.В. Козак*

### **КОРЕКЦІЯ МОРАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДОШКІЛЬНИКІВ**

У статті розкриті особливості корекції моральної поведінки у розумово відсталих дошкільників засобами виховних занять з застосуванням ігор, творів художньої літератури та етичної бесіди.

**Ключові слова:** заняття, гра, етична бесіда, моральна поведінка.

В статье раскрыты особенности коррекции нравственного поведения у умственно отсталых дошкольников средствами воспитательных

занять с применением игр, произведений художественной литературы и этической беседы.

**Ключевые слова:** занятия, игра, этическая беседа, моральное поведение.

Аналіз документації щодо планування виховної роботи у спеціальному дошкільному закладі показав, що серед напрямків виховання моральному вихованню відводяться наступні: розвиток та корекція у розумово відсталих дошкільників основ моральних норм та понять відповідно до категорії "доброта"; формування у дітей адекватної оцінки своїх та чужих вчинків; використання моральних знань у різноманітних ситуаціях.

Доцільним у створенні необхідної бази для формування та забезпечення потрібного рівня знань про основні правила та норми поведінки виступає комплексний підхід до виховання, який має враховувати також особливості організації дитячої діяльності, які надають їй колективного характеру, виходячи з того, що будь-яка діяльність вихованця у дошкільному закладі відбувається в оточенні ровесників. Формування системи моральних знань дошкільників здійснюється під час групових виховних занять. Виховні заняття допомагають дитині звикати до спільної діяльності з іншими дітьми, організовують дітей, виховують дисциплінованість, вміння разом працювати [2].

Саме виховні заняття, на нашу думку, є найкращим способом поєднання морально-етичних методів та впливів, які призводять до морального розвитку та вдосконалення знань про норми та правила моралі і практичного застосування їх в повсякденному житті. Заняття, що проводяться в ігровій формі з застосуванням етичних бесід за літературними творами та малюнками, ми вважаємо, є найбільш ефективними у процесі формування моральної поведінки у розумово відсталих дошкільників.

Виховне значення гри у психологічному розвитку дошкільника признано у дитячій психології і дошкільній педагогіці, як одне з кардинальних положень. У грі проявляються і розвиваються всі психічні властивості і процеси, формуються якості особистості. Саме в ній формується довільна поведінка дитини. Відомий психолог Л. Виготський писав, що гра будить в дитині сильні і яскраві почуття, але вона ж і вчить не сліпо слідувати емоціям, а узгоджувати їх з правилами гри і кінцевою метою [4].

У діяльності, що моделює реальні життєві ситуації, можливе формування у розумово відсталої дитини елементарних моральних

уявлень. Особливо значимою у цьому плані є ігрова діяльність, так як саме у грі містяться необхідні умови для розвитку особистості дошкільника, мобілізуються всі його можливості.

Багато психологів і педагогів (Р. Жукова, А. Запорожець, С. Новоселова, Д. Менджерицька, Д. Ельконін, Е. Аркіна, А. Усова та ін.) писали про широкі можливості гри для виховання і розвитку моральних якостей та почуттів. Вони, також, вказували, що гра дає можливість дітям проявляти доброту, турботу про інших [4].

Дослідники вважають, що використання гри у роботі з розумово відсталими дошкільниками має свою специфіку. Якщо у масовому дошкільному закладі ігри виникають переважно стихійно, то розумово відсталий дошкільник мало грається і не вміє гратися. Ігрові дії його примітивні. Тому ініціатором ігор є педагог, завданням якого є запропонувати ідею, захопити нею дітей і організувати гру. Отже, основний шлях виховання в грі – вплив на її зміст. Для цього потрібно чітко враховувати вікові, індивідуальні і клінічні особливості дітей. Розумово відсталі діти після закінчення гри ще довго живуть в світі вигаданих образів, переживань, перепетій гри, іноді, змінюють звичні форми поведінки. При правильно організованому навчанні вони можуть досягнути значних результатів в самій ігровій діяльності [3].

Отже, при правильній навчально-корекційній спрямованості, гра має велике значення для формування навичок моральної поведінки розумово відсталих дошкільників. Оволодіваючи операційно-технічною стороною гри, діти не тільки набувають досвіду гри, але й вчаться взаємодіяти один з одним, контролювати свої дії.

Плануючи виховні заняття, потрібно орієнтувались на їх вплив в плані морального розвитку і в той же час враховувати реальні зв'язки ігрової продуктивної діяльності і праці, так як моральний розвиток не може бути ізольованим від всієї системи засобів виховання, що застосовуються в спеціальних дошкільних закладах.

О. Вержиховська зазначає, що заняття з розумово відсталими дошкільниками і методика їх проведення мають певну своєрідність. Розумово відсталих дошкільників потрібно спеціально навчати грі, створювати відповідні заняття в ігровій формі, що адаптовані до даної категорії дітей, використовуючи тільки елементи ігор та ігрові ситуації. Ігрова форма допомагає повернути дітей до заняття, створити у них позитивне емоційне ставлення до завдань. Але в роботі з розумово відсталими дітьми недостатньо надати заняттю ігрової форми. Їм потрібно дати ігрове завдання (поставити ігрову мету). Мета ігрового заняття несе пізнавальний характер тільки для вихователя, а перед дитиною має бути поставлена зовсім інша ігрова мета. Формування мети повинно враховувати особливості розумово відсталих дітей, що дозволяє

їм отримати навички щодо моральних норм з практичною діяльністю. Отже, у вихователя мета одна, у дітей - інша. Але перед дітьми повинно ставитись таке ігрове завдання, в якому досягнення ігрового результату веде до засвоєння певного матеріалу.

У процесі гри у розумово відсталих дітей формується довільність психічних процесів: довільна увага і пам'ять. Ігрова ситуація і дії у ній активізують розумову діяльність вихованців. У грі діти вчаться діяти з предметами-замінниками, вони дають їм нову ігрову назву, вчаться діяти в уявній ситуації. Поступово ігрові дії скорочуються, дитина вчиться мислити про предмети і діяти з ними. Відповідно функціональний розвиток ігрових дій впливається в онтогенетичний розвиток, створюючи зону найближчого розвитку розумових дій.

В той же час досвід ігрових і, особливо, реальних взаємовідносин дитини у грі лягає в основу особливої властивості мислення, дозволяючи враховувати точку зору інших людей, передбачати їх майбутню поведінку і на основі цього будувати свою власну поведінку [2].

Ефективним прийомом, на нашу думку, у створенні ігрової форми під час заняття є звертання до дітей від імені ляльки. Діти охоче виконують прохання ляльки, задовольняють її бажання. Цим вони виявляють до неї співчуття, турботу. Під впливом таких звертань діти починають сприймати ляльку як живу істоту, опікають її.

Заняття з ляльками допомагають виховувати у дітей такі моральні якості, як доброта, ніжність, співчуття, симпатія, а також корисні звички – тримати в чистоті і порядку іграшки та ігровий матеріал, розв'язують не тільки дидактичні завдання, а й виховні і показують малятам такі дії, які викликають бажання наслідувати добрі почуття. Наприклад, звертаючись до дітей, дорослий говорить: "Будити ляльку треба лагідно, ніжно, як це робить мама, коли будить вас. Послухайте, як я розбуджу: "Прокидайся, моя маленька". "Тепер ви її розбудіть"". Висловлюючи лагідні слова, діти переживають почуття ніжності до своєї "доньки". Вкладаючи ляльку в ліжко, вихователь повинен звертати увагу дітей на те, чи усі діти перед сном кажуть "Надобраніч!". Почуття доброти формується і тоді, коли вихователь і діти співають ляльці колискову пісеньку (розучену раніше на занятті з музичного виховання).

Проводячи заняття з лялькою вихователь повинен враховувати, що справа не в тому, щоб діти промовляли добрі слова, а у тому, щоб викликати у них добрі почуття, які вони виражають спочатку за допомогою вихователя, а потім самостійно в своїх іграх з ляльками.

Важливе місце в морально-етичному вихованні, як ми вважаємо, посідають твори художньої літератури. Своєю образністю, емоційною переконливістю вони впливають на маленьких слухачів, розгортають перед ними систему моральних понять, показуючи взаємини персонажів

твору з іншими людьми. Працюючи над твором, багато уваги слід приділяти моральним оцінкам поведінки героя. Особливого значення набувають ті твори, в яких розкриваються етичні норми поведінки. На їхньому змісті діти вчаться оцінювати вчинки героїв, а через них – свою поведінку та поведінку товаришів. Таким чином з обговорення оповідань у дітей формується деяка сума знань (уявлень, первинних понять) про моральні якості людини. На заняттях слід повідомляти дітям знання про мораль, читати оповідання, в яких описуються конкретні вчинки літературних героїв і обговорювати моральний зміст їхньої поведінки. На основі читання цих творів не лише формуються знання про норми поведінки, але й викликаються відповідні почуття до героя. Під час обговорення літературних творів, дітям можна ставити доступні завдання: виділити позитивних та негативних персонажів (хто сподобався і чому), назвати добрий (поганий) вчинок літературного героя, пояснити, що сталося б, якби герої не послухалися старших і не допомогли один одному тощо. Літературні образи спонукають маленьких слухачів до наслідування позитивних вчинків і гальмування негативних явищ.

Щоб навчити дітей моральних оцінок, ми вважаємо доцільним, крім художніх творів широко використовувати ілюстративний матеріал (сюжетні картинки, ілюстрації) з яскраво вираженим моральним спрямуванням. Наприклад, діти розглядають малюнок: хлопчик, що впав, забруднив костюм і забив ногу. Розмову потрібно спрямувати так, щоб вона містила не лише перелік подій, а й співчуття до персонажу. У дітей, таким чином, потрібно виховувати гуманне ставлення до людини, що потрапила у скрутне становище. На основі ілюстративного матеріалу слід виділяти позитивних і негативних персонажів шляхом запитань, спонукати дітей виявляти своє ставлення: хто хороший (поганий)? Підводячи підсумки, обов'язково формувати моральний висновок. Наприклад, "Справді, іграшками потрібно ділитися. Хто не ділиться іграшками, той чинить погано і таких діток ніхто не любить"; "Добре чинять ті діти, які допомагають один одному".

Також, ефективним засобом залучення дітей до обговорення, аналізу сюжету малюнків з моральним змістом, вчинків літературних героїв, на нашу думку є етична бесіда. Вона сприяє виробленню моральних оцінок та суджень і є важливою формою моральної освіти, що використовується як метод морального виховання. Але у досвіді сучасного допоміжного дошкільного закладу етична бесіда використовується не як окремий виховний метод, а як структурний елемент виховних занять.

У зв'язку з цим етичну бесіду слід використовувати як прийом навчання після читання художнього твору морального змісту та

розгляду малюнків під час виховних занять у допоміжному дошкільному закладі. Мета, з якою використовуються етичні бесіди: роз'яснення дітям норм і правил загальнолюдської моралі; допомога в усвідомленні ними загальнолюдської морального досвіду; виховання адекватної оцінки своїх і чужих вчинків.

Етична бесіда, яка проводиться одразу після читання художнього твору, має на меті забезпечити правильне орієнтування дітей на позитивні орієнтири поведінки, має допомагати диференціювати "добре і погане", усвідомлювати, що можна наслідувати, а що засуджувати. У процесі таких етичних бесід у дітей формується вміння наслідувати у своїй поведінці і вчинках приклади хороших людей, позитивних героїв художніх творів. Етичні бесіди можуть поєднувати у собі обговорення змісту художніх творів та поведінки і вчинків дітей. Змістом цих бесід виступає зіставлення вчинків літературних героїв з поведінкою дітей, на основі чого формуються узагальнені уявлення про норми і правила поведінки людей, система моральних оцінок [5].

Бажано після бесіди про негативних героїв провести бесіду за оповіданням чи малюнком з позитивним вчинком. Так діти поступово підійдуть до розуміння того, що таке добре і що таке погано. Проводячи такі бесіди, важливо розкрити перед дітьми зміст добрих вчинків, добрих справ, підкреслити, що людей, які роблять для інших добро, називають добрими. Вони приносять навколишнім радість, допоможуть у біді.

Зміст бесід повинен враховувати рівень морального розвитку розумово відсталих дітей, беручи до уваги особливості їх пізнавальної діяльності, а саме значення критичності, труднощі у розумінні і засвоєнні вербального матеріалу, а також те, що моральні норми через складність та багатоплановість неможливо розкрити в одній бесіді у повному обсязі, просто і конкретно. Наприклад, така моральна категорія, як "доброта" відображає не тільки допомогу дорослим, одноліткам, але й шанобливе ставлення до вихователів, інших дітей, доброзичливість, вияв любові до навколишнього тощо. Тому, завдяки бесіді визначається не формальне накопичення дітьми етичних уявлень, а формування таких знань моралі, які б виступали внутрішніми збуджуючими мотивами діяльності, сприяли усвідомленню дошкільниками власної поведінки, вели до вираження стійких моральних звичок [2].

Виходячи з виховних та дидактичних вимог, ми вважаємо доцільним так формувати тему етичної бесіди, щоб вона відображала актуальні питання та проблеми повсякденного життя дітей.

Успіх бесіди залежить від правильної її побудови. Етична бесіда складається з трьох частин: 1) початок бесіди; 2) хід (основна частина); 3) заключна частина. Кожна з цих частин передбачає свою мету і

будується по-різному, залежно від моральних завдань, які розв'язуються у процесі бесіди.

Початок бесіди має на меті викликати у дітей інтерес до морально-етичної категорії, зацікавити їх певним моральним фактором і зосередити на ньому увагу. На нашу думку, зважаючи на образність мислення дошкільнят, етичну бесіду доцільно розпочати читанням вірша або оповідання (уривка) на відповідну моральну тему, розповіддю про вчинок казкового героя або героя літературного твору, мультфільму.

Ефективним прийомом активізації минулих вражень дітей ми вважаємо розгляд дітьми ілюстрацій, картин, уривків з діафільму на відповідну моральну тему.

Основна частина бесіди спрямована на роз'яснення конкретного змісту певної моральної категорії, норми чи правила моралі; викликати у дітей емоційні переживання та відповідне ставлення до обговорення фактів, явищ. Основна частина складається з питань і відповідей, спрямованих на аналіз та оцінку вчинків літературних героїв і дітей, з'ясування мотивів моральних вчинків. В основній частині бесіди можна використовувати різні типи запитань. Запитання можна ставити за змістом одного оповідання чи малюнка.

Заклучна частина. Її мета – підведення дітей до визначення узагальнюючого морального поняття, виведеного морального правила. На цьому етапі проводиться робота у такій послідовності: 1) узагальнення етичних знань; 2) коротке опитування дітей за змістом проведеної бесіди; 3) подача позитивної установки дітям.

Під час планування змісту етичних бесід у системі виховних занять, слід передбачати їх дієвість, збагачення досвіду як всього колективу, так і окремої дитини, враховувати раніше набуті дітьми знання, навички правильної поведінки, зростаючі потенціальні можливості розумово відсталих дошкільників.

Використовуючи вищевказані морально-етичні методи при плануванні виховних занять ми вважаємо доцільним проведення наступної роботи:

1. визначення знань, умінь і навичок дітей з запланованої теми виховного заняття;

2. врахування раніше проведеної морально-виховної роботи з дітьми стосовно обраної теми;

3. попередній вибір місця проведення виховного заняття і створення необхідних для цього умов (підготовка музичного супроводу, оформлення приміщення);

4. підготовка призів, подарунків, передбачених у виховних заходах;

5. створення позитивного психологічного настрою у розумово відсталих дошкільників для проведення виховного заходу;



б. врахування індивідуальних виховних особливостей кожного дошкільника і максимальне їх використання у можливих сприятливих видах діяльності.

На нашу думку, це значно полегшує організацію виховних занять та допомагає їх ефективній реалізації в умовах допоміжного дошкільного закладу. Виховні заняття можуть мати як традиційний так і нетрадиційний характер. Тому не обов'язково має бути загальноприйнята структура виховних занять і ми позитивно оцінюємо довільну, оригінальну у побудові структуру виховних занять, проте зупинимось на найбільш практичній, а саме:

1. Вступна частина. Сюди може входити розповідь, читання віршів, показ малюнків, уривків з казок та ін. На цьому етапі відчувається організація дітей до сприймання матеріалу, актуалізація знань з раніше вивчених моральних тем, психологічна підготовка дітей до подальшої роботи.

2. Основна частина. Передбачає використання практичних вправ, проведення аналізу різних моральних ситуацій, бесід за художніми творами та малюнками, розповідей тощо. На цьому етапі відбувається визначення теми та головної мети виховного заняття, виконання дітьми запланованих завдань.

3. Заключна частина. Використання підсумкових запитань для аналізу та узагальнення проведеного виховного заняття, підведення дітей до певного морального правила.

Отже, робота з морального виховання в допоміжному дошкільному закладі проводиться в процесі різних виховних занять. Вона полягає в тому, що отримані дітьми морально-етичні знання є не завжди повними, точними і не передбачає включення їх в реальну діяльність дошкільників. Це призводить до того, що розумово відсталі дошкільники не закріплюють отримані моральні знання та уявлення і в результаті не можуть повноцінно застосовувати їх в своїй поведінці. Тому, у методиці формування моральної поведінки розумово відсталих дошкільників ми рекомендуємо використовувати виховні заходи у вигляді занять, що мають ігрову форму і є, на нашу думку, доступним засобом, який допомагає виправленню, розширенню, поглибленню, систематизації морально-етичних знань, уявлень та практичному їх закріпленню.

### Список використаних джерел

1. Белкин А.С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1977. – 112 с.
2. Вержиховська О.М. Формування моральних якостей у молодших школярів з обмеженими розумовими можливостями у



- позакласній виховній роботі: Монографія. – Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г, 2009. – 228 с.
3. Воспитание детей дошкольного возраста / под ред. Л.Н. Прокопенко. – К.: Радянська школа, 1990. – 368 с.
  4. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання. – К.: Вища школа, 1997. – 304 с.
  5. Морозова Н.Г. О нравственном воспитании детей в специальных дошкольных учреждениях. – М.: Просвещение, 1978. – 118 с.

The article exposes features correct moral behavior in mentally retarded preschool children by means of educational sessions on the use of games, fiction, and ethical conversation.

**Keywords:** educational classes, play, ethical discussion, moral behavior.

*Отримано 30.05. 2011 р.*

УДК 376-056.36:377

*О.В. Константи́нів*

### **ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЗАСІБ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ**

У статті розглядається трудове виховання як невід'ємна частина системи роботи спеціальної школи, від якої вирішальним чином залежить розвиток особистості учнів.

**Ключові слова:** діти з розумовою відсталістю, трудове виховання, спеціальна школа, розвиток особистості.

В статье рассматривается трудовое воспитание как неотъемлемая часть системы работы специальной школы, от которой решающим образом зависит развитие личности учащихся.

**Ключевые слова:** дети с умственной отсталостью, трудовое воспитание, специальная школа, развитие личности.

Педагогічно організована праця – ефективний засіб розвитку усіх

фізичних і духовних сил і здібностей людини. Ідея підготовки дітей праці нашло своє відображення в пам'ятках педагогічної думки Демокріта, Антисфена, Аристотеля. Виховання у учнів потреби в праці як важливої життєвої необхідності – постійна і складна задача сім'ї, школи, виробництва і суспільних формувань. Ще Е. Сеген зазначав у своїй праці, що задача виховання зводиться до слідкуючого: дати індивіду чи народу – розвивати його органи так, щоб функції його досягали можливо більшої діяльності, швидкості, точності – здатності до фізичної праці, розуму, моральності – все це має охоплювати виховання.

Поняття "трудове виховання" розглядається як процес формування світоглядних уявлень на працю як на життєву необхідність, а в перспективі – як природну потребу людини, ствердження її моральних цінностей. Воно використовується в літературі для визначення процесу формування ідейно-моральної позиції особистості в праці, що відповідає суспільним ідеалам. При цьому дослідження теоретично-методичних проблем трудового виховання пов'язується з рішенням дуже важливої задачі: добитися усвідомлення особистості необхідності свої здібності направити високовиробничу працю. Ми розглядаємо трудове виховання як основну цінність у розвитку особистості, складову частину трудової підготовки розумово відсталих учнів, забезпечуючи соціальну направленість, моральний аспект трудового зростання особистості.

Успішне формування особистості може здійснюватися тільки на основі організованого поєднання виховної роботи з практичною трудовою діяльністю. Представники педагогічної думки (Ушинський К.Д., Макаренко А.С. та ін) бачили у праці велику перетворюючу силу, яка забезпечує прогресивний розвиток як суспільства в цілому, так і кожної людини окремо.

Проблема трудового виховання і навчання дітей з вадами інтелектуального розвитку є однією з найбільш значущих галузей знань корекційної психології і педагогіки. Олігофренопедагогіка розглядає трудове виховання і навчання учнів спеціальної школи як єдиний і цілеспрямований процес, який розв'язує конкретні виховні, загальноосвітні та корекційні завдання. [1]. Найбільш глибоко і послідовно ідею залучення розумово відсталих дітей до суспільно корисної продуктивної праці розвивали Л.С. Виготський та О.М. Граборов. Вони вважали, що усунення учнів допоміжної школи від професійно-трудоного навчання і виховання не тільки ускладнює їхню підготовку до майбутньої трудової діяльності, а й підкреслює їх дефективність, посилює недоліки розвитку та не сприяє корекції. І навпаки, підготовка та включення аномальних дітей в суспільно корисну працю дозволяє найбільш успішно компенсувати недоліки їхнього розвитку. В такому аспекті праця виступає як засіб соціального

виховання, та як одна із головних задач навчання та виховання дітей даної категорії [2].

Трудове навчання є невід'ємною частиною системи роботи спеціальної школи, від якої вирішальним чином залежить розвиток особистості учнів. Ось чому всі дослідники, які займалися освітою, навчанням і вихованням розумово відсталих школярів, завжди приділяли велику увагу їх трудовому навчанню і вихованню. Демор, що надавав велике значення ручної праці в умовах допоміжної школи, писав: "Ручна праця спонукає ініціативу, змушує працювати мозок, спонукає увагу і бажання і регулює прояви волі. Таким чином, є важливим знаряддям для розвитку інтелекту і для міцного засвоєння різних знань". Вчені-новатори неодноразово попереджали, що виховна, корекційна та профілактична робота повинна вестися педагогами-професіоналами не тільки в межах школи, так як в боротьбі за "дисципліну і моральність" дитину можна виключити зі школи, але тим самим ми прискорюємо її моральне падіння. Школу від неї ми можемо звільнити, але звільнити від неї суспільство не можемо. І там, поза школою, вона стає ще вреднішою (П. П. Блонський, 1930).

У науково-організаторській діяльності, спрямованої на розвиток психолого-педагогічної та дефектологічної науки, на початку ХХ століття активну участь брали відомі вітчизняні вчені В.М. Бехтерев, П.П. Блонський, Л.С. Виготський, В.П. Кащенко, П.Ф. Каптерев, А.Ф. Лазурський, А.С. Макаренко, А.П. Нечаєв, В.Н. Сорока-Росинський, С.Т. Шацький та ін.. Вони були не тільки ініціаторами та організаторами проведення з'їздів і суспільно-педагогічного руху, а й творцями різних експериментальних майданчиків, наукових лабораторій, інститутів та академій, розробниками нових педагогічних ідей і теорій. "Ручна праця, - писав Кащенко, - маючи важливе педагогічне й професійне значення, повинна зайняти провідне значення серед інших предметів, вона є базисом всіх наших виховних і освітніх впливів на дефективну дитину.

Значний внесок у розвиток теоретичних основ трудового навчання та виховання зробили О.М. Граборов, Д.І. Азбукіна, П.І. Акименко, М.В. Чехов, Є.В. Гер'є. Вони відзначали, що могутнім помічником у розвитку самостійності, самодіяльності і самодисципліни розумово відсталі дитини є праця. Трудове навчання, крім соціальної спрямованості, стає важливою умовою розвитку особистості учнів.

Проблемі навчання розумово відсталих школярів ручної і професійної праці присвячені багато досліджень радянських авторів (І. П. Акименко, Д.Н. Граборов, І. І. Данюшевській, Г. М. Дульнєв, М. І. Кузьмицька, М. І. Рябцева, В. Н. Тарасова та ін.). Проведено ряд важливих досліджень, які розкривають виховну і корекційну роль праці

в спеціальній школі. Вплив праці на розумовий розвиток учнів висвітлено у працях Г. М. Дульнева. У дослідженнях Г. М. Дульнева, основну увагу приділено з'ясуванню шляхів підвищення корекційно-розвиваючого значення ручної праці й виховання самостійності при виконанні трудових завдань учнів в спеціальній школі.

У своїх дослідженнях радянські дефектологи відводять велике місце не тільки питанням організації навчального процесу на уроках праці, а й вивчення його корекційно-виховного значення. Виховання в учнів уміння самостійно виконувати трудові завдання є однією з найголовніших завдань допоміжної школи. Велика увага приділяється вихованню в учнів певного ставлення до праці, формування професійно-трудова навичок і вмінь. Але набагато менше уваги приділялося формуванню самостійності у дітей при виконанні трудових завдань.

Проблема виховання у розумово відсталих школярів навичок самостійної роботи розглядається в різній методичній літературі, стосовно завдань різних предметів М. Ф. Гнездилов, Н.Ф. Кузьміна-Сиром'ятникова, А. А. Поставським, а також в окремих роботах, присвячених дидактичним питань навчання в допоміжній школі А. Н. Граборова, Г. Н. Дульнева.

Виховна роль праці в спеціальній школі, крім вище сказаного полягає, перш за все, в тому, що по цій лінії роботи особливо яскраво здійснюється спеціальне завдання школи – корекція недоліків пізнавальної сфери розумово відсталих учнів. Органічне ураження мозку призводить до того, що розумово відсталі діти не можуть виконувати розумові, інтелектуальні дії, визначити мету і завдання діяльності, шляхи їх досягнення, спланувати хід виконання завдань, проконтролювати результати, усунути перешкоди, не завжди можуть повно описати свою трудову діяльність, правильно організувати свої дії стосовно мовленнєвої інструкції. Трудове виховання і навчання у спеціальній школі містить у собі багаті корекційні можливості, В.Ю.Карвяліс, Є.О. Ковальова, С.Л. Мирський, В.М. Синьов виявили закономірності й особливості структури трудової діяльності. В дослідженнях Г.М. Дульнева, І.Є. Єременка, В.І. Лубовського, В.Г. Петрової, Б.І. Пінського показали залежність трудової діяльності від особливостей психофізичного розвитку учнів спеціальної школи. Завдяки конкретності і доступності чуттєвого сприйняття цілей, завдань і змісту трудової діяльності в учнів розвивається мислення, формується вміння співвідносити свої дії з метою праці, вибирати найбільш раціональні способи роботи, встановлювати причино-наслідкові зв'язки. Результати досліджень С.Ш. Айтметової, Л.С. Вавіної, Г.М. Мерсіянової, В.Г. Петрової встановили, що порушення взаємодії між мовленням і діяльністю, слабкість регулюючої функції мовлення не є стабільними і

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

На основі досліджень М.Ф. Гнездікова, Г.М. Дульнєва, В.І. Лубовського, В.Г. Петрової можна зробити висновок: навчальний процес у допоміжній школі не повинен зводитись тільки до виправлення вад фізичного розвитку й тренування практичних навичок. Він має забезпечувати психічний розвиток дітей і формування нових якісних утворень в інтелектуальному розвитку, озброїти їх вищим рівнем технологічних знань і умінням самостійно виконувати завдання і переборювати труднощі, що виникають у процесі діяльності. [1]. На думку Дульнєва Г.М., корекційна задача, особливо в плані корекції недоліків особистісних якостей розумово відсталого школяра, направлена на те, щоб підготувати учня до самостійного життя, до праці, найкращим чином соціально адаптувати його до життя після спеціального навчання. По-друге, праця - один із засобів здійснення наочності навчання. Звичка постійно оперувати з інструментами і матеріалами, розкривати їх властивості, встановлювати відносини, створювати певні матеріальні цінності у вигляді тих чи інших виробів, бачити використання цих виробів іншими - все це веде до вироблення в учнів міцних трудових установок.

В дослідженнях В.І. Бондаря, Г.М. Дульнєва, І.Г. Єременка, В. І. Лубовський, С.Л. Мірського, В. Г. Петрової, Б.І. Пінського, В.М. Сіньова та інших авторів, що досліджували питання трудового виховання дітей з недорозвиненням інтелекту, наголошується, що педагогічно правильно організоване трудове навчання і виховання є ефективним засобом корекції вад розвитку розумової діяльності школярів. Трудове виховання є системою виховних впливів, мета яких полягає у морально-психологічній підготовці учнів до майбутньої професійної діяльності. Високий рівень її розвитку передбачає оволодіння особистістю загальними основами:

- організації праці;
  - умінням визначити мету;
  - розробити реальний план її досягнення;
  - організувати своє робоче місце;
  - раціонально розподіляти сили і засоби з метою досягнення бажаного результату з мінімальними затратами;
  - аналізувати процес і результат власних трудових зусиль;
  - вносити необхідні корективи.
- Трудове виховання учнів спеціальної школи спрямовується на:
- розвиток свідомого ставлення до праці,
  - ознайомлення з працею людини у різних галузях економіки,

- формування умінь працювати в колективі,
- становлення професійних інтересів, на формування реального образу “Я”

У процесі трудового виховання формується світогляд людини, його моральні якості, виховується воля і характер. В спеціальній школі праця допомагає конкретизувати і виправляти нечіткі уявлення і поняття учнів про навколишній світ, соціальної значущості праці. Основою ефективного трудового виховання є здійснення наступних завдань:

- Формування позитивного ставлення учнів до праці;
- Виховання розуміння необхідності участі у праці;
- Розвиток інтересу до техніки та майбутньої професії.
- Підготовка розумово відсталих дітей до самостійної практичної діяльності

Трудова діяльність розумово відсталих школярів характеризується своєрідністю, обумовленою особливостями психофізичного розвитку. Як відомо, пізнавальні процеси у розумово відсталих школярів недостатньо розвинені і виявляють суттєві відхилення від норми. Це накладає великий відбиток на їхню трудову діяльність, яка складається не тільки з практичних, але і пізнавальних дій. Від розвитку цих пізнавальних дій залежать характер і результати трудової діяльності. У процесі трудового виховання учнів здійснюється формування їхньої особистості. Дослідження дефектологів показали, що в процесі трудової діяльності при правильно організованій навчально-вихованій роботі учні успішно оволодівають основними операціями, трудовими навичками, удосконалюються їх мислення і мовлення, розширюється активний і пасивний словник, забезпечується їх трудовий і життєвий досвід. В процесі праці у розумово відсталих учнів розвивається вміння аналізувати і синтезувати, спостерігати, порівнювати, здатність до узагальнення знань та навичок, використання їх у нових ситуаціях. При правильно побудованому навчально-виховному процесі відбуваються якісні зміни в поведінці, свідомості, моралі, ставленні до реальної дійсності. Завдяки участі в трудовій діяльності у учнів формується почуття колективізму, стає ширший зміст спільної праці, учні засвоюють досвід співробітництва, розподілу обов'язків, взаємодопомоги. Розвивається працьовитість, дисциплінованість, акуратність, почуття обов'язку тощо.

Враховуючи психологічні особливості розумово відсталої дитини формування особистості можливе лише за умови комплексного розв'язання виховних завдань. Комплексність виховання передбачає єдність і взаємозв'язок, взаємопроникнення і взаємопідпорядкування основних напрямків педагогічної роботи – її виховний, розвиваючий і

корекційний характер. Тим самим виховний, результативний (розвиваючий) і корекційний характер трудової діяльності розумово відсталих учнів необхідно розглядати як найбільш ефективний шлях організації їхньої трудової діяльності (табл. 1).

Таблиця 1.

Напрямки трудового виховання		
Результативний (розвиваючий)	процесуальний	корекційний
<p>Інтелектуальні компоненти структури особистості учня:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Усвідомлення основної ролі праці в житті і розвиток особистості;</li> <li>– Прагнення до пізнання трудових традицій свого народу;</li> <li>– Прагнення пізнати сутність і особливості людини-трудівника</li> </ul>	<p>Педагогічна готовність:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Допомога учнів в організації трудових занять;</li> <li>– Підготовка до занять (робочого місця тощо);</li> <li>– Охайність робочого місця.</li> </ul> <p>Вміння визначати мету і завдання трудової діяльності і застосування ефективних засобів їх вирішення:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Залучення учнів до суспільно-корисної праці;</li> <li>– Надання допомоги однокласникам.</li> </ul> <p>Осмислення сутності трудового виховання учнів в мікрорайоні школи.</p>	<p>Самоконтроль</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Включення орієнтувальних і відповідних прийомів розумової діяльності (планування, послідовність дій, контроль)</li> <li>– Свідомість послідовності виконання практичних дій (усвідомлення структури виробу, етапи його виготовлення, шляхи і способи дій, їх послідовність)</li> <li>– Формування цілеспрямованих способів діяльності.</li> </ul>

В спеціальній школі процес навчання має відносно більш виховне значення і розглядається як одна із ланок загальної системи виховання дітей. Рішення ряду питань виховання розумово відсталої дитини, таких як, трудове, моральне, фізичне, не може бути вирішені тільки в процесі загальноосвітнього навчання і потребує, як показала практика, в особливих формах і методах роботи. У значенні мають відповідний режим роботи спеціальної школи і правильна організація фізичної праці дітей, їх участь у самообслуговуванні, організація дитячого колективу, система позакласних заходів, лікувально-оздоровча робота та інші заходи, що виходять за рамки чисто навчальної роботи. Таким чином, під вихованням ми розуміємо такий організаційний процес дії на дитину, при якому забезпечується гармонічний розвиток

всіх сторін її особистості: її фізичних і розумових здібностей, моральних якостей, естетичних смаків і поглядів, світогляду в цілому.

Підготовка до праці, будучи одним з найважливіших аспектів соціальної адаптації та комплексної реабілітації дітей з інтелектуальним недорозвиненням, спрямована на досягнення відчуття соціального комфорту і рівності у суспільстві; вона забезпечує найбільш повну інтеграцію осіб з недорозвиненням інтелекту в суспільство, сприяє поліпшенню їх морально-психологічного стану і надає їм можливість поряд з усіма членами суспільства жити повноцінним активним життям. Саме тому в процесі трудового виховання, так і впроцесі загального виховання, спеціальна школа повинна звертати особливу увагу на формування в учнів ряду особистісних, моральних якостей, що дозволяють їм легко включитися в працю після закінчення школи. Спеціальна школа зобов'язана підготувати своїх учнів до трудової діяльності. Ця задача виконується шляхом надання учням системи професійно-трудова знань і оволодіння навичками окремої спеціальності. Трудова підготовка, в свою чергу, використовується як потужний засіб корекції психофізичного розвитку розумово відсталого дитини і морального її виховання. Трудове виховання учнів спеціальної школи допомагає їм більш успішніше включитися в трудове життя, виконувати суспільно корисну практичну роботу в сім'ї і на виробництві, бути корисним членом суспільства.

### Список використаних джерел

1. Бондарь В.І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності. – К.: Радянська школа, 1988. – 126 с.
2. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. Психолого-педагогическое исследование. М.: Педагогика, 1969. – 216 с.
3. Пинский Б.И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы. – М.: Педагогика, 1985. – 128с.
4. Рейда К.В. Виховання готовності учнів допоміжної школи професійно-трудова виховання/ Автореферат дис. канд. пед. Наук; спеціальність 13.00.03 – Корекційна педагогіка– Київ: Інститут спеціальної педагогіки АПН України, 2003. – 21 с.
5. Социальная педагогика / под ред. В.А. Никитина. – М.: Владос, 2000. – 272 с.
6. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / за ред. В.І. Бондаря. – Луганськ: Альма-матер, 2003 – 436с.
7. Трудове виховання учнів допоміжної школи / за ред. В.І. Бондар. – К.: Радянська школа, 1984. – 81 с.



The article deals with laboreducation as an integral part of the system of special schools from which decisively depends on personality development of students.

**Keywords:** children with mental retardation, laboreducation, special school personality development.

*Отримано 30.05.2011 р.*

**УДК 376-056/264**

**О. М. Купчак**

### **СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧНОЇ КОРЕКЦІЯ З ДІТЬМИ ІЗ РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ**

В статті описано напрямки, етапи логопедичної роботи з дітьми із аутизмом.

**Ключові слова:** діти з аутизмом, комунікативна діяльність, мовленнєва активність.

В статье сделана характеристика основных направлений, этапов логопедической работы с детьми с аутизмом.

**Ключевые слова:** дети с аутизмом, коммуникативная деятельность, речевая активность.

Аутизм, є важкою формою патології розвитку, що характеризується порушеннями соціальних, комунікативних і мовленнєвих функцій, а також наявністю нетипових інтересів і форм поведінки. Аутизм впливає на всі види взаємодії дитини з навколишнім світом і виявляється в ураженні багатьох ділянок мозку, руйнуючи, власне, ті функції, які роблять нас людьми, здатність до комунікації і співчуття, що ми їх виражаємо іншим людям [5, с. 12].

Сучасні підходи до дитячого аутизму та результати досліджень (С.А. Морозов, Є.Р. Баєнська, О.А. Янушко, Л.М. Шипіцина, В.Б. Башина) свідчать про значущість проблеми в аспекті комунікативної сфери аутичної дитини [4, с. 59].

Один з авторитетних дослідників розладів спектру аутизму Лео Каннер вказує, що термін аутизм означає "всередині себе". Він визначив основну рису, яка виявляється з самого початку життя – "це нездатність дітей співвідносити себе звичайним способом з людьми та ситуаціями". За висловом Каннера, для цих дітей є характерна "крайня аутистична самотність", що змушує їх замикатися в собі, ігнорувати зовнішній світ і відкидати все, що йде від нього (Kanner L., 1943, с. 242).

Підтвердженням цього одна із нейробіологічних теорій - амигдальна теорія аутизму, яка стверджує, що на рівні мозкових організацій при аутичному варіанті розвитку порушується здатність мигдалеподібного тіла лімбічної системи, своєрідного емоційного центру, зосереджуватися на соціальних сигналах та переробляти їх. Відповідно цій теорії, дитина з аутизмом сприймає людей, як звичайні об'єкти навколишнього світу, а не як партнерів для комунікативної взаємодії. В Рамачандран, Л. Оберман, Е. Альтшулер вказували, що у дітей із аутизмом є труднощі наслідуванні рухів, складів, мимічної експресії.

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова та Т.Б. Філічева, вказували, що діти з аутизмом є неконтактними дітьми, у них виявляється порушенням всіх форм довербального (експресивно-мимічного, предметно-дійового) та вербального спілкування.

Порушення процесу спілкування при аутизмі виявляється переважно у таких двох різновидах, як *комунікативний дефіцит* (гіпокомунікативність із заниженою цікавістю до довкілля, уповільненням встановлення вербальних і невербальних контактів відсутністю прагнення висловити свої бажання вокалізацією, поглядом, мимікою чи жестами), чи, навпаки, *комунікативна екзальтація* (надлишкова гіперемоційність у контактах, "прилипливість", конфліктність, розгальмованість). В обох різновидах порушена мотиваційна складова мовленнєвого спілкування, але у більшості випадків потерпає і сама можливість цього акту.

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова та Т.Б. Філічева вказували, що у дітей з аутизмом не формується зоровий контакт, вони не дивляться в очі дорослого, не простягають руки з проханням взяти на руки. Діти не використовують мову жестів та миміки, зорова увага дуже вибіркова та короткочасна. Дитина з аутизмом не дивиться на людей, не звертає уваги на них. При цьому проявляється сильна прив'язаність до матері. Діти з аутизмом часто мають труднощі опрацювання аудиторної інформації. Більшість дітей з аутизмом демонструють симптоми порушення центрального слуху (де вхідні звуки мови перепрацьовуються і розуміються), а не у вусі. Внутрішні симптоми центрального порушення слуху – складність розрізнення близьких і далеких шумів.

При аутизмі дитина не звертає уваги на відсутність близьких родичів, збуджено реагує на незначні переміщення предметів по кімнаті. У них специфічний характер носить ігрова діяльність, дитина грається сама, одноманітно, використовуючи різноманітні предмети (взуття, шнурівку, папір, вимикачі і т.д.). Сюжетно-рольова гра з однолітками не розвивається.

У дітей із аутизмом спостерігається відсутність лепету та недорозвинуте вміння наслідувати. Дитина не виконує простих інструкцій, та неточно використовує жести та інтонацію при спілкуванні. (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова та Т.Б. Філічева) [3, 35].

У дитини із аутизмом мовлення не включається у процес діяльності, не справляє на неї організуючого і регулюючого впливу, недостатнім є пізнавальна активність функція мовлення. В них не утворюється зв'язок між дією, образами і словом.

В системі корекційної логопедичної роботи необхідно розвивати:

- мовленнєву активність дитини;
- мотиваційний план мовленнєвої діяльності;
- характер мовленнєвого матеріалу.

З дитиною із аутизмом "командно" працюють психолог, логопед, вихователі( в дошкільних закладах), вчителі, батьки. Їх праця спрямована на те, щоб допомогти дитині розуміти звернене мовлення та оточуючий світ загалом. Комплексна корекційна робота з аутичними дітьми містить у собі психологічну, педагогічну та логопедичну корекцію. Вона направлена на виявлення творчих здібностей дітей, розвиток мовлення й комунікативних навичок, загальної й дрібної моторики, вся робота проходить у тісній співпраці з батьками.

На початку роботи з дитиною із аутизмом заняття повинні бути індивідуальними, потім можливе поступове введення аутичної дитини у підгрупові та групові заняття, бажано музичні заняття, або заняття з фізкультури, малювання які не потребують цілковитої уваги дитини, де дитина може вільно рухатись, займатись завданнями, які їй подобаються.

Залежно від рівня розвитку пізнавальних процесів, знань й умінь аутичної дитини, особливостей її бажань та інтересів, створюється індивідуальна корекційно-навчальна програма. Індивідуальні плани занять складаються, а потім уточнюються в залежності від результатів обстеження і динаміки розвитку дитини, кілька разів протягом року при участі батьків.

Під час корекційної роботи з дітьми із аутизмом необхідно забезпечити максимально впорядковане, структуроване середовище життя – але постійно інтегруючи невеликі зміни, бо необхідно не тільки

зробити світ для дитини передбачуваним і зрозумілим, але й допомогти дитині звикати до мінливості цього світу.

З огляду на те, що в дітей з аутизмом часто домінує моноканальний візуальний спосіб сприйняття інформації, для подання їм інструкцій часто використовують візуальні, символічні системи. Так, для прикладу, класичним є використання візуальних систем подання розпорядку дня, де за допомогою фотографій чи картинок передано, що за чим дитина буде робити на протязі дня вдома та в школі, на вулиці. Так само дитині можуть давати вказівки за допомогою карток, на яких намальоване завдання, вчителі, батьки, психологи, логопеди стимулюють до виконання цих завдань. Кожне завдання може бути записане на окремих картках. Вони можуть прикріплюватись дома над робочим столом, на щоденнику, на шафі з одягом, на дзеркалі у ванній кімнаті. При виконанні цих завдань дитину потрібно стимулювати до правильного виконання. Але необхідно пам'ятати, що світ для дитини з аутизмом є непередбачуваним, мінливим, незрозумілим і виконання певних завдань може викликати тривогу та бажання ізолюватися у власну маленьку "нішу". Тому педагогічні, психологічні, логопедичні втручання, спрямовані на забезпечення структурованості, передбачуваності та зрозумілості "світу", ведуть до зменшення тривоги, стереотипної поведінки, ізоляції та відповідно відкривають дитину до більшого пізнання світу, розвиваючи мовлення і комунікативну поведінку.

Напрямки логопедичної корекційної роботи з дітьми із аутизмом (Д.І. Шульженко):

1. У повсякденному житті, під час живого спілкування з дитиною з приводу побутових, ігрових і пізнавальних інтересів (розвиток соціальної спрямованості мовлення, розвиток комунікативної потреби, оволодіння різними видами комунікативних висловів).

2. У процесі сюжетно-рольових театралізованих ігор (активізація мовних засобів, освоєння різних типів комунікативних висловів, зокрема із запереченнями).

3. На заняттях із малювання, ліплення, конструювання, ручної праці (регулююча функція мовлення, зв'язок сприйнятого зі словом з метою формування придатних для зображення уявлень, актуалізація уявлення по слову).

4. На заняттях із розвитку мовлення ( всі види і форми мовлення) побудованих за принципом моделювання комунікативних ситуацій.

5. Під час процесу логопедичної колекційної роботи необхідно проводити корекцію звуковимови, розвиток фонематичних процесів і надалі відповідно індивідуальної корекційної програми) [5].

Логопедичну роботу з дітьми із аутизмом можна поділити три взаємозалежних етапи навчання. Зміст кожного з них структуровано по

розділах і рівнях навчання, взаємозалежним і взаємодоповнюючим один одного.

Організація на кожному етапі припускає паралельність, тобто в процесі навчання недоцільно окремо виділяти заняття з читання, письма, розвитку мовлення: кожне з них включається в єдиний комплекс, націлений на розвиток мовлення, активізацію пізнавальної діяльності, а також на навчання читанню і письму з урахуванням індивідуальних досягнень.

Основним завданням першому етапу розвиток комунікативних здібностей, пробудження у дитини мовленнєвої активності, інтересу до навколишнього світу, сформувані здатність брати участь у колективній діяльності, жестів вказування, та співвіднесення, активізація розвитку комунікації, активізацію мовленнєвої та пізнавальної діяльності, підготовку до читання, розвиток графічних умінь.

Заняття плануються логопедом з урахуванням необхідності багаторазового повторення того або іншого матеріалу, поступового включення нових елементів у контекст вже засвоєних знань, умінь, навичок.

Ігри та вправи на рухливість органів артикуляції та формування мовленнєвого дихання.

Проявляти інтерес та позитивне відношення до ігор та іграшок.

Сумісно з дорослим, за наслідуванням діям дорослого, адекватно використовувати прості іграшки за функціональним призначенням (машинки, ляльки, будівельний матеріал).

Виконувати за допомогою дорослого ігрові дії – за наслідуванням, потім за зразком.

Проявляти інтерес та потребу до емоційного спілкування з дорослим у грі, використовуючи мовні та немовні засоби спілкування;

Знаходити відповідні предмети та іграшки за характерним звучанням : "ж-ж-ж-ж--ж" - машинка, "уа-уа" - лялька-малюк, "у-у-у" - літак та ін.

Наслідувати мовним та немовним звукам, імітувати відповідні дії та звуки (заколисування ляльки – а-а-а-а-а, відкриття крану – характерний жест та імітація звуку води - крап, крап).

Виконувати прості ігрові дії разом з дорослим і наслідуючи його, з'єднувати дії в простий сюжет (мати та донька, водій, лікар та ін.).

Використання у грі предметів заміників побутового призначення – мило – цеглинка будівельного матеріалу, та ін.

Повторювати за наслідуванням, а потім і за зразком діям дорослого, моделювати сумісно найпростіші будівлі з великого та мілкового будівельного матеріалу (гараж, вежа, потяг).

Формування у дітей умінь звертатися один до одного і до дорослого на основі слова, жесту, дії.

Введення у мовлення дітей доступних висловлювань та жестів – заміників ("дякую", "будь ласка", "вибачте").

Розширення практичного використання жестів у спілкуванні, при сумісному рішенні завдань побутового або навчального характеру.

Збагачення словника найпростішими висловлюваннями, необхідними для виконання сумісних дій: "на", "візьми", "ні" та ін.

Виконання доручень, інструкцій за словесним завданням дорослого.

На другому етапі основний акцент робиться на засвоєнні дитиною засобів спілкування для задоволення комунікативної потреби. На цьому етапі підтримується і заохочується мовленнєва активність дітей.

Участь у бесіді (відповіді на питання, будування реплік за зразком ).

Словесні звіти про виконану, або виконувану діяльність.

Оформлення прохання, бажання вербально або жестово-мімічними засобами.

Розучування дитячих віршів, міні – діалогів з наступним відтворенням їх у іграх – драматизація.

Слухання казок в усному переказі дорослого, відповіді на питання за змістом прослуханого тексту.

Розрізняння предметів за кольором, формою, величиною на підставі тактильних відчуттів. Обирання знайомого предмета серед інших, підбір парного предмета до зразка, вибір предмета за певною ознакою.

Співвіднесення предмета з його площинним зображенням.

Відтворення комбінацій з ліній та фігур (за зразком, по пам'яті, за інструкцією).

Виділення частини цілого, впізнавання предмету за його частиною, складання предмету з частин.

Розуміння слів, які позначають просторові відношення – зверху, знизу, на, під, поряд (у мовленнєвій інструкції дорослого, яка супроводжується певними жестами).

Слухання, запам'ятовування та вірне, чітке відтворення складових комплексів та слів (не більше 3-х, близьких за звучанням).

Спів складових ланцюжків, слів, близьких за звучанням, на знайомі мотиви дитячих та народних пісень.

Називання предметів та їх дій з опорою на реальні об'єкти, картинки, за уявою (хто (що)? Що робить?).

Підбір слів, які характеризують предмети за певними ознаками: кольору, форми, смаку, величині.

Класифікація предметів, їхніх зображень за заданій характеристиці у мовленнєвому супроводі.

Виключення зайвого предмету з групи запропонованих.

Підбір узагальнюючих слів до групи предметів, які об'єднані за родовими ознаками.

Ігри та вправи зі звуками оточуючої дійсності: розрізнення немовних звуків, імітація, співвіднесення звуку з його джерелом, характеристика звуку за силою звучання (гучний, тихий).

Запам'ятовування цілісних образів слів, співвіднесення слів з предметами, які вони позначають, складання індивідуальних альбомів із вивчених слів, використання їх для рішення завдань навчального та практичного характеру.

"Друкування" знайомих слів та букв: за зразком, під диктовку, дописування недостаючих елементів.

Написання свого імені, прізвища.

На третьому етапі основне завдання полягає в навчанні дітей розповіді (після розігрування змісту художнього твору за ролями для кращого розуміння мотивів поведінки і стосунків персонажів, формувати інтерес до емоційного спілкування з дорослими у грі, формування ігрової діяльності. Робота на цьому етапі потребує уваги дорослих. Необхідно викликати у малюка впевненість, не піддавати сказане ним постійній критиці.

Проявляти інтерес та позитивне відношення до ігор та іграшок.

Сумісно з дорослим, за наслідуванням діям дорослого, адекватно використовувати прості іграшки за функціональним призначенням (машинки, ляльки, будівельний матеріал).

Виконувати за допомогою дорослого ігрові дії – за наслідуванням, потім за зразком.

Проявляти інтерес та формувати потребу до емоційного спілкування з дорослим у грі, використовуючи мовні та немовні засоби спілкування;

Знаходити відповідні предмети та іграшки за характерним звучанням : "ж-ж-ж-ж--ж" - машинка, "уа-уа" - лялька-малюк, "у-у-у" - літак та ін.

Виконувати прості ігрові дії разом з дорослим і за наслідуванням, з'єднувати дії в простий сюжет (мати та донька, водій, лікар та ін.).

Використання у грі предметів заміників побутового призначення.

Повторювати за наслідуванням, а потім і за зразком діям дорослого, моделювати сумісно найпростіші будівлі з крупного та дрібного будівельного матеріалу (гараж, вежа, потяг)

Обігравання казок "Колобок", "Рукавичка", "Червона шапочка" за зразком дорослих.

Проявляти інтерес та позитивне відношення до знайомих ігор та іграшок.

Адекватно, за функціональним призначенням використовувати прості іграшки (машинки, ляльки, будівельний матеріал).

Виконувати за допомогою дорослого ігрові дії – за наслідуванням, за зразком та за словесною інструкцією.

Знаходити відповідні предмети та іграшки за характерним звучанням та використовувати їх у процесі гри.

Використовувати у грі різні натуральні предмети та їх моделі.

Робити найпростіші дії за наслідуванням діям дорослого у грі (без опори на наочність).

Разом з дорослим або за наслідуванням моделювати різні будівлі з крупного та дрібного будівельного матеріалу, які можуть бути використані у процесі будівельно-моделюючих та сюжетних іграх.

Продовжити казку за поданим початком за сюжетними малюнками.

Малювання фарбами, ліплення глиною різних предметів побуту, овочів, фруктів, тварин.

Логопедична робота з дітьми із аутизмом дає можливість розуміти оточуючий світ та повноцінно спілкуватись з людьми що їх оточують.

### Список використаних джерел

1. Ранний детский аутизм / под. ред. Т.А. Власовой, В.В. Лебединского, К.С. Лебединской. – М.: Педагогика, 1981. – 124 с.
2. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. – Екатеринбург: Слово, 1998. – 316 с.
3. Логвінова І.П. Формування комунікативної потреби дітей з аутизмом у невербальній взаємодії // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. – С. 59-61.
4. Рождественска М.В. Синдром органічного аутизму у дітей із затримкою психічного розвитку // Дефектологія. – 2002. – № 2. – С. 46-49.
5. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей – К.: Слово, 2009. – 381 с.

This paper describes the trends and the stages of speech therapy with children with autism.

**Keywords:** Children with autism, communicative activity, speech activity.

*Отримано 30.05. 2011 р.*



УДК 376. 034

*В.Е. Левицький*

## ДО ПИТАННЯ ПРО МЕТОДИКУ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕНИМ ІНТЕЛЕКТОМ

Стаття містить результати розгляду ефективних методів формування статевої вихованості школярів з порушеним інтелектом молодших класів.

**Ключові слова:** статево виховання, діти з порушеним інтелектом, спеціальна школа, статева вихованість.

Статья включает в себя результаты рассмотрения эффективных методов формирования половой воспитанности учеников младших классов с нарушениями интеллекта.

**Ключевые слова:** половое воспитание, дети с нарушениями интеллекта, специальная школа, половая воспитанность.

Реалізація дослідження вимагає теоретичної роботи, з однієї сторони, і експериментальної, з другої, оскільки має на меті ознайомлення з новими психолого-педагогічними розробками у галузі, обділеній увагою, у вітчизняній корекційній педагогіці. Заборонна педагогіка минулих десятиліть зводила статево виховання до елементарної медико-гігієнічної просвіти. Справжнє статево виховання здійснювалось стихійно, а його провідниками у більшості випадків ставали старші, більш "досвідчені" однолітки.

Одним із завдань спеціальної загальноосвітньої школи є інтеграція дітей у сучасну систему соціальних стосунків. Але це стосується не лише виробничої сфери і громадської діяльності. Одним із найважливіших і найскладніших напрямків соціалізації вихованців спеціальної загальноосвітньої школи виступає їх підготовка до сімейного життя, яка не може обмежуватись сферою трудової і суспільної діяльності. Лише у цьому випадку буде забезпечений всебічний розвиток особистості. Поряд з трудовим вихованням учнів, формуванням у них світогляду, культурно-естетичних навичок і звичок, статево виховання є суттєвим елементом системи і процесу виховання і тому заслуговує ретельної уваги з боку суб'єктів виховного процесу.

Шляхи статевого виховання прямо або опосередковано

персоніфіковані у широкому колі інститутів, з якими спілкується індивід і які є для нього провідниками даної ланки виховання. В їх якості виступають батьки (сім'я), вихователі та педагоги (школа), лікарі, діячі культури та мистецтва, засоби масової інформації – тобто всі ті, чий погляд, пов'язані з питаннями статі, можуть опинитися у сфері уваги дитини. Мова повинна йти про усвідомлення широкого кола шляхів і методів виховання, які б, доповнюючи один одного, створили єдину систему статевого виховання.

Питання статевого виховання набувають своєї сили тому, що суспільство потребує від сучасних сімей відповідного рівня статевої грамотності і етичної підготовки до шлюбних стосунків. Особливо це стосується осіб з порушеним інтелектом, оскільки вони на відміну від школярів з нормальним інтелектом самостійно не можуть здобувати досвід щодо сімейних стосунків і розширювати уявлення про взаємини між представниками різної статі. Отже, статево виховання є вкрай необхідною ланкою педагогічної роботи саме у спеціальній школі.

Теоретичні аспекти проблеми статевого виховання дитини у загальній психології та педагогіці висвітлювали: Л.С. Виготський, О.І. Жаворонко, Д.Н. Ісаєв, В.Є. Каган, О.М. Кікінежді, С.В. Ковальов, Д.В. Колесов, І.С. Кон, Л.І. Слинько, Ю.Б. Тарнавський, Є. Фром, З. Фрейд, А.Г. Хрипкова, І.Ф. Юнда та інші. Загальні питання психологічного і педагогічного аспектів проблеми щодо дітей з порушеннями інтелектуального розвитку розглядаються у працях Л. С. Виготського, І.Г. Єременка, В.М. Синьова, а також Т.С. Гурлевої, Л. С. Дробот, Г.М. Мерсіянової, М.П. Матвеевої, С.П. Миронової та інших.

Актуальність дослідження полягає у наявності суттєвих недоліків у сфері статевого виховання на сучасному етапі, а саме: практична відсутність належного та обґрунтованого педагогічного впливу з статевого виховання як у сім'ї, так і в школі; фемінізація педагогічного колективу школи, що призводить до зміни вимог до моделей поведінки вихованців: беспорядність молоді (невміння побудувати адекватні відносини з представниками протилежної статі у спілкуванні); наявність сумнівних статевоїх еталонів поведінки; статева необізнаність, сексуальна розбещеність сучасної молоді; надзвичайно низька підготовленість молоді до сімейного життя; несприятлива соціальна ситуація у суспільстві (дестабілізація інституту сім'ї, несприятлива демографічна політика держави, збільшення розриву між статевим і соціальним дозріванням молоді тощо).

Предмет дослідження: особливості статевої вихованості школярів з порушеним інтелектом молодших класів. Основними завданнями дослідження є: здійснити аналіз загальних і спеціальних психолого-

педагогічних джерел з даної теми; обґрунтувати педагогічне забезпечення формування навичок адекватної статевої поведінки учнів молодших класів спеціальної школи у навчально-виховній роботі.

Слід зауважити, що негативним є те, що існуюча шкільна програма у змісті майже не відводить місце нормам взаємин з представниками протилежної статі, створення сім'ї та виховання дітей. Часто статевою освітою учнів займаються люди некомпетентні, такі, що не розуміють можливості цієї проблеми або не хочуть її осягнути через свої особисті, вироблені з часом установки.

Встановлено, що у спеціальній школі не приділяється належної уваги знанням про себе; формуванню почуття гармонії у стосунках між представниками різної статі; вироблення якостей і рис, що визначаються необхідним ставленням до особи протилежної статі, вміння будувати з нею правильні стосунки; розвитку здатності протистояти таким формам взаємин, які шкодять фізичному та психічному здоров'ю, спричиняють сексуальні збочення і злочини.

Також було відмічено, що при обговоренні деяких аспектів статевого виховання (фізіологія хлопчиків і дівчаток; анатомічні особливості чоловічого і жіночого організму; особливості статевого дозрівання; стосунки між представниками протилежних статей тощо) учні неадекватно реагують на обговорення цих питань. Тому це ще раз підтверджує висунуте положення про те, що статево виховання треба починати не з підліткового віку а з перших років життя дитини.

Щодо навчання, то статево зміст виховання безперечно має місце, але не є акцентованим у змісті різних предметів. Окремі статево уявлення дитина отримує на уроках читання, де усвідомлює значення сім'ї в суспільстві, наступність поколінь, що сім'я – це колектив, який складається з її членів. Також учні знайомляться з сферою професій, особливостями взаємодії представників різної статі. Учні вчаться висловлювати свою думку, збагачують словник. Слід відзначити надзвичайну бідність словника дітей стосовно статевої сфери. Аналіз програми з предмета "Розвиток мовлення на основі ознайомлення з предметами і явищами навколишнього середовища" свідчить, що діти знайомляться з світом професій, доглядом за взуттям, одягом, окремими темами з охорони здоров'я, які тим чи іншим чином пов'язані з формуванням моделі адекватності статевої поведінки.

Такі предмети, як ритміка, малювання, праця, лікувальна фізкультура та загальна фізкультура також впливають на статево вихованість. На цих уроках діти вчаться правильно, плавно, пластично рухатися, танцювати, в них виховується естетичний смак, трудові навички. На нашу думку, диференційований статево підхід до учнів на уроках фізичної культури становить актуальну та мало вивчену проблему. Аналіз навчальної

програми та педагогічної практики свідчить, що має місце диференційований підхід з урахуванням виключно різниці в силі між хлопчиками і дівчатами, тоді як слід ставити різні цілі щодо виховання фізичних якостей (у хлопчиків – витривалості, сили, у дівчат – грації, пластики, разом у дітей – координації рухів, реакції, сміливості).

Але значно більші можливості відкриває саме позакласна виховна робота.

З метою формування статевої свідомості доцільні такі методи як: розповідь, пояснення, бесіди, читання та аналіз спеціально дібраних творів художньої літератури, перегляд та обговорення відео та кіноматеріалів, власний приклад; а також такі форми роботи як виховні заходи спеціального спрямування, гурткова та клубна робота, десятихвилинки соціально-побутового орієнтування.

Такі методи, як пояснення і розповідь у системі виховного впливу є найбільш поширеними методами роботи внаслідок можливості варіативної зміни тематики залежно від конкретних обставин. Їх метою є – розкриття соціального, морального, етичного аспектів змісту якостей, норм, вчинків, подій, явищ, вироблення правильної оцінки адекватності статевої відносин. Як пояснення, так і розповідь не вимагають якоїсь чітко визначеної локалізації в часі та форми проведення. Це можуть бути десятихвилинки під час реалізації режимних моментів розпорядку дня школи-інтернату з акцентуацією уваги дітей на правила поведінки, (наприклад, пропускати дівчаток у дверях вперед, культура поведінки за столом, правила користування столовими приборами, культура спілкування і суперечки, запрошення на танець, вітання, розподіл обов'язків та фізичного навантаження під час виконання спільних видів роботи, виправлення та попередження закріплення диспластичності рухів окремих дітей (хода), боротьба з словами-„паразитами”, лайкою. Слід розповісти дітям про можливі збочення у поведінці дорослих. Внаслідок власної необізнаності дітям з порушеним інтелектом важко диференціювати прояви почуття та сексуальні домагання.

Окрім ситуативних розповідей, навіяних виконанням тих чи інших режимних моментів дня, ефективним є метод розповіді як розгорнутого, доступного викладу матеріалу, центр якого складає узагальнення, а конкретні факти служать ілюстрацією. Розповідь має певні обмеження з точки зору тривалості. Слід зауважити, що проведення лекторіїв у спеціальних школах є взагалі недоцільним. Неefективними є і розповіді, розраховані на всі молодші класи. Різновіковий контингент дітей, їх неоднакові потенційні можливості до сприймання інформації значно зменшують їх ефективність. Крім того, лектори (якими часто виступають медичні працівники, психологи, вчителі фізичної культури) часто не враховують принцип доступності матеріалу, а вихователі часто

отоотожнюють поняття "розповідь" та "лекція". Тому найкращою формою реалізації цього методу є проведення розповідей (тривалість 6-10 хвилин відповідно до класу) під час прогулянок, проведення рухливих ігор, інших активних форм відпочинку, спільної діяльності дітей – про правила особистої гігієни, психологічні та фізіологічні особливості хлопчиків та дівчаток, користь фізичної культури та спорту, здоровий спосіб життя та профілактику виникнення шкідливих звичок. Основними умовами ефективної реалізації та позитивного сприйняття дітьми даного методу виховання є доступність і водночас переконливість фактів, композиційність викладу, педагогічна майстерність вихователя, доцільність вибору часу і місця проведення, правильно дібрана наочність. Важливо щоб розповідь являла собою опис однієї головної події, а після цього обов'язково йшло узагальнення почутої інформації.

Однією з найбільш дієвих форм роботи є виховні заходи, найчастіше групові, з різною структурою проведення. Причому найчастіше формою проведення є морально-етична бесіда.

Особливостями реалізації обговорень, що ускладнює їх проведення та погіршує ефективність, є низька загальна активність дітей з порушеним інтелектом, наявність труднощів у встановленні причиново-наслідкових зв'язків, які обумовлені структурою дефекту. Тому реалізація обговорень має обмежений характер та вимагає значно більшого керівництва з боку вихователя, спрощення матеріалу, зменшення його обсягу і тривалості.

Найбільшій ефективності цей метод набуває при максимальному насиченні наочним матеріалом (обумовлено специфікою сприймання молодших школярів з порушеним інтелектом) та з проведенням паралелей до поведінки конкретних дітей. Також слід зауважити, що якість дотримання дітьми статевих норм, сумлінність їх виконання була значно вищою одразу після проведення конкретного виховного заходу, ніж через два-три тижні, що обумовлено міцністю засвоєння попередніх стереотипів поведінки, особливостями пам'яті молодших школярів з порушеним інтелектом, тривалістю перетворення вміння у навичку.

Вдалою колективною формою роботи з статевого виховання є проведення загальношкільних виховних заходів: танцювальних ранків, проведення свят: "День захисника Вітчизни", "Свято 8 Березня", "Свято ввічливості", конкурси "Маленька господарочка", "Нумо, хлопці", "Нумо, дівчата", "Кращий помічник".

Значні можливості з розвитку комплексу статевих якостей в дітей відкриває гурткова робота в силу своєї не лімітованості в часі, систематичності, опори на бажання дітей, практичної цінності. Слід відзначити, з сучасного погляду, втрату актуальності розподілу

гурткової роботи за статевим принципом. Тому план роботи гуртка включає в себе теми, які, враховуючи сучасні вимоги андрогінного підходу, сприяли кращій соціальній адаптації дітей. Наприклад: "Основи крою та шиття", "У нас прання", "Прасування", "Ремонт одягу", "Мистецтво куховарити", "Світ інструментів", "Світ професій", "Як прикрасити кімнату", "В домі – ремонт", "Прибирання оселі". Зміст занять гуртка частково відповідає тематиці уроків з ручної праці. Проте, в силу демократичності засад, при проведенні гурткової роботи більша опора здійснюється на бажання дітей.

Суттєву допомогу дітям для того, щоб розібратися, як необхідно і як не слід поводитися, надають твори літератури: казки, оповідання, вірші, які програмують певний стиль поведінки майбутнього чоловіка та жінки. Художнє слово змушує діяти велику кількість психологічних механізмів: наслідування, формування взірців та ідентифікації (що є особливо актуальним), компенса-торного механізму. Читання спеціально дібраної літератури полягає у таких обов'язкових видах робіт, що становлять системну єдність, як: читання твору вихователем; обговорення змісту твору; з'ясування головної думки; перенесення (якщо це можливо і доцільно) подій твору на життя шкільного колективу.

Поряд з цим необхідно використовувати такі методичні прийоми: стимулювання висловлювань дітьми свого ставлення до дійових осіб, порівняння їх вчинків; класифікація вчинків та співвідношення їх з статевими уявленнями, оцінками, судженнями дітей; активізація життєвого досвіду школярів; бесіди, ціннісне орієнтування і навіювання оцінок зі сторони, що забезпечує виховний вплив літературних творів.

Стосовно формування санітарно-гігієнічних навичок самообслуговування виявлено низький рівень їх розвитку особливо в учнів 1-2 класів, що підкреслює необхідність активізації роботи як з батьками дітей з метою роз'яснення значення санітарно-гігієнічних навичок для здоров'я дітей, так і власне покращення організації виховного впливу на дітей з цього аспекту. Важливо щоб педагог як реалізатор статевого виховання в даному колективі дітей використовував усі сприятливі для цього можливості, був взірцем вихованості для дітей.

Використання відео та кіноматеріалів має бути виваженим та доцільним. Це обумовлено сумнівними статевими еталонами поведінки, що демонструють представники закордонного та вітчизняного кінематографу. Проте використання цього методу не полягає лише у цензурі продуктів діяльності засобів масової інформації, а являє протиставлення їх низькоякісних продуктів – високоякісних, які несуть в

собі позитивний заряд, спрямовуючий на опанування навичками адекватної статевої поведінки.

Визначна роль у реалізації системи статевого виховання належить особистості самого вихователя, його педагогічній майстерності, ставленню до дітей та до педагогічного процесу зокрема. Саме вихователь має здійснити педагогічний вплив та педагогічне керівництво даним процесом, пов'язати виховання з життям, створити атмосферу невимушеності, поглибити взаємостосунки дітей, покращити та педагогічно спрямувати спілкування дітей як представників протилежної статі, а також бути прикладом поведінки.

Ефективним методом виховання учнів молодших класів є сюжетно-рольова гра, яка дає можливість дітям практично ознайомитись з особливостями реалізації статевого репертуару в різних ситуаціях, окремі з яких випереджають хронологічний розвиток подій. Рольові ігри становлять метод наслідувального ситуативного навчання, який є ефективним під час розв'язання ряду завдань статевого виховання. Сюжетно-рольова гра є засобом моделювання людського життя і системи соціальних стосунків. Зокрема: "Сім'я", "Доньки-матері", "У транспорті", "Йдемо в кіно", "Приймаємо гостей", "День народження", "На танцювальному вечорі", "Сімейний бюджет" і т.д..

Проведене дослідження не охоплює всього комплексу проблем статевого виховання учнів з вадами інтелекту і накреслює перспективні проблеми, які являють собою науковий інтерес. Це питання розробки діагностичних методик стосовно дослідження статевої вихованості дітей різних вікових груп; дослідження вікової специфіки оволодіння адекватною статевою поведінкою школярами з нормальним і порушеним інтелектом; розробка заходів щодо попередження формування неадекватних, антисоціальних моделей статевої поведінки; визначення ролі психолога освітніх закладів у формуванні навичок адекватної та корекції навичок неадекватної статевої поведінки; окремі питання статевої соціалізації, що забезпечує взаємозв'язок розвитку і статевого виховання.

### Список використаних джерел

1. Говорун Т. В., Шарган О. М. Батькам про статево виховання дітей. – К.: Радянська школа, 1990. – 160 с.
2. Гурлева Т.С. Дівчинка-підліток: проблеми віку і профілактика важко-вихованості. – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.
3. Каган В. Е. Воспитателю о сексологии. – М: Педагогика, 1991. – 256 с.
4. Флейк-Хобсон К., Робинсон Б., Скин П. Развитие ребенка и его отношения с окружающими. – М.: Знание, 1993. – 511 с.

5. Хрипкова А. Г., Колесов Д. М. В семье сын и дочь: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 240 с.

The article contains the results of consideration of effective methods of forming of the sexual breeding of schoolboys with the broken intellect of junior classes.

**Keywords:** sexual education, to put with the broken intellect, special school, sexualbreeding.

*Отримано 30. 05.2011 р.*

УДК 376. 36

*М.В. Лепетченко*

### **ОСОБЛИВОСТІ Й ЗНАЧЕННЯ ВПЛИВУ КАЗКИ НА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ПРОЯВІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

Стаття присвячена аналізу особливостей сприйняття та розуміння дітьми казки та її значення у формуванні здатності до творчого самовираження дошкільників із порушеннями мовлення.

**Ключові слова:** казка, сприйняття, розуміння, творча активність, творчі прояви, творчий процес.

Статья посвящена анализу особенностей восприятия и понимания детьми сказки и ее значения в формировании способности к творческому самовыражению дошкольников с нарушениями речи.

**Ключевые слова:** сказка, восприятие, понимание, творческая активность, творческие проявления, творческий процесс.

Дослідження творчих проявів дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки передбачає аналіз особливостей сприйняття та розуміння дітьми казки та її значення у формуванні здатності до творчого самовираження особистості.

Науковці зазначають, що процес сприйняття об'єктів мистецтва є своєрідною творчою переробкою об'єкта, повторним та відтвореним



процесом творчості (Л. Виготський). Отже, сприйняття літературного твору (казки) є творчим процесом і визначається дослідниками як психічна діяльність, що полягає у створенні художніх образів, представлених в авторських словесних описах, та має своєю кінцевою метою збагнення художнього змісту твору (О. Запорожець, О. Нікіфорова, С. Рубінштейн).

Звернемося до довідкових джерел для з'ясування сутності понять "образ" та "художній образ". У психологічному словнику за редакцією В. Зінченка, Б. Мещерякова образ визначається як почуттєва форма психічного явища. За формою образ завжди почуттєвий, за змістом може бути як почуттєвим, так і раціональним; він є важливішим компонентом дій суб'єкту, спрямованих на досягнення мети та орієнтує його в конкретній ситуації, при цьому повнота та якість образу визначають ступінь досконалості дії. В процесі реалізації дії похідний образ видозмінюється, накопичує у собі досвід практичної взаємодії суб'єкту та об'єкту. Об'єм змісту образу безкрайній, при чому весь зміст подано у ньому симультанно (одночасно). У почуттєвому образі може бути втілений будь-який абстрактний зміст; в такому разі матеріалом для образу є не тільки просторово-часові уявлення (зорові, слухові, тактильні, м'язові та ін.), але й внутрішнє мовлення (у вигляді абстрактного поняття чи опису його із допомогою ключових слів.). Великий тлумачний словник сучасної української мови (В. Бусел) художній образ визначає як образ, що відповідає вимогам мистецтва, має естетичні цінності. Який стосується форми творів мистецтва, системи естетичних засобів і прийомів; містить елементи мистецтва, артистичності; який стосується сприйняття явищ мистецтва або їх створення, втілення, передавання; який викликається сприйняттям творів мистецтва або процесу творчості.

Відомо, що осягненню змісту художнього твору передують процес перекладу інформації з мови словесних знаків і представлення її за допомогою уяви. В. Давидов зазначає, що уява дозволяє бачити індивідуальність факту у світлі загального, і навпаки, індивідуалізувати загальне знання не шаблонно, а творчо. Суттєвою особливістю уяви є "схоплювання" та "утримання" цілого раніше його частин. Отже, творчий акт, прояв творчих можливостей людини вчені пов'язують з уявою, символічним заміщенням та мисленням. Творче мислення спирається на силу уяви, яка розвивається у сфері художньої свідомості, у сфері мистецтва. Свідомість неможлива без уяви, а сама уява організує сприйняття; разом вони є основою творчої діяльності людини, що породжує її особистість. Вчений підкреслює, що саме у три роки в дитини починає формуватися особистісний або творчий зміст діяльності, що на думку вченого, пов'язане із народженням передумов її

особистості, а саме передумови у вигляді ранніх форм уяви та свідомості. Первісно це відбувається у грі. Великого значення у розвиткові уяви дошкільника вчені надають художньому та розумовому вихованню [1].

Як свідчать дослідження науковців (Н. Гавриш, О. Запорожець, Н. Карпинська, О. Нікіфорова, О. Ушакова, С. Чемортан, П. Якобсон) процес сприйняття твору відбувається у єдності сприйняття змісту й художньої форми, зокрема її компонентів (засобів художньої виразності й композиції). Автори підкреслюють значні можливості дошкільників в образному сприйнятті художнього тексту й використанні засобів виразності у своєму мовленні за умови цілеспрямованого керівництва з боку дорослих. Формування естетичного сприйняття, засноване на аналізі літературного твору, сприяє переносу слів і образних висловів тексту й використанню їх у безпосередньому спілкуванні дошкільників. Вплив казки на мовленнєвий розвиток дітей досліджували С. Алієва, Є. Короткова, Н. Орланова, Ю. Руденко, Л. Фесенко, А. Шибицька.

Особливістю сприйняття образу в літературі є усвідомлюваність, тому стосовно означеного виду мистецтва необхідно розглядати у єдності категорії "сприйняття" та "розуміння". Проблему сприйняття й розуміння дітьми художнього твору вивчали педагоги й психологи (А. Богуш, Л. Виготський, О. Запорожець, Н. Морозова, О. Нікіфорова, С. Рубінштейн, Б. Теплов, П. Якобсон, Л. Гурович, Н. Карпинська, М. Коніна, Н. Орланова, О. Соловйова, Є. Тихеева). На думку вчених, простежується певна динаміка процесу розуміння казки дитиною, обумовлена набуттям певних знань і життєвого досвіду.

О. Нікіфорова, аналізуючи особливості сприйняття художнього твору дошкільниками, звертає увагу на специфіку даного процесу, яка визначається характером їх психіки, конкретністю мислення, невеликим життєвим досвідом і недостатніми знаннями. На думку вченої, ці особливості обумовлюють безпосереднє відношення до художньої літератури й прагнення до негайного дієвого прояву почуттів, що виникли під впливом казки. Науковець розглядає сприйняття як аналітико-синтетичний процес із провідною роллю відтворюючої уяви та виділяє в розвитку сприйняття художнього твору такі стадії:

- безпосереднє сприйняття, відтворення образів і їх переживання;
- розуміння ідейного змісту твору, естетична оцінка;
- вплив літератури на особистість як наслідок сприйняття.

Науковці зазначають існування певної динаміки процесу розуміння дітьми казки. За дослідженнями С. Славіної, казка є доступною дітям уже в переддошкольному віці. У дитини двох-трьох років, можна викликати інтерес до долі героя оповідання, пробудити бажання стежити за ходом подій. Ускладнення в розумінні казки дітьми спостерігається у молодшому й середньому дошкільному віці. На думку Н. Циванюк, діти

четвертого року життя здатні засвоїти образи головних діючих осіб казки, але не розрізняють вигадку і реальність, тому що розуміння зв'язків і залежностей казки ґрунтується на конкретних уявленнях про дійсність. На п'ятому році життя дошкільники починають розуміти приховані істотні зв'язки й залежності в сюжеті казки й взаємодії героїв. Моральна оцінка залежить від змісту й значущості вчинків героїв. Зростання ролі слова в розвитку пізнання, здатність до відволікання й узагальнення сприяють адекватному сприйняттю вигадки казки. У п'ять років у дитини розвивається осмислене сприйняття художнього тексту, здатність зрозуміти зміст твору, установити динаміку подій, однак внутрішній світ героя й мотиви його поведінки не завжди доступні дитині в цьому віці. Нова стадія в розвитку розуміння тексту припадає на старший дошкільний вік, новоутворення якого надають значні можливості для успішного здійснення даного процесу. З ускладненням діяльності, з розширенням життєвого досвіду якісно змінюється й розуміння літературного твору. Старший дошкільник здатний осмислити не тільки зовнішній бік вчинків героїв, але й проникнути в їхній внутрішній світ, оцінити моральні якості героїв, керуючись засвоєними морально-етичними уявленнями (Л. Гуровець, О. Запорожець, Г. Леушина). Діти даного віку займають реалістичну позицію, чітко розмежовують казкову вигадку і реальність, спираючись на власний досвід. Н.Карпинська вказує на можливість сприйняття дітьми старшого дошкільного віку поряд з фабулою казки її ідейного змісту, моральної установки.

На думку П. Якобсона, найвищим рівнем збагнення літературного твору є той, коли в акт сприйняття, у процес збагнення твору включається особистість із її світоглядом і ідеалами, моральними почуттями й відношенням до життя. Вчений підкреслює, що повнота й багатство сприйняття художнього твору залежить від підготовленості людини, кола її інтересів, характеру естетичного досвіду, але, насамперед від самого твору, значущості художнього змісту, кола ідей і почуттів, які воно виражає. Науковець розглядає процес сприйняття літературного твору як ряд шаблів:

- установка на сприйняття як передбачення вражень і переживань;
- початкове осмислення змісту твору;
- виникнення художнього образу;
- осмислення всього художнього твору [6].

В. Моляко, на основі інтегрування результатів наукових досліджень, у структурі творчого процесу у стислому варіанті виділяє три основні цикли: розуміння – задум – розв'язання [4, с. 25]. Розв'язання творчих задач і взагалі ефективність багатьох форм людської діяльності значною мірою, на думку науковця, зумовлюється тим, наскільки глибоко і повно здійснюється процес розуміння. Аналіз діяльності суб'єкта, який

включений до процесу розуміння необхідно здійснювати за принципами системного підходу, що дає можливість описати її структуру у вигляді системи взаємопов'язаних функціональних компонентів. Вчений виділяє три базові компоненти: когнітивний, операціональний та регулятивно-особистісний, кожен з яких містить певний набір елементів. Розглянемо їх докладніше.

До когнітивного компоненту автор відносить характеристики інтелектуальної сфери суб'єкта, які містять: знання (знання мови, попередні знання, рівень поінформованості, рівень освіченості); попередній досвід суб'єкта; суб'єктивні системи смислів. Відомо, що розуміння завжди спирається на знання (нове не може виникнути, не спираючись на старе); розуміння не може не включати зв'язків із старим. Відповідно, опора на наявні знання, попередній досвід – це неодмінна умова розуміння та засвоєння нового. А. Антонов, А. Брудний, Л. Гурова, В. Занков, Ю. Корнілов, Г. Костюк, В. Моляко, В. Нішанов, Н. Чепелева пов'язують розуміння не просто із наявністю знань у суб'єкта або репродукцією, механізм розуміння вчені розглядають як порівняння нової інформації та наявного попереднього досвіду, при цьому необхідною умовою розуміння вважають подальше збагачення знань через розкриття нових для суб'єкта зв'язків речей. Отже, головна суть розуміння – це пізнавальна взаємодія системи знань суб'єкта та інформації, що надходить. А. Брудний підкреслював, що внаслідок розуміння знання стають частиною внутрішнього світу особистості та впливають на регуляцію її діяльності.

За В. Моляко, операціональний компонент є системотвірним компонентом розуміння та включає якості суб'єкта, які дозволяють йому не тільки оперувати наявними в суб'єкта знаннями, співставляти нову та вже засвоєну інформацію, а й осмислювати та засвоювати нову інформацію, будувати суб'єктивну систему смислів, успішно здійснювати розуміння творчої задачі, вміння виділяти смисл, висувати гіпотези. Динамічний бік процесу розуміння творчої задачі вчений пов'язує із мисленневими тенденціями – "стратегіями". Науковці зазначають, що однією з центральних форм прояву властивостей особистості є стиль її поведінки, стратегії досягнення мети, в яких виявляються зовнішні (особливості задачі) та внутрішні (особливості перебігу мисленневих процесів, мотиви діяльності) умови діяльності. Стратегія тісно пов'язана з характеристиками суб'єкта та вказує на закономірності в процесі розв'язання задачі, зумовлені психологічними чинниками. Саме від мислинневої стратегії залежить аналіз інформації, вибір еталонів (запасом еталонів є досвід), співставлення еталонів з новою інформацією, її подальше засвоєння, що визначає особливості процесу розуміння. Творча діяльність завжди вимагає від особистості актуалізації творчого потенціалу, саме у стратегії проявляються потенції

особистості; стратегія завжди індивідуалізована, завжди має специфічний особистісний відтінок, ознаку. Отже, В. Моляко стратегію розглядає як складне психічне утворення, яке включає дії, пов'язані з підготовкою, плануванням та реалізацією розв'язання і здійснюється відповідно з індивідуальними особливостями розумової діяльності і з конкретними умовами задачі, що розв'язується; це є розумова тенденція, прояв спрямованості особистості в мислиннєвій діяльності.

Регулятивно-особистісний компонент розуміння визначає індивідуальні особливості розуміння суб'єктом інформації, його когнітивно-стильві особливості осягнення інформації, що отримує суб'єкт та мотиви діяльності. В. Моляко, підкреслює, що мотивація – рушійна сила людської поведінки, вона займає провідне місце в структурі особистості, пронизуючи її основні структурні утворення: спрямованість особистості, характер, емоції, здібності, діяльність та психічні процеси. Регулятивно-особистісний компонент включає особливості мисленнєвої діяльності: гнучкість мислення, переважання образного чи вербального мислення; рівень інтелекту, тип особистості, індивідуально-типологічні особливості (які є регулятором діяльності та визначають її динамічний бік), особистісний смисл, якого набувають об'єкти для особистості.

Отже, вчений розуміння дошкільниками нової інформації розглядає як творчий процес, а старшого дошкільника визначає як активно розуміючу творчу дитину, яка постійно стикаючись з новою інформацією, збагачує свій знаннєвий запас, виробляючи водночас стратегії обробки інформації, її інтерпретації, класифікації, кодування та еталонування. В. Моляко доводить наступні принципово важливі положення: у старших дошкільників переважають спрощені варіації проявів аналогізування (в основному) та комбінування, які з часом можуть трансформуватись у більш-менш чітко функціонуючі стратегії мислення, творчого пошуку [4].

Вчений виділяє три рівні розуміння:

Низький рівень – розуміння зводиться до впізнавання та називання об'єктів і являє собою відповідь на запитання "Що це?" провідною пізнавальною процедурою в таких випадках є впізнавання.

Середній рівень – дитина здатна дати коротку характеристику предмета, описати зображене, переказати прослухане. Розповіді дітей передають особисте ставлення, виражають емоції подиву, радості, захоплення.

Високий рівень – діти виявляють більш глибокі зв'язки, відношення між об'єктами, явищами, використовують порівняння, виділяють головне та другорядне, здатні до інтерпретації та розуміння задуму. Домінуючою пізнавальною процедурою є – розуміння-обеднання.

Дослідник зазначає, що розуміння у дітей може бути примітивним або ускладненим, загальносмысловим або детальним (аналітичним) та виділяє два основні типи розуміння [4, с.82] : 1. "Умовно об'єктивний" тип: розуміння в цілому відтворює умову нового завдання (будь-то розуміння композиції картини чи сюжету оповідання), основні їх елементи; називання зображених предметів, їх форми, кольору. 2. "Творчий" тип: розуміння-імпровізація, який характеризується наданням свого сенсу, приписуванням, фантазуванням до об'єктивного змісту завдання; наявністю асоціацій, які виникають у дітей, в більшій чи меншій мірі пов'язаних з характером та змістом нового завдання.

В. Моляко доводить, що процес розуміння у дітей проходить складний шлях розвитку від сприймання-ознайомлення – впізнавання – до пояснення і розкриття причинності, смислу, підтексту повідомлюваної інформації. На думку вченого, утворення змістовних і чітких уявлень про різні об'єкти є необхідною умовою їх розуміння. Особливо важливу роль відіграють такі уявлення при розуміння змісту літературно-художніх творів. Розуміння художнього тексту повинно включати низку етапів, а саме: дитині пропонується прослухати текст, а потім розповісти його зміст та відповісти на запитання. В. Моляко пропонує наступну схему розуміння:

1. Розуміння фактичного безпосереднього смислу слова, фрази, уривка. Дітям даються такі питання: Що сказано в тексті? Про що повідомлено?
2. Розуміння ідеї, головної думки, прихованого смислу речення, оповідання тощо. До дітей можуть бути поставлені такі запитання: Що тут головне? Чому саме ти так вважаєш?
3. Розуміння мотиву вчинків або відношення діючої особи до подій [4, с. 85].

На залежність розуміння художнього твору й сформованості особистості вказує у своєму дослідженні Н. Морозова. Вона виділяє особливості переходу від неповного до повного розуміння художнього твору, в основі якого лежить перехід від плану "значень" (що передбачає розуміння дітьми лише фактичного змісту твору) до плану "змістів" (який передбачає проникнення в підтекст із опорою на виразні засоби мовлення). Діти, що володіють планом "значень", виділяють в аналізованому творі фактичний, безпосередній зміст (те, що повідомляється в тексті) але іноді їм доступно й розуміння думки, прямо не вираженої в тексті розповіді. Цей щабель передбачає наявність у дитини певного рівня розвитку мовлення, оволодіння системою значень слів і їх зв'язками. Розуміння плану "змістів" залежить від рівня розвитку особистості дитини, її мотиваційної сфери й вищих (естетичних) почуттів і забезпечується емоційним співпереживанням, проникненням у мотиваційну сферу героїв. Вчена виділяє чотири рівні значенневого

аналізу тексту залежно від відношення до позиції героя й автора: уміння встати на позицію героя; уміння співвіднести позиції героїв; здатність стати на позицію автора; стати над позицією автора [5].

О. Запорожець розглядає особливості розуміння дітьми художнього твору у зв'язку з розвитком діяльності дитини й виділяє фактори, що обумовлюють цей процес. У якості одного з них виступає внутрішня активність сприйняття, співпереживання героям, що проявляється у дитини при сприйнятті тексту казки. Ця активність є необхідною умовою формування здатності подумки діяти в уявлених обставинах, творчої діяльності а, отже і творчого самовираження. Іншим фактором естетичного сприйняття й розуміння художнього твору є ускладнення й збагачення діяльності дитини, розширення сфери усвідомлюваних нею зв'язків і відносин дійсності. Протягом дошкільного віку, як відзначає О. Запорожець, дитина проходить тривалий шлях у розвитку відносин до художнього твору: від безпосередньої наївної участі в зображуваних подіях до більш складних форм естетичного сприйняття. Цей перехід здійснюється в результаті формування внутрішньої діяльності, що дозволяє дитині зайняти позицію поза зображуваними подіями. На думку вченого, слухання казки та творчі ігри мають провідне значення у розвитку уяви, без якої неможливе здійснення а ні розумової діяльності, а ні творчої діяльності дитини [2].

Казка займає важливе місце у роботі з дітьми із особливими потребами, зокрема із дітьми з порушеннями мовлення. В арттерапії широко використовується казкотерапія, в основі якої лежить психокорекція засобами літературного твору – казки (Д. Соколов, Е. Петрова й ін.). Учені (Т. Вохмяніна, Т. Зінкевич-Євстигнеєва) зазначають, що цей вид бібліотерапії більш прийнятний для роботи зі старшими дошкільниками й молодшими школярами, що мають проблеми в розвитку. Казкотерапія – метод, що використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, удосконалення взаємодії з навколишнім світом. Е. Фромм, Е. Берн, Е. Гарднер, А. Менегетти, М. Осорина, Р. Азовцева, Т. Зінкевич-Євстигнеєва відзначають, що казки викликають інтенсивний емоційний резонанс у дітей, оскільки образи казок звертаються одночасно до двох психічних рівнів: до рівня свідомості й підсвідомості, що надає особливі можливості у корекційній роботі.

Учені виділяють наступні корекційні функції казки:

- психологічну підготовку до напружених емоційних ситуацій;
- символічне відреагування фізіологічних і емоційних стресів;
- прийняття в символічній формі своєї фізичної активності [3].

Т. Зінкевич-Євстигнеєва запропонувала систему "казкотерапевтичної психокорекції", яка передбачає процес знайомства із сильними сторонами особистості дитини, розширення поля її свідомості

й поведінки, пошук нестандартних оптимальних виходів з різних проблемних ситуацій, безумовне прийняття дитини й взаємодія з нею на рівних у процесі роботи з казкою. Розроблений автором курс казкотерапії містить прийоми і форми роботи, які дозволяють розвивати творче мислення, уяву, увагу й пам'ять, позитивну комунікацію й адекватну самооцінку.

Вчені виокремлюють наступні варіанти роботи з казкою: обговорення поведінки й мотивів дій персонажів казки, програвання епізодів казки, творча робота за мотивами казки. При цьому формами роботи із казкою можуть бути: аналіз, складання, переписування, розповідання, малювання, драматизація казки.

Отже, згідно наукових досліджень, у роботі з дітьми, що мають порушення мовлення доцільно використовувати різноманітні варіанти роботи із казкою. Ефективність їх використання в період дошкільного й шкільного дитинства забезпечується специфікою діяльності дитини в цьому віці, а також привабливістю цього літературного жанру. Особливості казкового сюжету та його організація полегшують процес творчого відтворення її змісту дошкільниками. Динаміка казки вимагає інтелектуальної напруги, зіставлення фактів і подій при засвоєнні змістовної лінії сюжету, тобто стимулює пізнавальну діяльність. Казка дозволяє пізнавати складні явища й почуття та у доступній формі осягати світ почуттів і переживань. Казка є ефективним засобом розвитку мовлення, а лаконізм і виразність мовлення казки є джерелом його збагачення. Дослідники (Д. Арановська-Дубовіс, О. Запорожець, Н.Циванюк і інші), відзначають, що казки відіграють істотну роль у формуванні такого виду внутрішньої психічної активності, як уміння діяти в уявлених обставинах, без чого неможливе здійснення будь-якої творчої діяльності. Вона дає можливість дитині ідентифікувати себе із близьким для нього персонажем, порівнювати себе з героєм. Це сприяє прояву самостійності дитини, яка є недоступною у інших обставинах, що є результатом своєрідного уявного сприяння героєм. За допомогою казкотерапії, казкових образів, їх дій, дитина може знайти вихід з різних складних ситуацій, побачити шляхи вирішення конфліктів, усвідомити свої проблеми й побачити різні шляхи їх розв'язання, засвоїти моральні норми й цінності. Учені вказують, що введення дитини в уявлені ситуації за допомогою казки й переживання нею певних почуттів із приводу казки, дії в уявлених обставинах впливають на розвиток її психіки, стимулюють творчі прояви дошкільників. Отже доцільним, на нашу думку є розвиток розуміння (як самої казки, так і творчого завдання), що передбачає, в першу чергу, формування активного розуміння, яке пов'язане з активізацією мисленнєвої діяльності та стимуляцією пізнавального інтересу.



### Список використаних джерел

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 644 с.
2. Запорожец А.В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником // Дошкольное воспитание. – 1988. – №9. – С. 34-41.
3. Копытин А. И. Основы арттерапии. – СПб.: Речь, 1999. – 242 с.
4. Моляко В.О. Творча діяльність в ускладнених умовах. – К.: Знання, 2007. – 308 с.
5. Морозова Н.Г. О понимании текста // Известия АПН РСФСР. – 1947. – №7. – С. 191-239.
2. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия. – М.: Искусство, 1964. – 86 с.

Article is devoted the analysis of features of perception and understanding by children of a fairy tale and its value in formation of ability to creative self-expression of preschool children with speech infringements.

**Keywords:** a fairy tale, perception, understanding, creative activity, creative displays, creative process.

*Отримано 30.05.2011 р.*

УДК 373.018.523:376-056.34

**В.О. ЛИПА**  
**С.О. СЕРОВА**

### ПРО ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Інклюзивна освіта потребує не лише методичної та матеріально-технічної підготовленості закладів системи освіти, але і змін етичних, психолого-педагогічних і загальнолюдських принципів відносин суспільства до категорії нетипових людей.

**Ключові слова** інтеграція, аномальні діти, соціальні умови.

Инклюзивное образование требует не только методической и материально-технической подготовленности учреждений системы

образования, но и изменений этических, психолого-педагогический і общечеловеческих принципов отношений общества к категории нетипичных людей.

**Ключевые слова:** интеграция, аномальные дети, социальные условия.

Проблема інтегрованої освіти складна, дискусійна, але головне - вона дійсно соціальна, тому що в ході її рішення зачіпаються інтереси величезної кількості людей. Суспільство повинне надати будь-якій людині право вибору виду освіти в залежності від його інтересів, потреб, можливостей; повинна бути забезпечена широта пропозиції в галузі освіти [2]. Безсумнівно, що труднощів буде тим більше, чим складніше структура суспільства, чим яскравіше виражені соціальна диференціація та соціальна стратифікація [4]. Без грамотного вирішення даної проблеми, без усунення практик обмеження конституційних прав людей з відхиленнями в розвитку, приниження їх гідності, проявів соціальної дискримінації жодна країна не стане цивілізованою державою.

Саме тому глибокі соціокультурні зміни, що відбуваються в даний час в Україні, визначають актуальність розробки методологічних і теоретичних основ впровадження інноваційних освітніх програм і технологій, орієнтованих на якісне вдосконалення процесу соціалізації осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Найбільш пріоритетним і закономірним напрямком цієї роботи виступає інтегрована (інклюзивна) освіта - процес спільного навчання звичайних і нетипових дітей, встановлення між ними більш тісних взаємин у процесі їх виховання в колективі масової школи [3]. Розвиток інтегрованої освіти сприятиме реалізації прав осіб з особливими освітніми потребами на людську гідність і рівноправність в отриманні освіти. Умови масової школи, безсумнівно, розширюють коло і спрямованість спілкування нетипової дитини, привчають її до життя в середовищі дітей, які розвиваються нормально. Позитивний вплив умов масової школи доводять, наприклад, багаторічні спостереження педагогів - практиків за дітьми з розумовою відсталістю. Рівень успішності дітей, які потрапили в спеціальну школу після 1 - 2 років навчання в масовій, незрівнянно вище, ніж у школярів, які відразу опинилися в спеціальному навчальному закладі.

На необхідність включення дітей з відхиленнями у розвитку в середовище звичайних дітей вказував ще Л.С. Виготський: "Надзвичайно важливо з психологічної точки зору не замикати аномальних дітей в особливі групи, а можливо ширше практикувати їх спілкування з іншими дітьми"; і далі: "..глибоко антипедагогічним є правило, згідно з яким ми, з метою зручності, підбираємо однорідні

колективи розумово відсталих дітей. Роблячи це, ми йдемо не тільки проти природної тенденції в розвитку цих дітей, але, що набагато важливіше, ми позбавляємо розумово відсталого дитини колективної співпраці і спілкування з іншими дітьми, які стоять вище за нього, посилюємо, а не полегшуємо найближчу причину, яка зумовлює недорозвинення його вищих функцій" [7, с. 209]. Дані слова вченого, безсумнівно, відносяться до всіх дітей з порушеннями розвитку.

В практиці школи склалось чотири форми інтегрованого навчання [4]: тимчасова, часткова, комбінована, повна.

Тимчасова (епізодична) інтеграція є, по суті, етапом підготовки до можливої подальшої більш досконалої її форми. У цьому випадку вихованці спеціальної (корекційної) групи, незалежно від рівня їх психофізичного розвитку, поєднуються із звичайними дітьми не рідше двох разів на місяць для проведення різних виховних заходів або поміщаються в клас масової школи на певний час з діагностичною метою.

Часткова (фрагментарна) інтеграція здійснюється у випадках, коли діти з проблемами в розвитку ще не досить здатні на рівних із звичайними однолітками опанувати освітні стандарти і відвідують ті заняття в масовій школі, зміст яких їм доступний і відповідає їх можливостям. В інший час вони знаходяться на індивідуальному навчанні або навчаються в класі спеціальної (корекційної) школи.

Комбінована інтеграція припускає, що дитина з відхиленнями у розвитку протягом всього дня перебуває в групі (класі) звичайних дітей, але, крім того, відвідує корекційно-розвивальні заняття вчителя-дефектолога.

Повна інтеграція (інклюзія) передбачає навчання дитини з обмеженими можливостями здоров'я в звичайному класі масової школи протягом всього часу. Вона найбільше підходить дітям зі слабо вираженими, стертими формами відхилень у розвитку (наприклад, затримки психічного розвитку, порушення мовлення за типом дислалії, згладженими формами церебрального паралічу та ін.).

Важливо підкреслити, що якщо модель повної інтеграції може бути ефективною лише для частини нетипових дітей з відносно високим рівнем психофізичного розвитку, то часткова і особливо тимчасова форми доцільні для переважної більшості дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Безсумнівно, що при будь-якій формі інтеграції нетипові діти обов'язково повинні продовжувати отримувати необхідну корекційно-розвиваючу допомогу або в самому навчальному закладі, або за місцем проживання в спеціальних реабілітаційних центрах. Необхідно створити

систему динамічного медико-соціального і психолого-педагогічного, а також юридичного і волонтерського супроводу інтегрованої освіти.

Потрібно відзначити, що інтеграція – це можливість, але в жодному разі не обов'язок. Люди з вадами психофізичного розвитку повинні мати право зробити свій вибір: брати участь у житті суспільства або віддати перевагу захищеності й усамітненню. Процес соціальної інтеграції може носити як природний, так і примусовий характер. У першому випадку об'єднання відбувається навколо спільних цілей, виникає на основі збігу індивідуальних і групових інтересів. Примусова соціальна інтеграція будується за допомогою підпорядкування особистих інтересів заданим ззовні. З точки зору А.І. Пригожина, інтеграція не обов'язково погашає соціокультурну різноманітність, навпаки, найбільш життєздатною її різновид складається з єдності різноманіття, формування цілісності на основі збігу окремих цілей та інтересів [6]. Безсумнівним є те, що часто на початкових етапах соціальна інтеграція дітей з обмеженими можливостями здоров'я носить примусовий характер, але надалі трансформується в природний.

Для того щоб інтегроване навчання і розвиток дітей успішно увійшло в широку практику вітчизняної освіти, необхідна наявність низки умов:

- готовність суспільства розуміти і розділяти особисті проблеми людини з обмеженими можливостями здоров'я;
- стабільна державна гарантія матеріального забезпечення, працевлаштування, соціального захисту осіб з відхиленнями в розвитку;
- законодавче визначення статусу інтегрованого дитини та освітньої установи, що приймає його.

Психолого-медико-педагогічні комісії, як важливі соціальні ланки суспільства, повинні виконувати координуючі функції на протязі всього життя людини, у якій вони констатували відповідний діагноз, як це записано в положенні про ПМПК: "Здійснення обстеження підлітків з метою виявлення особливостей їх розвитку; встановлення діагнозу і визначення адекватних умов **навчання, виховання, працевлаштування**".

Всім педагогам, а не тільки дефектологам, треба пам'ятати, що аномалію, особливо органічну, людина отримує на все життя і в тій чи іншій мірі, вона постійно буде визначати долю людини. І не гуманно виглядає, коли турбота про інклюзію протягом навчання в школі припиняється в момент закінчення її дитиною.

Треба зазначити, що перехід до спільного навчання дітей різних категорій в Україні має правову основу. Це пов'язано з прийняттям відповідних нормативно-правових актів, які передбачають варіативність видів освіти для дітей з відхиленнями у психофізичному розвитку:

інтегроване навчання, навчання в спеціальній (корекційній) освітній установі, навчання на дому. Таким чином, право дітей з відхиленнями в розвитку вчитися у звичайному класі масової школи закріплено законодавчо. На жаль, більшість позитивних моментів залишаються досі лише на папері, саме тому, що практично відсутній механізм реалізації, втілення в життя їх положень. Крім того, саме суспільство, інертне по своїй природі, часто перешкоджає продуктивній реалізації процесу соціокультурної інтеграції осіб з обмеженими можливостями здоров'я. При цьому розподіл людей на "повноцінних" і "неповноцінних" спирається не стільки на об'єктивні фактори, скільки на усталені негативні соціальні стереотипи. У суспільстві має місце упереджене ставлення до інклюзивної освіти, в ряді випадків воно пов'язане з методичною та матеріально-технічною невідповідністю закладів системи загальної освіти до навчання в них дітей з відхиленнями в розвитку. Для дітей даної категорії необхідні менші за наповнюваності класів (від 6 до 12 осіб), адаптовані до їх особливих психофізичних можливостей навчальні програми, спеціальне дидактичне, корекційно-розвивальне устаткування, іноді асистент учителя, який був би закріплений за дитиною і надавав йому допомогу на заняттях. Крім того, штат освітніх установ повинен бути в достатній кількості укомплектований висококваліфікованими кадрами: вчителями-дефектологами, вихователями, психологами, логопедами, соціальними педагогами, соціальними працівниками, фізіотерапевтами, іншими лікарями, тощо. При навчанні в масових школах дітей з порушенням опорно-рухової системи, з церебральним паралічем важливо обладнати навчальний будівля ескалаторами, ліфтами, підйомниками й т. ін.

З вищесказаного можна зробити висновок, що інклюзивна освіта в країні залишається поки що нерозв'язаною проблемою не лише за методичної та матеріально-технічної невідповідності закладів системи загальної освіти, але і в силу етичних, психолого-педагогічних і загальнолюдських принципів відносин суспільства до цієї категорії людей. Сьогодні є протиріччя між проголошуваних рівноправністю у виборі виду освіти, освітніх послуг і фактичною нерівністю можливостей різних соціальних груп в реалізації цих прав. Вихід з даної кризи можливий на шляху переходу до інноваційної освітньої моделі. Замість традиційного технолого-індивідуального підходу до вирішення проблем осіб з особливими потребами має реалізовуватися соціоекологічний, що розглядає людину в контексті системи соціокультурних взаємин. Це вимагає якісного вдосконалення існуючих систем загальної і спеціальної освіти, розробки нових стратегічних напрямків розвитку, навчання і виховання дітей з обмеженими можливостями здоров'я, їхньої соціальної інтеграції в цілому.

Революційна перебудова освіти, яку, здійснюючи інклюзію, потрібно буде проводити, не в повній мірі усвідомлюється в суспільстві. У дечому це структурно нова освіта, яка нагадує зміну суспільного ладу в державі. А як це проходить, всім відомо.

Нова освіта повинна бути свідомо занурена в культуру інформаційної відкритості, плюралізм життя; навчальні процедури – наближені до завдань зміни суспільства на основі толерантності, гуманізму, соціальної компетентності і духовності вільного громадянина.

Чого гріха таїти, в останні десятиріччя педагогічна наука захопилась вербалізацією, що стало мало не знаменням часу. Наука імітує свій прогрес за рахунок пошуку і витягування на світло термінології археологічної цінності на зразок "трипільської культури", і розмахують новоспечені кандидати і доктори наук прапорами з ніби то "новаціями" – особисто орієнтованим підходом, компетентностями, інтерактивностями, інклюзіями і тому подібними відмитими черепками, давно відомими в педагогіці, правда, під іншими іменами. І усе це можна було б пояснити захопленням "першовідкривачів", якби за словами йшли справи. Але майже ні за одним з цих термінів немає, здавалося б природного для даного випадку, шлейфу робіт самого автора або його послідовників з так необхідним практичним працівникам роз'ясненнями як самої ідеї, так і алгоритму дій з її впровадження.

І все це стосується впливу сучасних "новацій" на одну з самих незахищених і ранимих гілок педагогіки – корекційну.

Погляд з сучасних позицій, встановлення зв'язків з соціально-економічними основами загальної педагогіки допомагають побачити загальнопедагогічні витoki корекційної педагогіки, що історично склалися. Це важливо і тому, що захоплення пошуком специфіки навчання і виховання аномальних дітей нерідко відводить дефектологів від розуміння і знання загальнопедагогічних основ корекційної педагогіки.

Проте треба пам'ятати, що існують поняття "особистість", "внутрішній світ людини", що педагогіка, психологія, дефектологія завжди були і будуть передусім втручанням у внутрішній світ особи, світ, часто повний трагедії.

### **Список використаних джерел**

1. Выготский Л. С. Собр. соч. т.6. М.: Педагогика, 1983.
2. Ионин Л. Диффузные формы социальности (к антропологии культуры) // Социологические чтения. Вып. 2. М., 1997.
3. Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітній

навчальні заклади: Монографія. / Колупаєва А.А. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 457 с.

4. Парсонс Т. Функциональная теория измерения. Американская социологическая мысль: Тексты / Под ред. В. И. Добренкова. М., 1994.
5. Шипицына Л.М., Иванов Е.С., Данилова Л.А., Смирнова И. А. Реабилитация детей с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии СПб., 1995.
6. Энциклопедический социологический словарь / Под общ. ред. Г. В. Осипова. М., 1995.

Inclusive education needs not only methodological and material-and technical preparedness of establishments of the system of education but also changes of ethical, psychological-pedagogical universal principles of relations of society to the category of off type people.

**Keywords:** Integration, anomalous children, social conditions.

*Отримано 30.05. 2011 р.*

УДК 376.36.036 – 053.4

*В.А. Литвиненко*

### **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ УЯВИ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ**

У статті аналізується проблема формування творчої уяви у дошкільників, що мають фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення.

**Ключові слова:** фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення, дошкільники, творча уява, мислення.

В статье анализируется проблема формирования творческого воображения у дошкольников, что имеют фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

**Ключевые слова:** фонетико-фонематическое недоразвитие речи, дошкольники, творческое воображение, мышление.

Стрімкий розвиток суспільства, прийняття нового державного стандарту загальної середньої освіти, необхідність реформації навчально-виховного процесу та зміни у світосприйнятті підростаючого покоління викликали психолого-педагогічні проблеми в становленні дошкільної освіти.

Як показує аналіз змісту базового компоненту дошкільної освіти в Україні, діяльність галузі нині підпорядкована концептуальним засадам філософії особистісного підходу до виховання й розвитку кожної дитини, розкриття її потенційних можливостей за умови визнання унікальної ролі дошкільного дитинства у формуванні особистості.

Базовий компонент дошкільної освіти скеровує педагогів, батьків на забезпечення кожному дошкільникові достатнього та необхідного рівня розвиненості, вихованості, життєвої компетентності, адаптованості та адекватної зорієнтованості в довкіллі, надання рівня стартових можливостей усім дітям перед початком шкільного навчання.

Отже, перехід дошкільної освіти від авторитарно-дисциплінарної до особистісно-орієнтованої моделі вимагає трансформації навчального змісту, методів та форм педагогічної роботи. Виходячи з загальних завдань дошкільної освіти, що передбачають соціально-моральний, емоційно-ціннісний, креативний розвиток дитини існує необхідність удосконалення змісту і спеціальної дошкільної освіти. На сучасному етапі в спеціальній дошкільній освіті особливе місце займає логопедична допомога дітям, що мають мовленнєві вади [1].

Дослідження О. Гвоздевої, К. Державіної, Є. Радіної, М. Фомічової, А. Богуш, К. Крутій, С. Цейтлін щодо особливостей звуковимови дітей дошкільного віку засвідчують наявність у мовленні вихованців дошкільних навчальних закладів низки мовленнєвих помилок у звуковимові, граматичній і лексичній правильності мовлення, побудові зв'язних висловлювань, що дає підстави для зарахування їх до спеціальних груп при масових загальноосвітніх дошкільних установах.

Як зазначає В. Тарасун, корекційне навчання дітей із мовленнєвими порушеннями направлене на безперервне прогнозування та запобігання у них труднощів у навчальній діяльності шляхом інтенсивного розвитку їх психічних процесів та функцій [2].

Водночас, до числа основних завдань корекційно-педагогічної роботи в дошкільних закладах мають входити не тільки попередження мовленнєвих порушень, шкільної неуспішності та забезпечення ефективності навчально-виховного процесу, а й формування ціннісної орієнтації, творчої, комунікативної, пізнавальної активності дитини в усіх сферах її життєдіяльності.

Таким чином, мовленнєва підготовка дітей до шкільного навчання, врахування особистісно-орієнтовного підходу в логопедичній роботі,



зумовили необхідність пошуку ефективних шляхів подолання мовленнєвих вад із максимальним використанням особистісного потенціалу кожної дитини для її всебічного розвитку та самореалізації.

Мета дослідження - проаналізувати існуючі на сьогодні підходи до вирішення проблеми формування творчої уяви у дошкільників із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення.

Роботу виконано у відповідності до плану НДР кафедри фізичної реабілітації Сумського педагогічного університету імені А.С. Макаренка "Теоретико-методологічні і організаційно-методичні основи здоров'я, фізичної реабілітації і корекційної педагогіки".

Проблеми діагностики та корекції порушень при фонетико-фонематичному недорозвиненні мовлення (ФФН) висвітлені у численних дослідженнях вітчизняних вчених (О. Жильцова, Н. Жукова, Г. Каше, В. Коноваленко, О. Мастюкова, А. Нікашина, М. Савченко, Н. Серебрякова, Є. Соботович, Т. Туманова, Т. Філічева, М. Фомічова, Г. Чіркiна, М. Шеремет).

За дослідженнями Р.Є. Левіної, В.К. Орфiнської, Ф.А. Рау, Є.Ф. Рау, М.Є. Хватцева, Л.Ф. Чистовича, Н.Х. Швачкіна, поєднання порушень вимови та сприймання фонем у дітей полягає у незавершеності процесів формування артикуляції та сприймання звуків, що відрізняються за акустико-артикуляційними ознаками [2].

Відтак, під час планування і проведення корекційних занять потрібно враховувати ці специфічні особливості мовлення дітей з ФФН. Організовуючи з ними логопедичну роботу, доцільно:

- здійснювати індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням її вікових і психічних особливостей;
- забезпечувати позитивну мотивацію виконання завдань з метою підвищення ефективності корекційної дії;
- чергувати різні види діяльності;
- включати до занять тренувальні вправи з розвитку уваги, пам'яті, мисленнєвих операцій.

Незважаючи на те, що корекція фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення передбачає комплексний підхід у логопедичній роботі, здійснений аналіз дозволяє стверджувати, що основна увага логопеда спрямовується, переважно, на подолання основного дефекту у даній категорії дітей, тобто на подолання вад фонетичної та недорозвитку фонематичної сторін мовлення (Н.С. Жукова, Л.Ф. Спірова, Т.Б. Філічева, Г.В. Чіркiна, А.В. Ястребова та ін.).

Корекційно-педагогічна робота щодо подолання фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення у дітей проводиться за такими основними напрямками:

- розвиток слухової уваги, слухової пам'яті та фонематичного сприймання;
- удосконалення артикуляційної та загальної моторики, засвоєння артикуляційних вправ, що розвивають рухливість артикуляційного апарату;
- закріплення та автоматизація вимови звуків;
- закріплення, уточнення та активізація лексичного матеріала на заняттях з розвитку мовлення;
- закріплення граматичних категорій;
- формування діалогічної та монологічної форм зв'язного мовлення;
- закріплення навичок звукоскладового аналізу та синтезу;
- формування графічних навичок;
- розвиток пам'яті, уваги, мислення.

Водночас, незаперечним є той факт, що метою спеціальних логопедичних груп є не тільки виправлення існуючих мовленнєвих розладів, а й активне включення дітей до дитячого колективу, набуття ними соціального досвіду, розвиток творчих здібностей.

Отже, останнім часом більшість науковців радять активніше додавати до системи корекційно-педагогічної роботи з дітьми з ФФН, заняття з розвитку їх пізнавальних процесів, розширення знань про довкілля, формування умінь застосовувати набуті навички у різних сферах трудової, суспільної та комунікативної діяльності [4, 6].

Як зазначають Г.А. Урунтаєва, Ю.А. Афонькіна, у дошкільників "формується вміння керувати власними психічними процесами, ставити мету щодо пізнавальної діяльності та контролювати її досягнення". Залучення їх до різних видів діяльності формують певні навички, вміння, здібності та особистісні якості. В цьому віці діти активні в пізнавальній діяльності та здатні правильно виражати свої думки завдяки мовленню.

Психологічним новостворенням дошкільного віку є здатність дитини до творчого вирішення проблем, що виникають у тій чи іншій ситуації життя. Будь-яке нове враження, будь-яке нове знання усвідомлюється дошкільниками через їх унікальний внутрішній світ і отримує свій колорит. У дитини формуються все нові, невизначені проблемні знання, створюючи ті незрозумілі горизонти пізнавального розвитку дітей, що на довгий час стають орієнтиром на шляху розвитку дитячого мислення та уяви.

Як зазначає С. Русова, дитині треба давати якнайбільше естетичних відчуттів - як природних, так і штучно-мистецьких, які розвивають не лише її естетичний смак, а і фантазію, наповнюючи її свідомість чудовими образами.

Н. Басіна, О. Сулова наголошують на тому, що “природа дитини та природа мистецтва багато в чому є спільними, в першу чергу – чуттєвим аспектом пізнання.” Дошкільники здобувають знання через тісний контакт з матеріальним світом, проектуючи свій чуттєвий досвід на колір, лінію, форму, звук та рухи "у маленької дитини всі канали сприйняття відкриті", необхідно лише допомогти їй пізнати та розкрити свій творчий потенціал [3].

За Л.С. Виготським, уява пов'язана із сприйняттям, мовленням та мисленням, що реалізуються через емоції, волю (обміркована ініціативність) та розвивають інтереси, здібності, комунікативні навички у дитини. Саме уява є основою формування унікальної творчої особистості.

Уява дошкільників характеризується певними особливостями, які слід враховувати у педагогічній роботі з ними. Такими особливостями дитячої уяви є передусім її жвавість, нестійкість і, водночас, надзвичайна яскравість образів, мимовільний характер їх появи, тісний зв'язок з почуттями дитини.

Слухаючи оповідання чи казку, дитина-дошкільник наче "бачить" героїв, бере участь у їх діях, вчинках, переживає разом з ними ряд почуттів. Високохудожня форма казки, сполучення в її змісті знайомого і незнайомого, незвичайного, використання таких форм перетворення дійсності, як зменшення і перебільшення, збуджують уяву дитини.

Якщо в слуханні казок, оповідань найбільше актуалізується репродуктивна уява дітей, то в їх іграх зароджується і формується творча уява. З наявних у них уявлень про навколишнє життя діти створюють все нові й нові сполучення. При цьому, чим молодша дитина, тим більше її уява потребує опори на сприймання нею і використання в грі предметів, які наділяються новими значеннями відповідно до змісту гри.

У молодшому дошкільному віці тільки починає розвиватися так звана пасивна форма уяви, що характеризується спонтанним виникненням образів незалежно від бажання та волі дитини. Відтак, уява дошкільників компенсує їх недостатній життєвий досвід та практичне мислення через перенесення її абстрактних образів у реальне життя.

Старший дошкільний вік є сензитивним для формування фантазій та характеризується активізацією уяви через створення принципіально нового образу. Психологічною основою творчої діяльності старших дошкільників є позитивна уява, пов'язане з розвитком рольової гри, малювання, конструювання. В той же час без ціленаправленої педагогічної роботи творча уява носить більш відтворюючий характер,

так як у старшому дошкільному віці дитина націлена на наслідування зразкам.

Для розвитку уяви дошкільника мова стає не лише джерелом даних, необхідних для створення багатьох і різноманітних нових образів, а й засобом об'єктивації створюваних образів, засобом спрямування уяви, підпорядковування її певному завданню.

В процесі формування уяви у дітей велику роль починає відігравати загальний задум, словесно сформульований вихователем або колективом дітей, які беруть участь у грі. Словесно сформульований задум спрямовує уяву дошкільників і в інших видах діяльності: в малюванні, ліпленні, розповідях за малюнком, при прослуховуванні музики тощо, сприяючи тим самим, формуванню довільних рис в уяві.

Як зазначає Л.С. Виготський, поява у дітей дошкільного віку задуму означає перехід до творчої діяльності. У ранньому дитинстві дитина проходить шлях від дії до думки, у дошкільників вже розвивається здібність йти від думки до безпосередньої дії, втілювати свої задуми. Поява задуму пов'язана з розвитком творчої уяви.

Особливості використання образу складаються в побудові дій предметної діяльності та в подальшому доповнюються різноманітними елементами. Слово може включатися до цього процесу, викликаючи та фокусуючи ланцюг узагальнень. До процесу творчої уяви включається специфічне поетапне планування дій, що призводить до ціленаправленої мовленнєвої творчості дитини (складання казок, розповідей) [1, 3].

О. Шахнарович відзначає, що у дошкільному віці, коли продовжують формуватися базові механізми мовленнєвої діяльності, провідним засобом відображення та генералізації є творча уява. Дитина оволодіває повним значенням слова по мірі розвитку в неї таких операцій, як аналіз, синтез, узагальнення. Проте, на початкових етапах розвитку мовлення, дитина орієнтується лише на уяву, власний життєвий досвід, тобто на емоційно-образні явища.

Л.С. Виготський, О.М. Дьяченко, Г.Д. Кирилова зазначають, що творча уява як інтелектуальна діяльність через створення та втілення нових образів, виникає та починає безпосередньо розвиватися саме в дошкільному віці. Творча уява – це самостійне створення нових образів, що складає основу творчої діяльності через можливість самовираження та розкриття особистісного потенціалу.

За В.Т. Кудрявцевим, творча уява є не тільки психічним новостворенням дошкільного віку, а й загальною властивістю свідомості, початковою "клітиною", з якої розвивається усе багатство суб'єктивного світу дитини. За допомогою творчої уяви створюються образи таких предметів та явищ, що ніколи раніше не сприймалися

дитиною. Дитина представляє дійсність у образах, тим самим забезпечує можливість користуватися ними, має змогу регулювати власні емоційні відносини, пізнавальну діяльність.

Розвинена творча уява є обов'язковою ознакою творчого мислення дітей, початок якого пов'язаний з дошкільним періодом дитинства – сензитивним у формуванні творчої направленості особистості.

Дитина, яка виразно фантазує в одному виді діяльності, легко переносить цю якість на інші види діяльності, в своїх уявленнях перевтілює побачене та почуте в іграх, казках, малюнках (Л.С. Виготський, В.В. Давидов та ін.).

Як зазначає О.М. Дьяченко, творча уява – це "ніби той чуттєвий музичний інструмент, володіння яким відкриває можливості самовираження, вимагає від дитини знаходження та виконання власних задумів і бажань". За допомогою творчої уяви створюються образи таких предметів та явищ, що ніколи раніше не сприймалися дитиною. Дитина представляє дійсність у образах, тим самим забезпечує можливість користуватися ними, має змогу регулювати власні емоційні відносини, пізнавальну діяльність.

Науковці Н.Є. Веракс, Р.І. Жуковська вказують на необхідність формування уяви в творчому процесі, тому що не всі діти можуть зберігати на довгий час творчі здібності. Саме творчі ігри сприяють переходу дитячої допитливості у цікавість; вихованню спостережливості, розвитку уяви, винахідливості, мислення, пам'яті, мовлення.

І.А. Медведєва описує специфічні особливості розвитку творчої уяви в процесі вивчення застосування казкових імпровізацій у роботі з дошкільниками. За словами вченої, багаторівневість просліджується у зверненні дітей спочатку до репродуктивної, потім - до репродуктивно-творчої, після - до творчої уяви [3, 5].

Різнобічне вивчення питання формування творчої уяви є особливо актуальним у зв'язку з пошуком методів та засобів корекції, виховання та навчання, направлених на формування пізнавальної активності та творчо-мовленнєвих здібностей у дітей дошкільного віку. Проте, питання щодо впливу уяви на мовленнєвий розвиток дітей вивчено недостатньо.

В.П. Глухов наголошує на необхідності використання творчої уяви в логопедичній роботі з дітьми, що мають мовленнєві вади, в тому числі із (ФФН). В дослідженні О.В. Солнцевої доведена можливість застосування гри-фантазування в роботі з дошкільниками із мовленнєвими порушеннями. Спочатку активність педагога є домінантною, потім активність учасників гри-фантазування

врівноважується і, нарешті, активність дітей у вигадуванні історій стає вираженою в повній мірі [5].

Аналіз науково-методичної літератури показав, що творча уява у дошкільників із ФФН має ряд особливостей. По-перше, їх уява про предмети є неточною, практичний досвід недостатньо закріплюється та узагальнюється в слові, внаслідок чого запізнюється формування понять. По-друге, дошкільники із ФФН зазнають труднощів щодо створення нових образів, до сприймання переносного значення слів, до виконання творчих завдань (відтворення оповідання, розповідь щодо подій із власного досвіду тощо). По-третє, емоційні реакції, що є необхідними для творчого процесу, характеризуються у них маловиразністю мовлення, скованістю рухів, невпевненістю у собі [6].

Оскільки творча уява має тенденцію до згасання, то відсутність ціленаправленої роботи в цьому напрямку, як правило, призводить до дизгармонізації особистості дитини в цілому та не може бути використаною з метою корекції та розвитку мовленнєвих вмінь, навичок.

Отже, формуванню творчої уяви у дошкільників із ФФН сприяє застосування на логопедичних заняттях таких артпедагогічних технік, як робота з природними матеріалами, використання музики, рухів тіла, релаксаційні та медитаційні прийоми, ігрові психокорекційні вправи тощо.

З одного боку, за умови їх використання у логопедичній роботі вирішуються завдання щодо розширення у дітей знань щодо навколишнього світу, розвитку їх мовленнєвої творчості, вдосконалення психологічної бази мовлення. З іншого боку, при використанні вправ з формування творчої уяви, у дошкільників збагачується словник, розвивається виразність мовленнєвого висловлювання, діалогічне та зв'язне мовлення, комунікативні здібності.

Відтак, при плануванні логопедичних занять необхідно враховувати не тільки вікові можливості, а й необхідність розкриття творчого потенціалу дитини у взаємозв'язку з її мовленнєвою практикою шляхом організації корекційного творчо-мовленнєвого середовища. Це забезпечує не тільки творчі досягнення у різних видах діяльності (музичній, образотворчій тощо), але й сприяє повноцінній підготовці до шкільного навчання, підвищенню ефективності корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ФФН.

Водночас, всі етапи формування творчої уяви як опосередкованої функції представляють собою лише можливості кожного віку, що в природних умовах реалізуються меншістю дітей. Творча уява дитини розвивається поступово, по мірі здобуття дитиною життєвого досвіду.

Відтак, в процесі формування творчої уяви у дошкільників з ФФН слід враховувати взаємозалежність розвитку творчих здібностей від

внутрішньої потреби свідомого відображення якісних ознак об'єктів та поетапність формування розумових дій в залежності від творчих завдань та індивідуальних можливостей кожної дитини.

Розглянуті аспекти щодо формування творчої уяви у дошкільників із ФФН не вичерпують всіх питань корекційно-педагогічної роботи, але можуть вирішити проблему вдосконалення діяльності логопеда в умовах масового дошкільного закладу.

Таким чином, результати теоретичного дослідження дозволяють стверджувати, що подолання фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення у дошкільників є більш ефективним за умови застосування вправ та ігор з формування творчого уявлення на логопедичних заняттях і практичного їх впровадження у режимні моменти всього корекційно-виховного процесу.

### Список використаних джерел

1. Долинна О., Низьковська О. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку // Дошкільне виховання. – 2007. – № 3. – С. 3-4.
2. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. – 374 с.
3. Кожухина С.К. Путешествие в мир искусства: Программа развития детей дошкольного и младшего школьного возраста на основе изодейтельности. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 192 с.
4. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. – СПб: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, Изд-во "Союз", 2001. – 191 с.
5. Руденок Л.Н. Инновационный подход к формированию творческого воображения у дошкольников с речевыми нарушениями // Коррекционная педагогика. – 2006. – № 4. – С. 74-76.
6. Хрестоматія з логопедії / за ред. М.К. Шеремет, І.В. Мартиненко. – К.: КНТ, 2006. – 360 с.

Forming of creative fancy in children of preschool age with phonetic-phonematic underdevelopment of speech habits. The article analyses problem of forming of creative fancy in children of preschool age, which have phonetic-phonematic underdevelopment of speech habits.

**Keywords:** phonetic-phonematic underdevelopment of speech habits, children of preschool age, creative fancy, thinking.

*Отримано 30.05.2011 р.*

УДК 376

О.О. Ляшенко

## ЩОДО ПИТАННЯ ПРО ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНУ ПРОГРАМУ З КУРСУ "ОСНОВИ ПРАВОВИХ ЗНАТЬ" В ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ

В статті запропоновано експериментальну програму з курсу "Основи правових знань" для учнів дев'ятих класів допоміжної школи.

**Ключові слова:** право, правове виховання, діти з вадами інтелектуального розвитку.

В статті предложена експериментальная программа курса "Основы правовых знаний" для учащихся девятого класса вспомогательной школы.

**Ключевые слова:** право, правовое воспитание, дети с особенностями интеллектуального развития.

Суспільство завжди приділяло особливу увагу проблемі поведінки людей, яка не відповідала загальноприйнятим або офіційно встановленим соціальним нормам.

Основні права і обов'язки особистості представлені в Конституції України. Завдання педагога полягає в тому, щоб дати учням певну суму знань про соціально важливі правовідношення і створити такі умови, при яких правові знання стали б основою правосвідомості вихованців, формували б у них навички правомірної поведінки.

Видатний педагог А. Макаренко ще на початку ХХ століття підкреслював, що норми правової поведінки діти повинні засвоїти в школі, щоб вони знали, що їм можна, а чого не можна, за що її треба хвалити, а що заслуговує на покарання. Але школа не повинна ставити перед собою непосильне завдання – надати підліткам підготовку на високому рівні.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що в системі виховання особистості правове виховання трактується як значуща її складова, актуальність якої посилюється в умовах зниження духовних цінностей людини, ускладненні криміногенної ситуації в державі (С. Алексєєв, М. Болдирєв, В. Головченко, М. Галімов, Г. Давидов, І. Запорожан, Л. Кузьменко, Н. Майданкіна, А. Нікітін,



В. Обухов, О. Пометун, І. Рябко, Р. Сафаров, Т. Синякова, В. Сухомлинський, Л. Твердохліб, С. Фалько та інші). Особлива увага при цьому звертається на формування правосвідомості особистості (А. Долгова, В. Дубровський, В. Безбородий, М. Подберезський, Л. Макар, Н. Ткачова), розуміючи її як інтелектуальне утворення людини, що дозволяє їй мислити правовими категоріями, емоційно і раціонально-оцінно реагувати на явища правового та протиправного характеру, диференціюючи їх. Дослідники підкреслюють, що правосвідомість є основою, регулятором, головним чинником правової поведінки особистості у суспільстві, складаючи разом з поведінкою правову культуру людини.

У філософсько-культурологічному аспекті, значущому для теоретичної та практичної педагогіки правового виховання, виділяють, з точки зору глибини та повноти відображення людиною правової дійсності, такі види правосвідомості, як повсякденну (типові погляди, переживання, оцінки людьми правових явищ, стереотипи поведінки у ситуаціях правового характеру) та професійну, пов'язану з теоретичною та практичною діяльністю юристів, правоохоронців як характеристику їх фахової компетентності (Г. Васянович, М. Костицький, Л. Макар, М. Подберезський, В. Синьов, С. Сливка та ін). Зрозуміло, що говорячи про формування правосвідомості, як основи правової поведінки розумово відсталих осіб, ми будемо мати на увазі лише її повсякденний вид.

Зрозуміло, що говорячи про формування правосвідомості, як основи правової поведінки розумово відсталих осіб, ми маємо на увазі лише її повсякденний вид.

Автори досліджень з даної теми роблять акценти на важливість правового виховання молоді, як засобу попередження і корекції девіантної (асоціальної) та делінквентної (протиправної) поведінки дітей та молоді (Г. Айзенк, О. Костенко, В. Кривуша, А. Міллер, В. Оржеховська, В. Синьов, М. Супрун, М. Фіцула та ін.). Наголошується на важливість поєднання у цьому процесі навчальної та позакласної роботи, єдності вимог до дітей з боку педагогів, батьків і громадськості, використання системи методів і прийомів правоосвітніх та правовиховних впливів з диференційованим та індивідуальним підходом до особистості тощо.

Все більшої уваги проблема правового виховання, в тому числі і правопорушної поведінки підлітків набуває в корекційній педагогіці. На важливість розвитку нормативно-правової поведінки у дітей з органічним ураженням центральної нервової системи неодноразово вказували видатні дефектологи, підкреслюючи, що виховання навичок і

звичок норм права є важливим фактором корекції і компенсації дефекту, сприяє кращій підготовці випускників допоміжних шкіл до успішної соціалізації (Л. Виготський, Г. Дульнєв, Г. Запрягаєв, Н. Коломинський, В. Синьов, О. Сєверов та інші).

В той же час вони відмічають, що таке ураження головного мозку накладає відбиток на розвиток пізнавальних процесів дитини, що створює певні труднощі самостійного узагальнення тих правомірних дій, які в кінцевому рахунку, повинні трансформуватися в ідеї-переконання, які б і були регуляторами поведінки. [2, 282]

Діти з психофізичними порушеннями навіть тоді, коли мають певну суму морально-правових знань і вмінь не здатні самостійно застосувати їх на практиці в нових ситуаціях. Це певною мірою відноситься і до реалізації тих інших правових норм. У ряді випадків поведінка дитини-олігофрена буває неадекватною ситуації і може вступати в протиріччя з тими правилами, які були сформовані в неї.

Академік В. Синьов свідчить, що часто істиною причиною правопорушної поведінки учнів допоміжної школи є невміння розібратися в ситуації, усвідомити причино-наслідкові зв'язки між вчинком та його наслідками. [2, 283]

Значних змін допоміжна школа зазнала в Україні після проголошення її незалежності. Вона піддалась несправедливій критиці, хоча треба визнати, що спеціальне навчання в Україні при СРСР носило більшою мірою охоронно – педагогічний характер, який не давав можливості підготувати своїх вихованців до успішної адаптації в соціальному середовищі. Школи перейшли на самостійні (незалежні від Росії) навчальні плани і програми навчання. Стрижнем формування правосвідомості в дітей з розумовою відсталістю є "Основи правових знань" - окремий розділ в курсі "Історія України".

Аналіз існуючої програми та тематичних планів вчителів правознавства показав, що з 28 годин, відведених на вивчення відповідної проблематики, на ознайомлення з новим матеріалом відведено 23 години (83,2%) і тільки 5 годин (17,8%) на повторення. Відсутні уроки на корекцію, на систематизацію та узагальнення знань тощо.

В пояснювальній записці до цього курсу автори програми вказують, що вона адаптована до особливостей дітей з психофізичними вадами. Але аналізуючи її, ми прийшли до висновку, що програма з основ правових знань для допоміжної школи є не що інше, як скорочений перелік тем з програми "Основи правознавства", розробленої для дев'ятих класів масової школи під керівництвом І. Усенка. У цій програмі чітко визначені теми уроку, окремо розроблені методичні

поради до кожної з них. Нічого такого ми не зустрічаємо в програмі для допоміжної школи.

Загальна кількість годин, відведених на вивчення "Основ правових знань" в закладах для дітей з вадами інтелектуального розвитку, свідчать про те, що на кожну тему автори програми виділяють по одній годині. Зовсім не виділяються години на практичне застосування засвоєних знань та їх корекцію. Можна вважати, що правові знання на уроках носять більш за все інформаційний характер.

Програма перенасичена другорядним для випускника допоміжної школи матеріалом, мало пов'язаним з життєвими ситуаціями дітей. Наявна програма переобтяжена питаннями конституційного права і державного устрою України. З визначених програмою 23 тем на зазначені галузі права виділено 8 годин. [5]

Важко також уявити, як можна реалізувати можливості інтеграції знань, умінь і навичок у змісті курсу "Основи правових знань", підручник з якого взагалі відсутній.

Все це значно зменшує можливості оволодіння життєво необхідними для подальшої адаптації випускників допоміжної школи правовими знаннями.

Виходячи з вищезазначеного нами була поставлена задача: розробити і апробувати програму з курсу "Основи правових знань" для дев'ятих класів допоміжної школи. Організація експериментального навчання за нашою програмою проектувалась як поетапний перехід від інформаційного рівня правового навчання та виховання до орієнтовного і зрештою до практично-діяльнісного (поведінкового).

Експериментальна програма з правового виховання школярів розроблялась на основі наступних принципів:

- оптимального поєднання форм організації навчальної та позакласної виховної діяльності;
- максимального врахування психологічних особливостей дітей з вадами інтелектуального розвитку;
- демократизації, забезпечення суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин в структурі організації діяльності;
- забезпечення органічного зв'язку змісту правового навчання та виховання з реальними ситуаціями соціально-правової поведінки людини;
- усвідомленості та добровільності.

При складанні програми ми виходили з тої точки зору, що об'єм правових знань повинен охоплювати той мінімум, який буде необхідний дітям після закінчення школи. А тому, у процесі навчання слід виділяти питання, які вони повинні будуть вивчити глибоко, з іншими –

ознайомитись поверхово, а є питання, які не є актуальними для дітей з вадами інтелектуального розвитку.

Так, наприклад, при вивченні кримінального права школярам не треба знати стадії злочину, поняття і ознаки його складу тощо. Ті норми права, які не відіграють суттєвого значення в житті розумово відсталого учня, не увійшли в нашу програму. Так, ми не знайомили підлітків з фінансовим, земельним правом, підприємницькою діяльністю тощо.

Як було зазначено вище, центральним елементом системи формування правової вихованості дітей з вадами інтелектуального розвитку виступає курс "Основи правових знань", певним чином модифікований нами з урахуванням його практичної спрямованості на формування повсякденної правосвідомості розумово відсталих дітей, особливостей їх пізнавальної діяльності та необхідної її корекції. При цьому, як зазначалося, були виділені пріоритети змісту правової освіти, які максимально співвідносяться з потребами інтеграції осіб з розумовою відсталістю у суспільство та враховують тенденції інноваційної освіти з формування суб'єктної позиції учня в структурі навчально-виховного процесу.

Усі галузі права, запропоновані нами для вивчення розумово відсталими старшокласниками, ми поділили на розділи.

Таким чином, у програму "Основи правових знань" були внесені зміни як за змістом тем, так і за порядком їх вивчення, не виходячи за межі відведеного програмою часу. Вся програма складається з 10 розділів, які включають в себе 26 тем і 2 години відведено на підсумкові заняття.

Метою розробленого нами курсу було оволодіння розумово відсталими дев'ятикласниками найважливішими нормативно-правовими поняттями та знаннями. Даний курс має сприяти розвитку в підлітків даної категорії критичного мислення; усвідомлення своїх прав і обов'язків; використанню набутих знань та навичок для захисту своїх прав, точки зору не тільки при розв'язанні правових ситуацій під час навчання, а й в соціумі; формуванню гідності, честі, поваги до думок інших; демократичності, справедливості тощо.

Основаючись на невеликому за обсягом навчальному матеріалі, програма дає вчителю можливість використовувати на уроці різноманітні інтерактивні методи і вправи, застосувати засоби навчання, направлені на розвиток пізнавальної, розумової, практичної діяльності дітей з інтелектуальними вадами.

Зміст програми з курсу "Основи правових знань" подається у таблиці 1.

Таблиця 1.

**Експериментальна програма з курсу "Основи правових знань"**  
для учнів ІХ класів допоміжної школи

№	Розділ	Кількість годин		Тема уроку	Питання, які будуть розглядатись на уроці
		всього	на тему		
I	<i>Мета і завдання курсу "Основи правових знань".</i>	1	1	Чого навчають "Основи правових знань"	1. Правила, права, закони. 2. Завдання основ правових знань.
II	<i>Правовий захист прав і свобод людини і дитини</i>	1	1	Загальні права людини і дитини	1. Поняття про права людини і дитини. 2. Міжнародні правові стандарти в галузі прав людини і дитини та Конституції України.
III	<i>Конституційно - правові основи організації і здійснення державної влади</i>	1	1	Конституція України – твій закон. Президент України її гарант.	1. Поняття Конституції як Основного Закону України. 2. Конституційні права і обов'язки громадян України. 3. Президент України – гарант Конституції України.
IV	<i>Права підлітків</i>	6	1	Мої конституційні права	1. Право дитини на життя, гідність та особисту недоторканість. 2. Право на свободу пересування та реєстрацію.
			1	Освіта – мій обов'язок.	1. Право на освіту та його конституційне закріплення. 2. Права і обов'язки учнів.

			1	Працевлаштування неповнолітніх.	1. Гарантії права у трудових відносинах згідно Конституції України. 2. Трудовий договір та порядок його укладання.
			1	Особливості праці неповнолітніх	1. Оплата праці неповнолітніх. 2. Права неповнолітніх у трудових відносинах.
			1	Право на відпочинок та відповідальність підлітків за порушення трудової дисципліни	1. Відпочинок підлітків, які працюють. 2. Відповідальність підлітків за трудове правопорушення.
			1	Урок закріплення знань учнів з трудового законодавства.	1. Моделювання ситуацій, розв'язання задач.
у	Сім'я, діти.	4	1	Шлюб та обов'язки подружжя.	1. Поняття про сім'ю, шлюб та умови його укладання. 2. Особисті права та обов'язки подружжя.
			1	Права та обов'язки батьків	1. Права та обов'язки батьків. 2. Позбавлення батьківських прав. 3. Майнові обов'язки батьків.
			1	Захист дитини у сім'ї.	1. Права і обов'язки дитини в сім'ї. 2. Опіка та опікунство.
			1	Урок закріплення знань учнів з питань сімейного права.	1. Моделювання ситуацій, їх аналіз, розв'язання задач.

УІ	<i>Судова влада і правоохоронні органи.</i>	6	1	Судова влада України.	1. Поняття судової влади. 2. Система судів в Україні
			1	Моя міліція мене оберігає.	1. Поняття правоохоронних органів. 2. Органи внутрішніх справ та їх функції.
			1	Ти і міліціонер.	1. Вас зупинив міліціонер. 2. Оформлення заяви до міліції.
			1	Захист прав підлітків у суді.	1. Який суд тобі допоможе? 2. Складання позову до суду.
			1	Правоохоронні органи України.	1. Прокуратура. 2. Служба безпеки України. 3. Державна податкова служба. 4. Митна служба України.
			1	Урок закріплення знань учнів з даного розділу.	1. Моделювання і аналіз ситуацій 2. Розв'язання задач.
УІІ	<i>Основи цивільного права</i>	1	1	Майнові права підлітків та їх охорона.	1. Поняття про право власності і її конституційний захист. 2. Цивільна правоздатність і дієздатність. 3. Майнові права неповнолітніх.
УІІІ	<i>Основи адміністративного права України.</i>	1	1	Адміністративні правопорушення і адміністративна відповідальність	1. Поняття про адміністративне правопорушення та його види. 2. Адміністративна відповідальність неповнолітніх.

IX	<i>Основи кримінального права.</i>	4	1	Сутність злочину.	1. Поняття кримінального права. 2. Поняття злочину та класифікація злочинів. 3. Співучасть у злочині.
			1	Обставини, які виключають кримінальну відповідальність	1. Поняття "необхідна оборона". 2. Обставини, що виключають кримінальну відповідальність
			1	Кримінальна відповідальність неповнолітніх	1. Види покарань неповнолітніх. 2. Види майнових злочинів.
			1	Урок закріплення знань учнів з даного розділу.	1. Моделювання ситуацій, розв'язання задач.
X	<i>Основи екологічного права</i>	1	1	Екологічне право громадян	1. Екологічні правопорушення. 2. Чорнобильська трагедія. 3. Червона книга України.
XI	<i>Підсумкові заняття</i>	2			Моделювання ситуацій правового спрямування та розв'язання задач з даного курсу.

### Список використаних джерел

1. Анисимов П. В. Пути совершенствования преподавания права в общеобразовательных учреждениях // Проблемы преподавания права в образовательных учреждениях. – Волгоград: Волга, 1998. – С. 17–210.
2. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. В.В. Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
3. Запрягаев Г. Г. Правонарушающее поведение подростков, страдающих олигофренией и его профилактика: метод. рекомендации. – Ташкент: Мектеп, 1985. – 37 с.



4. Макаренко А.С. Воспитание гражданина. – М. : Просвещение, 1988. – 301 с.
5. Програма допоміжної школи: початковий курс історії України: 7-9 класи / укл. Г.М. Плешканівська, С.А. Попенко, В.М. Ремаржевська, А.І. Кукура. – К.: ІЗМН, 1996. – 24 с.

*Отримано 30.05.2011 р.*

**УДК 376.1 – 058.264 – 053.4**

*Н. Марцун  
С.П. Хабарова*

### **ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ОЦІНОЧНОЇ ЛЕКСИКИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

В статті подані результати вивчення емоційно-оціночної лексики старших дошкільників (5-6 років) з загальним недорозвитком мовлення. Описані особливості проведення і коротке застосування змісту логопедичної роботи з формуванню частини лексики, яка вивчається.

**Ключові слова:** загальний недорозвиток мовлення, логопедична робота, формування, емоційно-оціночна лексика.

В статье представлены результаты изучения эмоционально-оценочной лексики старших дошкольников (5-6 лет) с общим недоразвитием речи. Описаны особенности проведения и краткое примерное содержание логопедической работы по формированию изучаемого пласта лексики.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, логопедическая работа, формирование, эмоционально-оценочная лексика.

В современном обществе среди постоянно возрастающего количества детей с речевыми нарушениями большой процент составляют дети с общим недоразвитием речи (ОНР). Ребенок с общим недоразвитием речи не может самостоятельно полноценно овладеть языком. Преодоление общего недоразвития возможно лишь при условии

целенаправленной систематической логопедической работы учителя-дефектолога по формированию речи ребенка.

Особое место в логопедической работе занимает работа над словарем, так как от сформированности у ребенка лексики зависит содержание его общения и успешность взаимодействия с окружающими. В дошкольном возрасте речь начинает выступать средством выражения эмоций, чувств, настроения ребенка, его отношения к окружающей действительности, то есть ребенок начинает активно использовать эмоционально-оценочную лексику. Под этой лексикой мы понимаем слова, обозначающие эмоции и эмоциональные состояния человека, положительную либо отрицательную оценку, а также нравственные качества.

Задачи развития у детей эмоционально-волевой сферы могут быть решены лишь при условии наличия у дошкольников необходимых знаний (выраженных также и вербально) об эмоциональной стороне жизни человека. Эмоционально-волевая готовность как один из важнейших критериев готовности ребенка с нарушениями речи к обучению в школе не может быть сформирована на достаточном уровне без овладения ребенком эмоционально-оценочной лексикой родного языка.

Анализ теоретических работ по проблеме формирования лексики старших дошкольников с ОНР (Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б., Левина Р.Е., Симонов Н.В., Спирова Л.Ф., Чиркина Г.В. и др.) показал своеобразие развития словарного запаса при ОНР. Особенности эмоционально-оценочного пласта лексики и его формирования у детей с общим недоразвитием речи рассматривались и выделялись К.Е. Панасенко [4], но в рамках изучения особенностей самопрезентации старших дошкольников с ОНР. И.Ю. Кондратенко [3] проанализировала особенности эмоциональной лексики (не включая в нее слова, обозначающие нравственные качества человека), разработала направления по формированию изучаемого словаря.

Анализ программы для специальных дошкольных учреждений "Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи" [5], применяемой в Республике Беларусь, показал, что содержание работы по формированию эмоционально-оценочной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи требует дополнения. Формирование эмоционально-оценочной лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи осуществляется в рамках деятельности воспитателя.

Несмотря на то, что на логопедических занятиях не предусмотрена работа над эмоционально-оценочной лексикой, принцип целостности и системности, онтогенетический принцип, заложенные в основе программы, а также требование преемственности работы учителя-

дефектолога и воспитателя предполагают включение формирования эмоционально-оценочной лексики в логопедическую работу, что будет способствовать формированию речи как системы, частью которой без сомнения является и эмоционально-оценочная лексика.

*Цель нашего исследования:* разработать содержание логопедической работы по формированию эмоционально-оценочной лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Методологическими основами нашего исследования выступают следующие положения.

Системный подход в изучении лексики: рассмотрение лексики как системы взаимосвязанных элементов (А.А. Уфимцева, А.Е. Супрун).

Культурологический подход, предполагающий единство аксиологического, деятельностного и личностно-творческого аспектов культуры: отбор содержания логопедической работы по формированию эмоционально-оценочной лексики (также, как и в отношении содержания обучения и воспитания в целом) строится с учетом культурных особенностей нашей страны, ценностей, норм и правил поведения, принятых в нашем обществе (В.С. Библер, Н.Б. Крылова, Ф. Озер и др.).

Антропоцентрический подход к изучению языка, согласно которому всегда существует тесная связь языка и человеческого фактора (А.А. Шмелева): язык является средством выражения человеком отношения к внешнему миру, его оценки.

Учет возрастных особенностей развития детей: тщательное изучение речи ребенка и отбор содержания логопедической работы в соответствии с особенностями развития эмоционально-волевой сферы и познавательной деятельности детей на определенном возрастном этапе в дошкольном возрасте (А. Д. Гонеев).

Положение о взаимовлиянии и единстве эмоционального и когнитивного развития ребенка (Л.С. Выготский).

Идея о тесной спаянности и неразрывности эмоционального и оценочного компонентов в речи (Е.М. Вольф, Л.М. Васильев, Т.А. Трипольская, Н.Д. Арутюнова).

Для изучения особенностей эмоционально-оценочной лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи нами был проведен констатирующий эксперимент. Для проведения эксперимента было сформировано две экспериментальные группы, в которые вошли 30 детей в возрасте 5-6 лет с общим недоразвитием речи, осложненным стертой формой дизартрии (III уровень р.р.) и 30 детей с нормальным речевым развитием, посещающих дошкольные образовательные учреждения г. Минска.

С целью обследования эмоционально-оценочной лексики старших дошкольников с ОНР нами была разработана методика исследования, которая включала следующие 3 серии заданий.

1. Серия заданий, направленная на изучение состояния импрессивного словаря (понимание основных эмоций и соотнесение их с фотографией, картинкой, пиктограммой, понимание отрицательной/положительной оценки).

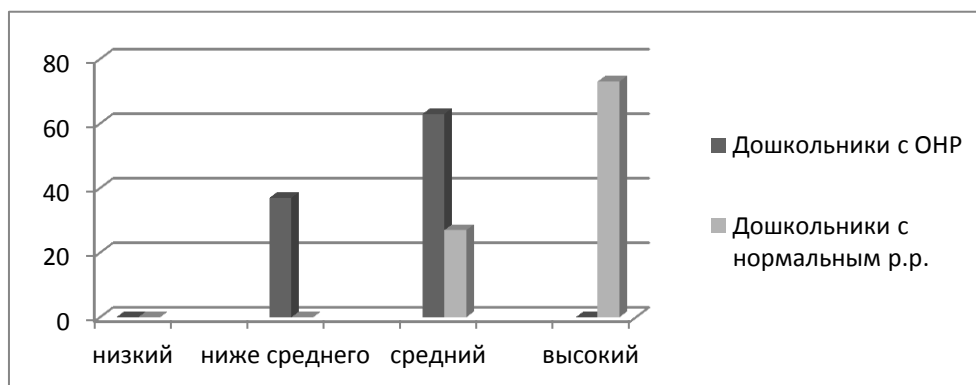
2. Серия заданий, направленная на изучение особенностей экспрессивного словаря (объяснение значения слов, подбор антонимов/синонимов, изучение эмоционально-оценочной лексики на уровне самостоятельного высказывания с использованием сюжетных картинок).

3. Серия заданий, направленная на изучение особенностей паралингвистических средств общения.

На основе количественных и качественных показателей изучения эмоционально-оценочной лексики старших дошкольников с ОНР нами были условно выделено 4 уровня сформированности исследуемой лексики у детей: высокий, средний, ниже среднего и низкий.

Количественный и качественный анализ данных, полученных в процессе выполнения детьми заданий экспериментальной методики, показал, что у детей с речевым нарушением уровень сформированности эмоционально-оценочной лексики ниже, чем у нормально развивающихся сверстников. Распределение старших дошкольников по уровням сформированности эмоционально-оценочной лексики представлено на рисунке 1.

В процессе эксперимента был выявлен высокий уровень сформированности изучаемой лексики у 73 % детей с нормальным речевым развитием, в то время как в группе детей с ОНР с заданиями на таком уровне никто не справился.



**Рисунок 1 - Состояние эмоционально-оценочного словаря у старших дошкольников**

Уровень сформированности эмоционально-оценочной лексики 27 % дошкольников с нормальной речью можно охарактеризовать как

средний, но приближающийся к высокому. На среднем уровне справились с заданиями и 63 % детей с ОНР, но баллы, полученные ими за каждое задание, находились на границе между средним уровнем и уровнем ниже среднего. У 37 % дошкольников с ОНР отмечен уровень ниже среднего.

Статистическая обработка полученных результатов показала, что наблюдаются существенные статистически значимые различия в состоянии эмоционально-оценочной лексики в исследуемых группах.

В ходе сравнительного анализа результатов исследования эмоционально-оценочной лексики детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень р.р.) и их нормально развивающихся сверстников были выявлены особенности эмоционально-оценочной лексики в группе детей с нарушениями речи.

– Преобладание в активном эмоционально-оценочном словаре старших дошкольников с ОНР прилагательных над другими частями речи, в то время как эмоционально-оценочные глаголы и существительные дошкольники используют редко.

– Использование преимущественно общеоценочных прилагательных при составлении рассказа по картинке (хороший, плохой, добрый).

– Недифференцированность эмоциональных состояний и связанные с этим затруднения в понимании слов, обозначающих эмоции и чувства людей (испуг – удивление, грусть – злость, радость-удивление).

– Несформированность значений слов, относящихся к эмоционально-оценочной лексике (объяснение слов через ситуации из жизни, через подбор однокоренных слов (доброта – добрый)). При объяснении значения слов, относящихся к эмоционально-оценочной лексике, дети с ОНР смогли объяснить 2-3 слова, когда их сверстники с сохранной речью 4-5.

– Несформированность антонимических связей. Вместо антонимов дети подбирали слова, семантически близкие или антонимичные, но другой части речи (злость – не злой; грусть – радуется); слово-стимул с частицей не; слова-синонимы (смех – улыбка); слова, ситуативно близкие исходному (кричать – говорить, злость – радость); семантически далекие предполагаемому антониму, но той же части речи (умный – злой).

– Несформированность синонимических связей. Вместо синонимов дошкольники с ОНР часто подбирали слова, противоположные по значению; слова с частицей не (хмурый – не хмурый); семантически близкие слова, сходные ситуативно (кричать – говорить, радоваться – смешить, лениться – лежать и т.д.); слова,

близкие по звучанию (огорчиться – горький). Были отмечены замены прилагательного семантически близким глаголом (хороший – помогает), замены слов, обозначающих действия, существительными (огорчиться – огорчение, ссориться – ссора), замены слова предложением (хмурый – когда кто-то хмурится).

– При описании человека по картинке дети преимущественно описывали его внешние характеристики, опуская описание его нравственных качеств.

– В рассказах старших дошкольников с ОНР наблюдается понятийная неточность, например "Едят пирог" (Кто ест? Где?).

– Несформированность паралингвистических средств общения, что отражается в неумении использовать интонацию, мимику, жесты для выражения своих эмоций.

Таким образом, эмоционально-оценочная лексика старших дошкольников с ОНР характеризуется качественным и количественным своеобразием, что подтверждает необходимость специальной целенаправленной логопедической работы по формированию эмоционально-оценочной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, а также разработки содержания этой работы.

**С учетом выявленных особенностей эмоционально-оценочной лексики, нами были выделены следующие направления логопедической работы по формированию данной лексики старших дошкольников с ОНР:**

**1. Формирование понимания эмоционально-оценочной лексики**

**Задачи данного направления:** формировать умение понимать и различать собственные эмоциональные состояния и эмоции других людей; учить детей адекватно определять положительные и отрицательные нравственные качества других людей и свои собственные; **формировать умение понимать и определять эмоциональные состояния, нравственные качества героев литературных произведений.**

**2. Формирование экспрессивного эмоционально-оценочного словаря**

**Задачи данного направления:** расширить объем эмоционально-оценочного словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности; активизировать эмоционально-оценочный словарь на уровне словосочетаний и фразы, совершенствовать процессы словообразования, работать над переводом слова из пассивного в активный словарь; уточнить значения слов, относящихся к эмоционально-оценочной лексике; формировать точность и выразительность языка: совершенствовать усвоение различных смысловых связей слов (антонимии, синонимии, омонимии, многозначности), знакомить со сравнительными оборотами.

### **3. Формирование паралингвистических средств общения**

**Задачи данного направления: формировать умение различать эмоциональные состояния человека по невербальным признакам; совершенствовать опыт внешнего оформления эмоций, побуждать к передаче тонких оттенков настроений, демонстрируя разнообразие компонентов эмоциональной экспрессии: мимических, пантомимических, жестикуляционных, речевых; формировать умение адекватно использовать интонацию, мимику и жесты в соответствии с ситуацией.**

В основу логопедической работы по формированию эмоционально-оценочной лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи нами были положены следующие принципы: единства диагностики и коррекции, принцип деятельности, принцип системности речевой деятельности, **принцип учета возрастных особенностей детей.**

Логопедическая работа по формированию эмоционально-оценочной лексики старших дошкольников с ОНР будет эффективной при условии соблюдения следующих требований: единство развития словаря с развитием познавательных процессов (восприятия, представления, мышления); целенаправленная организация речевой и познавательной активности детей в процессе занятия; наличие наглядности как основы для организации речевой и познавательной активности; единство реализации всех задач словарной работы на каждом занятии.

Логопедическую работу по формированию эмоционально-оценочной лексики необходимо проводить во взаимосвязи с лексическими темами.

Формы логопедической работы по формированию эмоционально-оценочной лексики: индивидуальная и подгрупповая. Задания, подобранные с целью формирования изучаемой лексики, могут быть включены в основные занятия учителя-дефектолога и должны занимать небольшое количество времени.

На логопедических занятиях в процессе работы по формированию эмоционально-оценочной лексики старших дошкольников с ОНР можно использовать следующие методы и приемы работы: игры и упражнения; беседа (анализ сказок и рассказов на нравственную тематику, анализ пословиц и поговорок); игровые приемы (использование различных персонажей, сказочных сюжетов, инсценирования (произнесение фраз от имени персонажей); намеренные ошибки в эмоциональной подаче материала; использование проблемных ситуаций.

Работу по формированию эмоционально-оценочной лексики также важно проводить совместно с родителями, т.к. без контакта с семьей и полного взаимопонимания зависит то, овладеют ли дети яркой, живой речью, будут ли использовать в ней средства выразительности. Важно, чтобы родители больше играли с детьми, подбирая антонимы,

синонимы; работали над интонационной выразительностью речи, развивали образное мышление и фантазию ребенка.

При подборе эмоционально-оценочного словаря необходимо учитывать его коммуникативную целесообразность, соответствие словаря целям обучения и воспитания, возрастным и индивидуальным особенностям эмоционального и социально-нравственного развития детей, доступность слова детям данного возраста по лексическим, фонетическим, грамматическим особенностям, значимость для понимания содержания и идейного смысла художественных произведений, предназначенных детям данного возраста.

Отбор эмоционально-оценочной лексики для дополнения и расширения содержания логопедической работы по ее формированию необходимо осуществлять на основе анализа программы для специальных дошкольных учреждений "Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи", детских литературных произведений, словарей русского языка.

В логопедической работе по формированию эмоционально-оценочной лексики и паралингвистических средств общения могут быть использованы следующие упражнения.

*Работа над словом:* подбор существительных, прилагательных, характеризующих эмоциональное отношение ребенка к окружающим людям, к природе, к труду и т.д. (в соответствии с темой занятия); подбор антонимов к существительным, прилагательным, глаголам (радость – грусть; хороший – плохой и т.д.); придумывание и называние слов, похожих по значению (синонимов); образование прилагательных от существительных (веселье – веселый, нежность – нежный и т.д.).

*Работа над словосочетанием:* подбор определений к существительному и наоборот (добрый учитель, человек; и др.; мама милая, добрая, ласковая и др.); составление словосочетаний по опорным словам и без них (звонкий смех, хорошее настроение и т.д.).

*Работа над предложением:* самостоятельное составление предложения с двумя словами, которые называет учитель-дефектолог (добрый – злой и др.); распространение предложения с помощью синонимов; исправление ошибок в предложении и правильное его произнесение (Аня и Коля попали к добрая волшебнику и др.); выделение и называние слов противоположного значения в произнесенном предложении (Вчера у Тани было плохое настроение, а сегодня хорошее); подбор противоположных слов в пословицах ("Человек от лени болеет, от труда (здоровеет)"); "Незаконченные предложения": дополнение предложений словами, относящимися к эмоционально-оценочной лексики.

*Работа над связной речью:* составление рассказа по картинке, серии сюжетных картинок с использованием слов, обозначающих



эмоционально-оценочную лексику; придумывание концовки в рассказе с использованием выделенного учителем-дефектологом слова, обозначающего эмоциональную оценку; самостоятельное придумывание сказки по опорным словам с использованием эмоционально-оценочной лексики.

*Упражнения по формированию понимания и использования паралингвистических средств общения:* определение и называние эмоций по невербальным признакам; различение собственных эмоциональных состояний и эмоций других людей по невербальным признакам.

Для формирования экспрессивного и импрессивного эмоционально-оценочного словаря можно использовать такие игры как, "На кого похож?", "Угадайте, кто это?", "Угадай эмоцию" и др. [2].

В логопедической работе по формированию эмоционально-оценочной лексики также можно использовать короткие этические сказки и рассказы, например, "Жадный кармашек", "Для чего руки нужны", "Мальчик-ябеда" и др. [1]. Пословицы и поговорки, в которых употребляется эмоционально-оценочная лексика, помогут детям глубже осознать собственные эмоции и эмоции других людей, обогатить свой язык, сделать его выразительнее.

Игры "Найди цвет", "Как "говорят" части тела" и др. можно использовать с целью формирования невербальных средств выражения эмоциональных состояний.

Проблемные ситуации с этическим контекстом позволят определить успешность овладения дошкольниками с ОНР эмоционально-оценочной лексикой, обозначающей нравственные качества человека.

Таким образом, для формирования эмоционально-оценочной лексики в логопедической работе можно использовать не только игры и упражнения, но и работать с пословицами и поговорками, анализировать поступки героев сказок или рассказов, решать проблемные ситуации. Логопедическая работа по формированию эмоционально-оценочной лексики должна проводиться как составная часть коррекционно-педагогической работы учителя-дефектолога, осуществляться во взаимодействии с воспитателем и родителями, тем самым обеспечивая комплексность коррекционно-педагогического воздействия.

### **Список використаних джерел**

1. Алябьева, Е.А. Коррекционно-развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста: Методическое пособие в помощь воспитателям и психологам дошкольных учреждений / Е.А. Алябьева. – М.: Сфера, 2004. – 96 с.

2. Истратова, О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники / О.Н. Истратова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 349 с.
3. Кондратенко, И.Ю. Основные направления логопедической работы по формированию эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста / И.Ю. Кондратенко // Дефектология. – 2003. – №3. – С. 55-69.
4. Панасенко К.Е. Особенности вербальной самопрезентации дошкольников с нарушением речевого развития / К.Е. Панасенко // Психологическая наука и образование. – 2006. – №4. – С. 36-43.
5. Программа для специальных дошкольных учреждений: воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи / авт.-сост. Ю.П. Кислякова, Л.П. Мороз. – Мн: Национальный институт образования, 2007. – 280 с.

The article presents the results of a study of emotionally-evaluative vocabulary of senior preschool children (5-6 years) with general speech disorder. We have described peculiarities of realization and brief content of speech therapy on the formation of vocabulary studied.

**Keywords:** general speech disorder, speech therapy, formation, emotionally-evaluative vocabulary.

*Отримано 30.05.2011 р.*

**УДК 376.155.9**

*М.П. Матвеева  
Л.П. Мельник*

### **ПСИХОТЕРАПІЯ БАТЬКІВ ЯК УМОВА УСПІШНОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДИТИНИ ВАДАМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ**

Стаття присвячена вивченню застосування психотерапії батьків, які виховують дітей з психофізичними вадами, з метою усунення їх глибинних психологічних проблем, що в свою чергу запобігатиме негативному впливові на психічний стан і розвиток дитини.

**Ключові слова:** психотерапія, батьки, дитина з вадами психофізичного розвитку.

Стаття посвящена изучению применения психотерапии родителей, воспитывающих детей с психофизическими недостатками, в целях устранения их глубинных психологических проблем, что в свою очередь предотвратит негативное влияние на психическое состояние и развитие ребенка.

**Ключевые слова:** психотерапия, родители, ребенок с недостатками психофизического развития.

В Україні приділяється значна увага соціально-психологічній реабілітації дітей з вадами психофізичного розвитку. Існує багато технологій роботи з такими дітьми: медичних, психологічних, педагогічних. Проте, успішність реабілітаційної роботи визначається створенням спеціального коригуючого середовища, і це середовище необхідно створювати, передусім, в родині. Дослідженню проблеми сімейних взаємин та впливу цих взаємин на психічний стан дитини, її розвиток присвячено багато праць. Розглядаються питання формування батьківської компетенції щодо особливостей розвитку дітей з психофізичними вадами, щодо створення коригуючого середовища. Дослідники (С.П. Миронова [1], В.М. Ремажевська [3], Л.М. Шипіцина [5] та ін.) аналізують своєрідність взаємин батьків і дітей з порушеннями в розвитку, дають соціально-психологічні характеристики таким сім'ям, вивчають вплив внутрішньо сімейних взаємин на розвиток дитини. Проте, розкриваючи соціально-психологічні проблеми взаємин в родині, у сучасній науково-практичній літературі недостатня увага приділяється психотерапії батьків як необхідній умові успішності соціально-психологічної реабілітації дитини.

Метою нашого дослідження виступає аналіз глибинних психологічних проблем батьків, які виховують дітей з психофізичними вадами, та визначення шляхів усунення цих проблем і запобігання їхньому негативному впливові на психічний стан і розвиток дитини.

Ф. Маттеят розуміє сім'ю як розвиваючий простір, тобто систему умов, що створюють можливості для розвитку кожного окремого члена сім'ї, так і для усієї родини в цілому. Умови розвитку визначаються відношенням членів сім'ї один з одним, структурою сім'ї, в цілому, зовнішніми впливами на сім'ю і можливостями подолання проблем. Значення кожної умови в основному залежить від її місця в структурі, наприклад, від того, чи діє нова ситуація тільки як "стресор", що підвищує ймовірність декомпенсації або як "стимул для розвитку", який викликає продуктивне обговорення. Сім'ї потребують психотерапевтичної допомоги в тих випадках, коли можливості подолання проблем є недостатніми в порівнянні з існуючими навантаженнями. Загальні цілі психотерапії полягають у тому, щоб

звільнити можливості для розвитку в рамках сім'ї, збільшити ресурси для подолання проблем, перетворити "заважаючі фактори" у "фактори розвитку" [2, 29].

Крім того, спеціалістам необхідно чітко усвідомлювати і враховувати той факт, що поява у сім'ї дитини з психофізичними вадами батьками переживається як глибока психологічна травма. Ця травма має свої специфічні особливості, оскільки травмуючі обставини не зникають з часом, а діють постійно, докорінно змінюючи все життя. Травма актуалізує глибинні внутрішні конфлікти батьків, які, проявляючись в поведінкових реакціях щодо дитини, в свою чергу, можуть стати наслідком формування порушень вторинного характеру вже у самої дитини. Наприклад, нарцисичні прагнення матері все тримати під контролем, бути компетентною в усьому, що відбувається в її родині, зумовлює несамостійність, залежність, безпорадність у побуті дитини з сенсорними вадами. Часом появи в родині дитини з проблемами у розвитку передує ціла низка несприятливих з психологічної точки зору подій у житті батьків. Так, підвалини дебюту плинного психічного захворювання у юнака (який втратив свою самоідентичність, розриваючись між ідеалізацією соціально реалізованої матері та жалістю, почуттям обов'язку й зневаги до батька-алкоголіка) були закладені ще в переживаннях його батьків: матері, яка у відповідь на зраду коханої людини виходить заміж за першого ліпшого, і, звичайно ж, батька, якого глибоко пригнічував статус некоханого, "першого ліпшого".

Реакція батьків на народження дитини з психофізичними вадами, або на повідомлення діагнозу може бути різною: від повного заперечення наявності проблем у розвитку до прийняття цих проблем як вироку, в якому вже нічого не можна змінити. Під впливом психологічної травми у багатьох батьків спостерігаються зміни у структурі особистості. Зокрема:

- активізуються примітивні захисні механізми: заперечення – коли батьки підсвідомо не приймають діагнозу і тому ставлять перед дитиною надмірні вимоги й обурюються, якщо вона не може їх виконати; ізоляція – коли тато і/або мати наповнюють своє життя різноманітними важливими справами, аби тільки не залишатись сам на сам з травмуючими переживаннями; розщеплення – коли життя батьків ділиться на "до" і "після" народження дитини, на світ чужих, де все добре і радісно, і власний світ, обмежений необхідністю дбати про дитину з відхиленнями у розвитку; психотична проекція – яка проявляється у взаємозвинуваченнях, на зразок, "чиї гени винні", "хто і коли припустився фатальної помилки";

- знижується критичність, здатність до тестування реальності: батьки спрямовують свої зусилля на пошуки нетрадиційних магічних засобів

зцілення; сприймають народження дитини з відхиленнями у розвитку як кару за гріхи або ж, навпаки, як винятковий дар, який свідчить про унікальність їхньої родини, яким потрібно пишатися;

- порушується аутоперцепція і саморегуляція: батьки настільки зосереджуються на проблемах дитини, що виявляються неспроможними оцінити власний афективний стан і поведінку, що в свою чергу призводить, по-перше, до неадекватного селективного сприймання власної дитини (батьки помічають в ній лише вади, стають нечутливими до її досягнень або ж, навпаки, – перебільшують їх), по-друге, до наростання виснаження, накопичення генералізованої тривоги. Батьки в такому стані виявляються неспроможними надати підтримку дитині, якої вона так потребує;

- спотворюються комунікації з найближчим оточенням: батьки часто звужують коло спілкування, починають неправильно інтерпретувати афективні сигнали з боку інших людей – їм здається, що останні чи то зловтішаються з їхнього горя, чи, що ще гірше, - жаліють;

- втрата соціальних ролей: стають неважливими професійні досягнення, дружні стосунки, сексуальні взаємини, виховання здорових дітей – все підпорядковується переживанням проблем дитини з психофізичними вадами. Якщо дружина занурюється в психологічну травму, чоловік часто не витримує цього і залишає сім'ю. Фіксація батьків на травмі зумовлює істотні проблеми не лише у дитини з психофізичними вадами, а й у психічному розвитку здорових сіблінгів.

Ще більш несприятливим для дитини з відхиленнями у розвитку виявляються сімейні умови, за яких спостерігається кардинально протилежне ставлення до неї з боку батька й матері. Наприклад, тривожна, невпевнена у собі, виснажлива, з глибоким почуттям провини мати сприймає свою гіперактивну дочку як глибоко дефективну, а нарцисичний батько вважає, що її поведінка є ознакою обдарованості, і разом вони не можуть забезпечити їй стабільних умов життя, послідовності виховання й розвитку. В результаті дівчинка відчувається непотрібною, глибоко переживає свою невідповідність очікуванням родини і починає нав'язливо шукати прихильності від чужих людей. Кожне наступне відторгнення ще більше руйнує її й до того нестабільну психіку.

У нашому досвіді були випадки, коли батьки підсвідомо не хотіли покращення стану дитини, оскільки, зосередившись на її ваді, вони могли заперечувати наявність подружніх проблем. Дитина з вадами у розвитку сприймалась через призму внутрішніх конфліктів батьків. Терапія таких батьків не завжди є вдалою, оскільки процес формування реалістичного образу дитини ставить під загрозу усю систему їхніх захистів.

Як бачимо, всі зазначені особливості особистості, що виникають або актуалізуються у батьків під впливом психологічної травми, зумовленої народженням дитини з вадами, негативно позначаються на психічному стані і розвитку останньої. Тобто оптимізація психічного стану батьків є важливою, а часто і першочерговою умовою ефективності корекційного впливу на дитину. Попри те, служби (медичні, педагогічні, соціальні), які опікуються створенням коригуючого середовища для дітей з психофізичними вадами, часто мимоволі сприяють погіршенню психічного стану батьків, поглибленню у них почуття провини, наростанню тривоги, стану безпорадності, агресивності тощо. Переконавання спеціалістів у тому, що з'ясування етіологічних чинників, вказівка на помилки у вихованні, звинувачення батьків у безтурботності, педагогічній неграмотності, надання конкретних рекомендацій та залякування наслідками їх невиконання, сприятимуть вирішенню проблем дитини, як показують наші дослідження, не справджуються. Глибинний аналіз подібного патерну поведінки спеціалістів показує, що він зумовлений підсвідомою ідентифікацією з дитиною, переживанням її безпорадності як власної. Саме ці почуття викликають приховану агресію у спеціалістів щодо батьків, реагуючи на яку, останні підключають механізми психологічного захисту, що стоять на заваді конструктивного прийняття порад.

Слід зауважити, що саме по собі батьківство в психології розглядається як певний рівень розвитку дорослої особистості, який змінює всю її структуру. Вів'єн Грін акцентує увагу на необхідності розрізняти батьківські аспекти особистості дорослої людини та інші прояви її особистості. Є особи, які не змогли реалізувати себе в інших сферах життя і при цьому повністю відбулись як батьки. І, навпаки, цілком успішні люди в професійній та міжособистісній сферах, можуть виявитись поганими батьками. Батьківство в психоаналітичних теоріях трактується як динамічний стан готовності до змін та актуалізації здібностей. Залежно від того, що саме потрібно дитині у той чи інший період розвитку, у батьків з'являються зовсім інші здібності. Уявлення батьків про психічне життя дитини в міру її розвитку повинно постійно обновлюватись. Батьківство передбачає розвиток здатності емоційно сприймати свою дитину не лише як залежну від батьків і тісно пов'язану з ними людину, а й як окремо існуючу особистість, що постійно розвивається.

Офферман-Цукерберг розрізняє 5 стадій розвитку батьківського самовідчуття: 1. Перетворення неусвідомленого, пасивного бажання мати дитину в реальне, активне. 2. Переживання залежності, прив'язаності, сепарації. 3. Навчання емпатії – як формування здатності відображати емоційний стан своєї дитини в кожній конкретній ситуації. 4. Боротьба за любов і встановлення стійких і гнучких взаємозв'язків. 5.

Зміни у саморозумінні батьків, яке відбувається через розуміння своїх дітей і порівняння себе з ними.

Описані стадії розвитку батьківських самопочуттів стосуються норми. У клінічній практиці, як зауважує Маріанна Енгельс Фрік, ці процеси часто виявляються порушеними:

- Жінка не може себе адекватно ідентифікувати з власною матір'ю або дитиною, що зумовлює відповідно формування психологічної залежності від дитини, або формальне виконання батьківських функцій без емпатії. Батьки через регресію стикаються з проблемами, коріння яких ховається в дитинстві. Власні проблеми заважають їм позитивно реагувати на прогрес в лікуванні дитини. Основною перешкодою є їхні власні непропрацьовані переживання і травми дитинства. Ці проблеми сприяють ідентифікації батьків з дивергентною поведінкою дитини і заважають їм прийняти і підтримати її адекватну поведінку.

Батьківські проєктивні ідентифікації, на думку Бертран Крамер, призводять до формування спотвореного образу дитини, який, в свою чергу, викликає у батьків тривогу та занепокоєння, що супроводжуються захисними реакціями. Останні зумовлюють патологічну взаємодію між дитиною і батьками і обтяжують симптоматику дитини.

Батьки непокояться через симптоматику дитини. Це занепокоєння може проявлятися у різних формах, наприклад, у вигляді несприятливих прогнозів щодо майбутнього дитини, переживань через свою неспроможність збагнути мотиви поведінки дитини, обурення її поведінкою, нападів гніву. Матері часто висловлюють побоювання щодо певної симптоматики дитини – нібито вона є передвісником виразних психічних порушень: якщо, наприклад, малюк чинить опір, це призведе до підліткового бунтарства; агресивність – ознака майбутньої схильності до насилля; труднощі з годуванням – свідчення майбутньої анорексії. З позицій психоаналізу усі ці переживання матері несвідомо пов'язані або з її власними пригніченими бажаннями, або з уявленнями про членів родини, на кого може бути схожою дитина.

У більшості випадків симптоматика дитини викликає у батьків роздратування, відчай і втому, що зумовлює порушення батьківської компетентності. Найчастіше спостерігається "синдром немовляти-тирана", коли дитина, нібито, наполягає на виконанні усіх своїх примх, нав'язує матері свою волю, примушує її відмовитись від власних потреб і бажань. Сучасні матері часто скаржаться на те, що діти заважають їхньому особистісному зростанню, професійним амбіціям.

Сучасні матері не збираються жертвувати собою за дитини, проте подібне відстоювання власних інтересів завжди супроводжується почуттям провини, яке загострюється, якщо у дитини є якісь проблеми у розвитку. Злість щодо дитини (почуття, визнати яке матері набагато

складніше, ніж амбівалентне ставлення до будь-якої іншої людини) часто призводить до почуття провини.

Тривога, і депресивні переживання – сором і провинна – так чи інакше простежуються в усіх міркуваннях матерів, коли вони розповідають про проблеми дітей і свої власні труднощі, пов'язані з виконання материнських обов'язків. Найчастішою причиною тривоги виступає неусвідомлений гнів матері щодо дитини. Малюк може несвідомо ототожнюватись з ненависним сіблінгом або зі знеціненим витісненим образом "поганого Я" матері. Мати може відчувати тривогу через те, що вважає свою дитину занадто вразливою, потребуючою підтримки і піклування, якого вона не може дати. Мати може тривожитись, думаючи про те, що вона не така хороша у порівнянні зі своєю матір'ю. Материнство може спровокувати кризу базової ідентичності. Жінка може відчувати, що її материнські обов'язки руйнують раніше сформований нею власний образ.

Сором, зазвичай, може бути зумовленим почуттям материнської некомпетентності. Багато симптомів дитини сприймаються матерями як результат власної некомпетентності.

Як бачимо, конфліктні переживання батьків, які є родом з їхнього власного дитинства або зумовлені психологічною травмою, можуть стати серйозною перешкодою на шляху успішного лікування і розвитку дитини з психофізичними вадами. Як зазначає Дідьє Узель [3], терапевтична робота з батьками, що здійснюється паралельно з терапією дитини, є необхідною умовою успішного завершення її лікування. При цьому головною установкою терапевта повинна бути позиція, що родина не є причиною захворювання дитини. Така установка є наріжним каменем успішності терапевтичного процесу. Якщо батьки відчуватимуть з боку терапевта щонайменші звинувачення на свою адресу, натяки на їхню некомпетентність, вони просто відмовляться від послуг терапевта.

Маргарет Растін [3] виділяє 4 основні завдання психотерапевтичної роботи з батьками:

1. Мотивація батьків щодо підтримки корекційної роботи з дитиною. Як зазначає Маріанна Енгельс Фрік [3], існує декілька різних рівнів мотивації батьків: з одного боку, вони прагнуть зробити свою дитину щасливою, а з іншого – зацікавлені у збереженні власних захисних механізмів. Це надає амбівалентності проханням батьків про допомогу. Терапевт підкреслює необхідність партнерської допомоги батьків у корекційній роботі з дитиною. Для вирішення цього завдання необхідно усунути головну перешкоду – установки батьків щодо негативної оцінки їхнього батьківства з боку терапевта.

Маріанна Енгельс Фрік [2] вважає, якщо у батьків відсутня необхідна мотивація, то краще не розпочинати психокорекцію з дитиною.



2. Надання підтримки щодо виконання батьківських функцій, якщо батьки не розуміють поведінки своїх дітей або почуваються невпевненими, виснаженими (особливо часто це буває при таких діагнозах як ранній дитячий аутизм та синдром гіперактивної поведінки з дефіцитом уваги). Ольга Маратос та Атанассіос Александрідіс [3], які багато років займаються проблемами терапії дітей з РДА, зазначають, що усвідомлення батьками специфічних проблем дитини стає переломним моментом в дитячо-батьківських стосунках.

Дідьє Узель [3] вбачає завдання терапевта у формуванні двомірності батьківської позиції. З одного боку, батьки повинні навчитись бути з дитиною, чути її і розуміти, брати участь в її житті (бути з дитиною, наче ти сам дитина), а з іншого боку – батьки повинні усвідомлювати і аналізувати все, що відбувається з їхньою дитиною та зі своїми взаєминами з нею (сприймати все, що відбувається з позицій дорослого).

Терапія батьків повинна бути спрямована на створення умов для ідентифікації батьків з позицією терапевта щодо дитини. Слід допомогти батькам зрозуміти специфічні потреби своєї дитини, сформувані у них виразне уявлення про її сильні та слабкі сторони, надати можливість подивитись на неї іншими очима – щоб насолоджуватись спілкуванням з нею і не вимагати надмірного. Той факт, що терапевт може витримати неадекватність дитини, зберігаючи при цьому здатність думати, не впадаючи в депресію, слугує для батьків моделлю побудови взаємин з дитиною.

3. Зміна взаємин в родині – робота з базовими батьківськими функціями, зокрема, відповідальність за дітей, залученість до їхнього життя, корекція власної деструктивної поведінки. Зазвичай такої терапії потребують батьки, яким самим в дитинстві бракувало батьківської уваги.

Вів'єн Грін [3] виділяє три основних позиції батьківства, між якими розташовані різноманітні варіації: 1) батьки, які не можуть розглядати дитину окремо від своїх потреб та бажань; 2) батьки, які, щоб зрозуміти свою дитину, намагаються подолати свої страхи, гнів, розчарування, внутрішні бар'єри, конфлікти з минулого; 3) батьки, емоційно готові зрозуміти і прийняти свою дитину. Терапевтичний процес рухається від першої позиції до третьої.

4. Індивідуальна терапія батька або/і матері, спрямована на вирішення внутрішніх конфліктів і переживань, які перешкоджають оптимізації умов розвитку дитини. Метою такої роботи виступає відмова від стереотипів поведінки, які батьки перейняли від своїх батьків. Терапевтична робота полягає у визначенні ролі дитини в сім'ї щодо кожного з батьків.

Великого значення Вів'єн Грін [3] надає встановленню альянсу з батьками. Лише після виникнення безпечних взаємин стає можливим обговорення почуттів провини і сорому.

Нарцисичні страждання з приводу того, що дитина потребує допомоги має місце у більшості батьків. Пропрацювання в терапії підсвідомого латентного почуття провини, зумовленого безсилою агресією щодо дитини. Терапевт аналізує ці агресивні переживання, інтерпретуючи їх як агресію не на дитину, а на її хворобу. Форми прояву підсвідомої агресії батьків щодо дитини можуть бути різними: запізнення, пропуски занять, пошук альтернативних несумісних форм допомоги дитині, які суперечать одна одній.

Бертран Крамер [3] зазначає, що у виборі симптому беруть участь і мати, і дитина. Саме тривога щодо симптому відіграє першу скрипку у батьківсько-дитячому конфлікті. Необхідно звертати увагу, якими словами описують батьки симптом, якими емоціями супроводжуються скарги. Наприклад: "Дитина вперта, як мій брат", або "вразлива, як я в дитинстві" - історія повторюється, відновлюючи в пам'яті матері конфлікти, розчарування, сварки минулого. Для матері дитина стає втіленням гніву і провини. Образ дитини зникає, витісняється об'єктами з минулого. Ці нав'язливі образи можуть стати реальними, оскільки вони підкріплюються інтенсивними проєктивними ідентифікаціями і процесами екстерналізації. Терапевт повинен вивчити цей проєктивних механізм. Найскладнішою є ситуація, коли матері ідентифікують дитину з власними розщепленими репрезентаціями. У таких випадках мати ненавидить своє дзеркальне відображення, втілене в дитині.

В процесі терапії батьків слід уникати установок, на зразок: "Хороший психотерапевт – погані батьки", враховувати можливість переживання заздрості батьків терапевту, власній дитині, яка проходить терапію. Важливо також не заохочувати прагнення батьків перекладати відповідальність на терапевта.

В процесі дитячої та власної терапії батькам дуже важливо відчувати позитивний ефект. Дідьє Узель [3] звертає увагу на те, що батькам важко обрати адекватні критерії оцінки досягнень дитини. Спочатку батькам хочеться, щоб їхня дитина завдяки корекції швидко досягла вікових норм психічного розвитку. Подібні установки роблять успіхи дитини незначними й непомітними. Терапевт допомагає зрозуміти цінність щонайменших успіхів. Діти з психофізичними вадами можуть бути дуже чутливими щодо очікувань батьків. Тягар цих очікувань сприяє наростанню тривоги і тому негативно позначається на темпах розвитку. Занадто високі очікування можуть спровокувати зворотній ефект – досягнутий прогрес може бути зведено нанівець. Діти з психофізичними вадами, особливо з такими діагнозами, як розумова відсталість, ранній

дитячий аутизм, потрібно багато часу, щоб чомусь навчитись, а свої досягнення вони демонструють не одразу і, часом, досить несподівано.

За спостереженнями Дідьє Узель [3] (яка має значний досвід роботи з дітьми з раннім дитячим аутизмом), коли корекція приносить відчутні результати, у батьків відмічаються виразні депресивні реакції (парадоксальна депресія), оскільки після перших досягнень вони починають більш виразно усвідомлювати усю складність того шляху, який необхідно ще пройти. Тому впродовж корекційної роботи дітей батьки потребують психотерапевтичної підтримки.

Якщо батьки, попри позитивні зміни у психічному розвитку дитини, продовжують поводитись щодо неї деструктивно, це свідчить про неусвідомлений опір. Терапевт допомагає батькам здолати цей опір та внутрішні бар'єри, щоб вони змогли більш конструктивно взаємодіяти з дитиною.

Якщо в родині є молодші діти, робота терапевта може бути діагностичною, прогностичною і профілактичною, завдяки чому зменшуються негативні наслідки співіснування з сіблінгом з психофізичною вадою. Тривога батьків щодо розвитку менших дітей знижується. Родина може стати щасливою, навіть якщо корекція вад дитини з відхиленнями у розвитку відбувається дуже повільно. Здатність жити сьогоденням, без надмірної тривоги може стати істотною перемогою у боротьбі з запереченням і фрагментацією зовнішньої та внутрішньої реальності.

Форми батьківської терапії можуть бути різними: з обома батьками одночасно, з одним із батьків, з обома батьками і з дитиною, з дитиною і з одним із батьків, із залучення сіблінгів.

Бертран Крамер [3] описує як дуже ефективну і швидкодіючу материнсько-немовлячу терапію. При спільній материнсько-немовлячій терапії відбувається інтерактивна матеріалізація: коли мати скаржиться на симптоми дитини, малюк одразу ж демонструє їх у своїй поведінці. Терапевт в такий спосіб може побачити причини виникнення і збереження симптому та одразу ж продемонструвати це матері. Матері часто погано уявляють собі, чого хоче дитина і що її турбує. Вони зі здивуванням дізнаються про те, що дитина намагається спілкуватись з ними, догоджати їм. Після з'ясування основної проблеми, матері починають інакше дивитись на свого малюка, оскільки зникають обумовлені проєкціями спотворення.

В Україні досвід терапії батьків дітей з психофізичними вадами не є поширеним. Особливості українського менталітету є такими, що батьки виявляються психологічно не готовими до індивідуальної терапії навіть за для дитини. Нами успішно використовується спільна терапія матері і дитини. З одного боку, спостереження за їхньою взаємодією дозволяє терапевту побачити основні конфліктні зони і обговорити їх з матір'ю, з

іншого – терапевт має безпосередню можливість залучати матір до корекційної роботи у якості партнера, і, контактуючи з дитиною, надає матері зразок налагодження взаємин з малюком.

Таким чином, теоретичний огляд зазначеної проблеми і наш власний досвід все більше переконують в тому, що застосування психотерапевтичних технік в соціально-психологічній реабілітації батьків забезпечує глибинні, якісні перетворення їх особистості, що в свою чергу підвищує можливості для розвитку дитини з психофізичними вадами в рамках сім'ї та збільшує ресурси родини для вирішення проблем.

### Список використаних джерел

1. Миронова С.П. Робота спеціалістів дошкільного навчального закладу з родинами дітей, що мають вади психофізичного розвитку /Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. – № 12. – С. 62-71.
2. Психология семьи и больной ребенок. Учебное пособие: Хрестоматия. – СПб.: Речь, 2007. – 400 с.
3. Работа с родителями: Психоаналитическая психотерапия с детьми и подростками/ под ред. Дж. Циантиса, С.Б. Ботиуса, Б. Холлерфорс, Э. Хорн, Л. Тишлер. Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2006. – 196 с.
4. Ремажевська В.М. Науково-методичне обґрунтування та досвід навчання дітей з полісенсорними порушеннями / Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки: збірник наукових праць. Вип. 5. Матеріали Міжнародного науково-практичного семінару з проблем сліпоглухоти (17 березня 2006 р., м. Київ) / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова ; Редкол. Є. П. Синьова (відп. ред.) та ін. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2006. – С.102-113
5. Шипицына Л.М. "Необучаемый" ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб.: Речь, 2005.– 477с.

The article is devoted the study of application of psychotherapy of parents, educative children with problems in development failings for the removal of their deep psychological problems, that in same queue will prevent negative influence on a mental condition and development of child.

**Keywords:** psychotherapy, parents, children with problems in development.

*Отримано 30.05. 2011 р.*

УДК 376.016:81-028.31

О.П. Мілевська

## КОРЕКЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ РОБОТИ З ДРУГОКЛАСНИКАМИ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті подано аналіз труднощів зображувальної діяльності, виконуваної другокласниками із тяжкою мовленнєвою патологією. На основі проведеного експерименту визначаються напрямки корекційного впливу образотворчої діяльності на розвиток мовленнєвих та немовленнєвих функцій у дітей означеної категорії.

**Ключові слова:** зображувальні уміння, оптико-просторові функції, графо-моторні навички, кольоросприйняття, кольоророзрізнєння, вербалізація образотворчої діяльності.

В статтє представлен анализ трудностей изобразительной деятельности младших школьников с тяжелой речевой патологией, а также определены направления коррекционного воздействия изобразительной деятельности с целью развития речевых и неречевых функций у детей указанной категории.

**Ключевые слова:** изобразительные умения, оптико-пространственные функции, графо-моторные навыки, цветовосприятие, цветоразличение, вербализация изобразительности.

Важливою складовою навчально-корекційного та корекційного-виховного процесів у спеціальних школах (класах) для дітей із важкими порушеннями мовлення є образотворче мистецтво. Розвивальні можливості, що криються у цьому виді діяльності, були давно відзначені науковцями. Саме тому розвиткові навичок зображувальної діяльності надається важливого значення у системі спеціальної освіти (І.В. Дмитрієва, Ю.Ф. Гаркуша, І.І. Мамайчук, О.М. Мастюкова, Л.Г. Соловйова, Н.С. Жукова, В.Г. Петрова, ін. . ).

Успішність навчання школярів з особливими освітніми можливостями, зумовленими мовленнєвими порушеннями, залежить від кількох факторів, серед яких вагомого значення набуває дотримання спеціально-дидактичного принципу опори на збережені психофізичні функції та доступні види діяльності у навчанні і вихованні. З огляду на цей принцип активізація немовленнєвих форм пізнавальної діяльності,

до яких належить образотворча або зображувальна діяльність, стає однією з умов реалізації освітньо-корекційного процесу у спеціальних школах для дітей-логопатів.

Категорію школярів із тяжкими порушеннями мовлення складають діти із загальним недорозвиненням мовлення різного ступеня виразності, який в окремих випадках ускладнюється інтелектуальними, сенсорними чи емоційно-вольовими порушеннями. З таких умов у дітей спостерігаються особливості розвитку психічних функцій та тих видів діяльності, які опосередковані мовленням (Л.С. Волкова, Т.Б. Філічова, Н.С. Жукова, О.М. Мастюкова). Груба мовленнєва патологія у дітей із загальним недорозвитком мовлення призводить до порушення діяльнісної складової особистісного розвитку, внаслідок чого страждають ті види діяльності, які в нормі притаманні дитині і здійснюють позитивний вплив на розвиток особистості. Це передусім образотворча діяльність, зокрема малювання, як одна із складових цієї діяльності.

Науковці (І.В. Дмитрієва, І.А. Омелянович, О.М. Мастюкова та ін..) зазначають, що інтерес до малювання у дітей із важким ступенем загального недорозвитку мовлення низький або практично відсутній. Це пояснюється несформованістю ряду оптико-просторових, загальнорухових, сенсорних та інших, важливих для зображувальної діяльності функцій, що виникає внаслідок органічного ураження центральної нервової системи. Так, у дітей даної категорії грубо порушена моторика пальців і кистей рук (М.М. Кольцова, М.С. Рузіна), що позбавляє їх можливості вправно користуватись приладдям, утруднюючи виконання самої діяльності малювання. По-друге, у цих дітей спостерігається вторинний сенсорний недорозвиток внаслідок неповноцінних мовленнєвих узагальнень (О.І. Мякушко, Т.В. Сак, В.В. Тарасун, О.В.Трошин, ін. ), в результаті чого діти утруднюються у розпізнаванні кольорів та їх відтінків. Такі особливості негативно позначаються на образотворчій діяльності, спричиняючи неадекватну кольорову палітру малюнків і тим самим знижують мотивацію до малювання. По-третє, у дітей із тяжким ступенем мовленнєвого недорозвитку виявляється несформованою прислівниково-прийменникова система мови, за допомогою якої позначаються просторові відношення; отже, в цьому випадку діти відчуватимуть суттєві труднощі у взаєморозташуванні об'єктів на малюнку (на аркуші). В цілому, образотворча діяльність неможлива без певного рівня сформованості просторових уявлень, без правильного просторового розташування деталей і самих об'єктів з урахуванням їх величин [2; 5].

На стан образотворчої діяльності дітей із ЗНМ суттєво впливає недорозвиток плануючої, регулятивної та контролюючої функцій мовлення (Л.І. Белякова, Р.І. Лалаєва, О.М. Усанова ін. )

Аналіз наукової літератури з питання розвитку та навчання дітей образотворчої діяльності показав, що дана проблема широко представлена стосовно дітей з нормальним психофізичним розвитком [3; 4; 6]. Поряд з тим, проблема становлення зображувальних навичок у дітей з тяжкими порушеннями мовлення вивчена недостатньо.

Відомо, що при мовленнєвих патологіях органічного генезу (афазія, алалія, дизартрія) спостерігається несформованість зорово-просторового гнозису, в окремих випадках – конструктивно-просторова апраксія, просторова дизорієнтованість (Л.С. Цветкова, О.Р. Лурія, О.М. Мастюкова). З одного боку, недорозвиток просторових функцій у осіб з мовленнєвою патологією пов'язаний з органічним ураженням мозкових структур, а з другого – з мовленнєвими порушеннями, зокрема лексико-граматичними.

Актуальність вивчення корекційних можливостей образотворчої з учнями із загальним недорозвиненням мовлення діяльності визначається значимістю образотворчої діяльності для розвитку у дітей з тяжкими порушеннями мовлення сенсо-моторних, оптико-просторових функцій, графо-моторних навичок, естетичних смаків та для розвитку мовленнєвих засобів, а також недостатнім методичним забезпеченням стосовно формування образотворчої діяльності у молодших школярів із загальним недорозвитком мовлення.

Метою нашого дослідження було виявлення стану сформованості зображувальних умінь в учнів із загальним недорозвитком мовлення та розробка на визначення цій основі корекційних можливостей образотворчої діяльності з учнями даної категорії щодо розвитку у них мовленнєвих та не мовленнєвих функцій.

У дослідженні взяли участь учнів із загальним недорозвитком мовлення других класів. Вибір даної вікової групи (далі ЕГ) визначався тим, що учні других класів уже пройшли пропедевтично-адаптаційний період навчання, в результаті якого відповідно до програмних вимог у них повинні бути наявними первинні (базові) уміння щодо зображувальної діяльності та відповідний рівень психологічного (в тому числі мотиваційно-діяльнісного) розвитку. Дослідження проводилось на базі логопедичних класів Новоушицької загальноосвітньої школи-інтернату для дітей зі зниженим слухом Хмельницької області.

Вивчення спеціальної літератури, яка характеризує категорію дітей із загальним недорозвитком мовлення показало, що в цілому для дітей з даною формою мовленнєвої патології властиві певні особливості розвитку зображувальних умінь: – виявляється знижений інтерес до малювання; труднощі у здійсненні даного виду діяльності, пов'язані з порушенням оптико-просторових, загальнорухових, сенсорних функцій; порушення мовлення у цих дітей теж позначаються на процесі

здійснення ними образотворчої діяльності, оскільки малювання великою мірою опосередковане мовленням [1; 5].

Відповідно до мети нашого дослідженнями вважали за доцільне провести спеціальне обстеження рівня розвитку в учнів ЕГ образної уяви, зорової пам'яті, уваги, зображувальних вмінь. Ми передбачали виявлення в учнів знань елементарних основ образотворчого мистецтва: умінь порівнювати предмети і явища (виявляти їх подібність чи відмінність); визначати головне і другорядне в художніх образах і в навколишньому світі; розвиток здатності аналізувати реальні предмети і явища; уміння розуміти єдність форми і колірною вирішення; розрізняти і визначати форму, фактуру, забарвлення, просторове розташування предметів у дійсності та у творах мистецтва; систематичне та цілеспрямоване формування графічних та живописних навичок.

В процесі обстеження виявлявся характер виконання дітьми завдань, що дає можливість в подальшому передбачити особливості індивідуально-розвивальної роботи.

Схема обстеження дітей ЕГ включала завдання на перевірку рівня сформованості просторових функцій, зорово-сенсорних функцій (на вербальному та невербальному рівні), уявлень про назви кольорів та форм (розпізнавання та називання), зображувальних умінь; уявлень про просторові ознаки та відношення. Зокрема:

#### I. Порівняння величин предметів.

1.1. Реальних предметів: – порівняння двох предметів, з яких один більший за другий (різні за величиною ляльки); – порівняння чотирьох предметів, з яких два великі, інші два – маленькі (іграшкові машинки, фігурки коней); – порівняння шести предметів, з яких три великі і три маленькі (іграшкові машинки, фігурки коней); – порівняння чотирьох предметів, з яких один великий, а три інші маленькі (іграшкові машинки, фігурки коней); – порівняння трьох предметів, з яких два великі і один маленький (іграшкові машинки, фігурки коней).

1.2. Малюнкових зображень: – порівняння тварин; – порівняння посуду; – порівняння побутових предметів.

#### II. Називання і впізнавання форми.

2.1. називання геометричних фігур (круг, трикутник, квадрат, ромб, прямокутник);

2. 2 добір геометричних фігур за зразком.

#### III. Визначення розміщення предметів у просторі.

3.1. На малюнковому зображенні діти мають визначити знаходження: – сонечка – справа вверху; – хмаринки – зліва вверху; – дерева – зліва внизу; – квіточки – справа внизу; – хатинки – по центру малюнка.

#### IV. Впізнавання і називання кольору.



4.1. Впізнавання основних кольорів (білий, чорний, червоний, зелений, синій, жовтий, коричневий) за зразком.

4.2. Називання основних кольорів.

V. Обстеження зображувальних умінь:

5.1. зображення предметів за допомогою шаблонів.

5.2. розмальовування.

5.3 штрихування фігур кольоровим олівцем за трафаретом.

Враховуючи специфіку мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ, ми вважали за доцільне провести вивчення психолого-педагогічної документації, яка висвітлює стан мовленнєвого розвитку дітей, переважаючи мотивацію, особистісні характеристики. Така інформація, на нашу думку, повинна лягти в основу реалізації індивідуального і диференційованого підходу подальшої корекційної роботи.

Психолого-педагогічне вивчення дітей експериментальної групи показало, що у 33% учнів наявний ЗНМ I рівня, ЗНМ II рівня теж у 33% учнів, у 11% учнів – специфічні розлади мовлення, спричинені зниженням слуху I-II ступеня, у 11% учнів ЗНМ III рівня, спричинений ринолалією, яка на момент обстеження вже прооперована, у 11% учнів – ЗНМ IV рівня, виразна сенсомоторна дислалія.

55% учнів до початку шкільного навчання не відвідували дошкільну установу. Ми припускаємо, що у цих учнів будуть недостатньо сформованими зображувальні уміння, оскільки сімейне виховання здебільшого не забезпечує достатній рівень розвитку цих умінь у дітей з важкими порушеннями психофізичного розвитку.

33% учнів попередньо навчались у ЗОШ, але були переведені у Новоушицьку загальноосвітню спецшколу-інтернат з огляду на особливі освітні можливості, пов'язані як з основним дефектом, так і з вторинними порушеннями.

11% учнів до початку навчання у школі відвідувала реабілітаційну дошкільну групу. Зазначимо, що у цієї учениці наявна складна форма інтелектуальної недостатності внаслідок хвороби Дауна.

Таким чином, ви виявили, що у більшості учнів експериментальної групи наявний важкий ступінь мовленнєвого недорозвитку (ЗНМ I, II, III рівня), який в окремих випадках ускладнений інтелектуальною недостатністю (синдромом Дауна), порушенням слуху (приглухуватість I-II ступеня), постопераційною ринолалією.

Психолого-педагогічне вивчення другокласників ЕГ виявило:

1. спостереження за учнями та аналіз складених на них психолого-педагогічних характеристик показали, що в цілому учням експериментальної групи доступні зображувальні уміння; учні виявляють інтерес до образотворчої діяльності, емоційно позитивно супроводжують сам процес зображення незалежно від виду (обведення, штрихування, розфарбовування);

2. для більшості учнів експериментальної групи властиві поведінкові та характерологічні особливості, що певною мірою перешкоджає формуванню у них довільної регуляції виконуваної діяльності, спричиняє труднощі у регуляції колективних стосунків;

3. переважаючою формою мислення для другокласників експериментальної групи є наочно-дійова замість відповідної віку цих дітей наочно-образної; тобто здійснення типових видів навчальної діяльності буде малодоступне учням;

4. емоційність, здатність до співчуття, а також здатність помічати естетичні особливості слабо виражені;

5. стан лексико-граматичних узагальнень виявився низьким для учнів експериментальної групи (за винятком однієї дитини із IV рівнем ЗНМ); це, в свою чергу становитиме суттєву перешкоду у сприйнятті інструкції, у правильності її розуміння і подальшого виконання; наявні також стійкі труднощі при читанні на письмі, що певною мірою може бути пов'язане із низьким розвитком графічних умінь та оптико-просторових функцій;

6. нами було помічено, що у більшості характеристик на учнів ЕГ були зафіксовані особливості письма і читання, що певною мірою може бути пов'язане із низьким розвитком у них графічних умінь та оптико-просторових функцій.

Проведений нами практичний експеримент, метою якого було виявлення рівня сформованості зображувальних умінь у другокласників із ЗНМ, дозволив сформулювати наступні узагальнення:

– Операція візуального порівняння предметів (реальних і малюнкових) з орієнтацією на заданий у вербальному плані критерій доступна учням експериментальної групи; 11 % учнів виконали завдання на високому рівні, 56% учнів на середньому. Поряд з цим, спостерігались окремі труднощі у виконанні даного завдання – 33% учнів виконали завдання на низькому рівні.

– впізнавання і називання геометричних фігур викликало в учнів певні труднощі; назву фігури „ромб” учні не відтворили (100%), незалежно від рівня мовленнєвого недорозвитку. Поряд з цим, добір даної фігури учні виконали значно краще, порівняно з добром інших фігур: восьмеро учнів справились із завданням (89 % учнів).

– оптико-просторові функції, зокрема орієнтація на аркуші із зображеннями з опорою на словесне позначення просторових відношень виявилась слабо розвинена: 67% учнів виконали завдання на низькому рівні. Це пояснюється низьким рівнем розвитку словника прислівників і прийменників.

– за рівнем сприймання кольору і його відтворення 45% учнів знаходяться на низькому рівні, 44% на середньому, 11% на високому. Найкращою є обізнаність учнів у білому кольорі: його упізнали 89%

учнів, а назвали – 78%; краще учні також впізнавали чорний, жовтий і зелений кольори, а називали краще чорний і зелений. Найгіршим виявилось впізнавання синього і коричневого кольорів, а також називання жовтого і коричневого. Результати виконання завдань даної методики вказують на необхідність проведення спеціальної роботи з формування кольоросприйняття і кольоророзрізнення в учнів експериментальної групи, оскільки в нормі ці уміння повинні бути сформованими ще у віці 5-6 років;

– зображувальні уміння учнів ЕГ виявились низькими: відносно доступним видом діяльності виявилось обведення контурів предметів, проте внутрішні контури є доступнішими ніж зовнішні; здатність учнів ЕГ відтворити внутрішні деталі вкрай обмежена; при розмальовуванні трафаретів учнів із ЗНМ потребували допомоги дорослого у доборі кольорів та їх поєднанні; найважчим видом зображувальної діяльності виявилось штрихування трафаретних зображень – ми відзначили невідповідність нахилів штриховки, інтервалів та цілісності.,

Таким чином, проведене нами дослідження стану сформованості зображувальних умінь у другокласників із ЗНМ виявило ряд особливостей означених умінь, як у процесуальній складовій (за результатами методик № 3, №5), та і в когнітивній (за результатами методик №1, №2, №4).

Відповідно до отриманих нами результатів, можна зробити наступні узагальнення:

для учнів і загальним недорозвитком мовлення (ЕГ) характерний низький рівень сформованості графічних навичок, що підтверджує наукові дані;

недоліки зображувальних умінь мають різний ступінь, який певною мірою пов'язаний як з мовленнєвими порушеннями, зокрема труднощами актуалізації необхідної лексики, так і з вторинними порушеннями моторних функцій, просторових функцій, пов'язаних з органічним ураженням ЦНС;

низький рівень кольоросприйняття пов'язаний з труднощами у засвоєнні прикметників і може бути суттєвою перешкодою у здійсненні зображувальної діяльності, понижувати мотивацію до цієї діяльності;

особливі труднощі учні зі ЗНМ відчують у встановленні просторових відношень між об'єктами, які позначаються такими частинами мови, як прислівники і прийменники; ці недоліки є перешкодою у виконанні малюнків на взаєморозташування предметів за словесною інструкцією.

На основі проведеного нами теоретико-практичного дослідження ми визначили методичні підходи до корекції мовлення у другокласників із ЗНМ в процесі образотворчої діяльності. Вони полягали у наступному:

1. корекційний зміст образотворчої діяльності у роботі з учнями із ЗНМ повинен включати завдання для розвитку графічних навичок та їх модифікацій, оскільки ці навички становлять трудність для дітей даної категорії і гальмують розвиток у них зображувальних умінь.

2. корекційно-розвивальні завдання повинні бути спрямовані на опосередкування образотворчої діяльності учнів їхнім власним мовленням.

3. найбільш актуальними прийомами корекції мовлення у другокласників із ЗНМ засобами образотворчої діяльності ми визначили наступні:

- сприймання і повторення мовленнєвих інструкцій, називання об'єктів та їх частин у тій послідовності, яка повинна бути збереженою при перенесенні образу на малюнок,
- позначення зображувальних засобів і закріплення тим самим у активному вжитку дітей спеціальної лексики,
- відпрацювання словосполучень, які позначають просторові відношення, тобто тренування учнів у вживанні прислівників та прийменників,
- колективне обговорення виконаних робіт.

Запропоновані нами і впроваджені у гуртковій роботі з образотворчої діяльності методичні підходи до корекції мовлення в учнів із ЗНМ других класів підтвердили наукові дані про те, що зображувальна діяльність може виступати як мотиваційний фон для розвитку мовлення, і звичайно, для його корекції. Підвищилась мовленнєва активність учнів, їхнє мовлення стало більш точним, учні почали вільніше користуватись службовими словами, та прислівниковими словосполученнями. Якість зображувальних умінь покращилась.

Проведене нами дослідження не вичерпує усіх аспектів даної проблеми і потребує продовження у напрямку розробки методичних підходів щодо корекції мовленнєвих та немовленнєвих функцій в учнів із тяжкими формами мовленнєвої патології засобами образотворчої діяльності.

### **Список використаних джерел**

1. Дмитрієва І.В. Розвиток і корекція художнього сприймання в теорії олігофренопедагогіки // Дефектологія. – № 3. – 2003. – С. 18-23.
2. Жукова Н. С. и др. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопеда / Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. – Екатеринбург: АРТ ЛТД, 1998. – 320 с.
3. Казакова Т.Г. Изобразительная деятельность младших дошкольников. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.

4. Комарова Т. С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду: Пособие для воспитателей. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1981. – 191 с.
5. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): Советы родителям по подготовке к обучению детей с особенными проблемами в развитии. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 304 с.
6. Програми для загальноосвітньої школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення (підготовчий – 1 класи). – К.: Початкова школа, 2005. – С. 104-123.

The article presents the analysis of the difficulties of the fine art primary school children with severe speech disorder. The directions of the corrective effects of fine art for the development of speech and non-speech functions of children in this category.

**Keywords:** visual skills, optic-spatial functions, graph-motor skills, color perception, verbalization of the fine art.

*Отримано 30.05.2011 р.*

УДК 367.1-058.264-053.5

*О.А. Науменко  
Н.Н. Бегина*

### **ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ВПРАВ ПІД ЧАС КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯМ ЗВУКО-СКЛАДОВОЇ СТРУКТУРИ СЛОВА В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

В статі описані виявлені у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення особливості звуко-складової структури слова, її якісна неповторність. Визначені напрямки і зміст корекційно-педагогічної роботи з формуванням звуко-складової структури слова у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення засобами комп'ютерних упражнень.

**Ключевые слова:** звуко-слоговая структура слова, коррекционно-педагогическая работа, дети с тяжелыми нарушениями речи, компьютерные упражнения.

В статье описаны выявленные у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи особенности звуко-слоговой структуры слова, ее качественное своеобразие. Определены направления и содержание коррекционно-педагогической работы по формированию звуко-слоговой структуры слова у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи средствами компьютерных вправ.

**Ключові слова:** звуко-складова структура слова, корекційно-педагогічна робота, діти з тяжкими порушеннями мовлення, комп'ютерні вправи.

Современное состояние развития коррекционной педагогики характеризуется активным поиском новых направлений совершенствования коррекционно-педагогической работы и возможностей применения инновационных методик и технологий обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями. Данное исследование посвящено оптимизации процесса формирования звуко-слоговой структуры слова у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи на коррекционных занятиях.

В работах Р.Е. Левиной, А.К. Марковой и их последователей отмечается, что нарушения формирования звуко-слоговой структуры слов препятствуют нормальному развитию устной речи: овладению правильным произношением отдельных звуков, накоплению словаря, формированию грамматического строя речи. В период школьного обучения нарушения звуко-слогового состава слов затрудняют обучение грамоте и ведут к стойким нарушениям письма и чтения. В связи с этим формирование звуко-слоговой структуры слова у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи одна из важнейших задач коррекционно-развивающей работы в начальной школе

В данной статье мы объединяем звуковой и слоговой компоненты в структуре слова и под "**звуко-слоговой структурой слова**" понимаем соотношение минимальных сегментов речевого потока, выделяемых различными фонетическими средствами (Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина), и вкладываем в это понятие следующие признаки: количество, последовательность звуков и слогов в слове, ударность, строение отдельных слогов (открытый, закрытый, слог со стечением согласных или без стечения).

В процессе разработки методики экспериментального исследования по выявлению особенностей звуко-слоговой структуры слова использовались адаптированные методики Г.В. Бабиной, Н.Ю. Сафонкиной [1] и Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной [2]. В констатирующем эксперименте принимали участие 20 детей,

посещающих специальную школу для детей с ТНР, и 20 учащихся, посещающих общеобразовательную школу. Методика включала три серии заданий. Первая серия направлена на выявление особенностей слогового оформления слов разной степени сложности (изолированно и в составе минимального контекста). Вторая серия включала комплексы заданий, позволяющих определить особенности восприятия ритмических и структурных характеристик слова (на основе предъявления на слух слогов, слов и квазислов). Третья серия содержала задания на выявление особенностей звуко-слогового анализа слов разной степени сложности.

Анализ результатов проведенного исследования позволил выявить следующие особенности звуко-слоговой структуры слова у учащихся с ТНР:

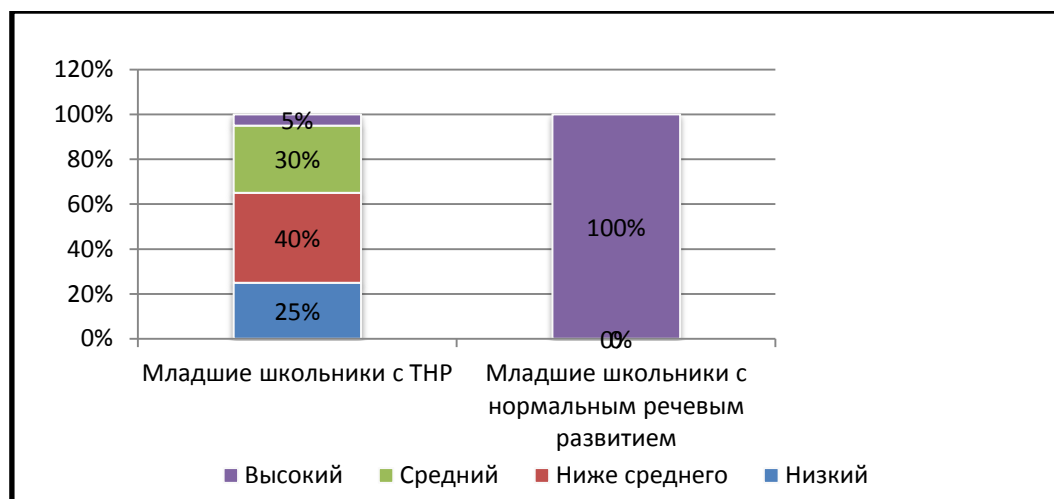
1. На уровне стратегии анализа структуры лексической единицы: ошибки определения длины слов или слоговых цепочек, наличия акцентной выделенности и количества структурных элементов, восприятия дисритмии и структурных изменений слов.

2. На уровне звуко-слогового оформления слов разной степени сложности имеют место изменения структуры слогов внутри слова, пропуск звука в словах сложного слогового состава и малознакомых словах, нарушений слоговой структуры слов со стечением согласных, слов сложной слоговой структуры (пропуски, вставки, перестановки, уподобление слогов), грубое нарушение структуры малознакомых слов, искажение звуков, слогов, пропуски, перестановки, уподобления даже после нескольких предъявлений.

3. На уровне словосочетаний и предложений - грубые ошибки воспроизведения звуко-слогового контура в составе минимального контекста, вследствие чего происходит замена смысла предложений, либо его полная потеря.

4. На уровне осуществления звуко-слогового анализа: неумение расчленить слог на составляющие его звуки, вследствие чего при анализе слова вместо звука часто называется слог, дети плохо различают, сравнивают и узнают как отдельные звуки, так и слоги.

Обобщение данных констатирующего эксперимента позволило выявить четыре уровня сформированности звуко-слоговой структуры слова, определить особенности каждого. Для младших школьников с ТНР характерны средний и ниже среднего уровни сформированности звуко-слоговой структуры слова. В то время как нормально развивающиеся сверстники показывают высокий уровень сформированности звуко-слоговой структуры слова.



**Рисунок 1 – Распределение младших школьников по уровням сформированности звуко-слоговой структуры слова**

**Уровень ниже среднего** составили 40% детей с ТНР. Дети испытывали значительные затруднения произнесения слов со стечениями согласных, искажали слоговую структуру внутри слова, пропускали слогаобразующие гласные, звуки при стечении, часто опускали конец слова. Трудности проявились и в опознании слов, выбора правильной формы слова с точки зрения его звуко-слогового состава и ударности. Помощь принимали, но ошибки не исправляли.

**Средний уровень** составили 30% детей с ТНР. Это дети с избирательным нарушением звуко-слоговой структуры слов. Дети затрудняются в воспроизведении четырехсложных и многосложных слов со стечениями согласных звуков, а также малознакомых и малоупотребительных слов. Звуковой анализ также вызвал некоторые затруднения (использование ошибочного способа деления слов на слоги, трудности выделения требуемого звука при стечении). При этом дети активно принимали предлагаемую помощь, исправляя свои ошибки.

В целом, менее сформированными оказались:

- операции выполнения звуко-слогового анализа;
- возможности произнесения слов в составе словосочетаний и предложений, что указывает на недостаточность синтагматической организации речи;
- возможности отраженного воспроизведения сложных по структуре и малочастотных слов, что свидетельствует о первичном недоразвитии фонематического восприятия.

Меньшие трудности вызвали задания на самостоятельное проговаривание слов различной степени сложности и задания на восприятие ритмических и структурных характеристик слова: большинство учащихся способны правильно оценить длину слова,



наличие или отсутствие акцентно выделяемых компонентов в слоговом ряду, определять дисритмии и искажения в лексической единице; однако многие выполняют это задание методом проб и ошибок, либо наугад, что свидетельствует о незрелости операций вероятностного прогнозирования и упреждающего синтеза.

Выявлена тесная взаимосвязь всех элементов, входящих в состав звуко-слоговой структуры языковой единицы: звуковая и слоговая характеристика, просодические и ритмические характеристики, восприятие дисритмии и структурных изменений слова, синтагматические отношения структурных элементов языка, звуко-слоговой анализ, что является определяющим при разработке методики коррекционно-педагогической работы.

Результаты проведенного нами исследования показали необходимость организации и проведения целенаправленной коррекционной работы по формированию звуко-слоговой структуры слова с младшими школьниками с ТНР и очертили основные ее направления:

- развитие фонематического восприятия;
- формирование звуко-слогового анализа и синтеза;
- формирование возможностей вероятностного прогнозирования и посегментного анализа слов.
- коррекция и совершенствование звуко-слоговой структуры слов на материале словосочетаний и предложений в различных ситуациях коммуникации;

Коррекционно-педагогическая работа по формированию звуко-слоговой структуры слова у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи включает три *этапа*:

На подготовительном этапе главной задачей является развитие компонентов речевой системы значимых для формирования звуко-слоговой структуры слова: слухового внимания и памяти, фонематического восприятия, ритмико-интонационной структуры слова.

На основном этапе осуществляется собственно формирование звуко-слоговой структуры слов на разнообразном речевом материале, звуко-слогового анализа и синтеза слов, развитие лексико-грамматического строя, связной речи и неречевых процессов.

На заключительном этапе главной задачей является совершенствование сформированных навыков правильного произнесения звуко-слогового состава слова в разнообразных ситуациях коммуникации.

На наш взгляд, наиболее эффективным средством коррекционно-педагогической работы по формированию звуко-слоговой структуры

слова у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи являются **компьютерные упражнения**, как средство осуществления перехода мыслительных действий из наглядного в умственный план. Использование компьютерных упражнений позволит активизировать компенсаторные механизмы на основе сохранных видов восприятия и развития положительной мотивации, повысить эффективность коррекции расстройств речевого развития.

Содержание, условия и формы коррекционно-педагогической работы заложено нами в программу коррекционных занятий.

Этап коррекционной работы	Основные направления коррекционно-педагогической работы	Задачи организации коррекционно-педагогической работы с использованием компьютерных упражнений
<i>Подготовительный этап</i>	1. Развитие слухового внимания и слуховой памяти. 2. Развитие фонематического восприятия. 3. Формирование звуко-слоговой структуры слов на опорой на вспомогательные средства. 4. Формирование ритмико-интонационной структуры слова.	✓ Ознакомление ребенка с компьютером и правилами поведения при работе с ним. ✓ Знакомство ребенка с компьютерной программой и ее главными героями. ✓ Преодоление при необходимости психологического барьера между ребенком и компьютером с помощью создания ситуаций успеха при работе с ним. ✓ Формирование у ребенка начальных навыков работы на компьютере с использованием манипулятора «мышь» в процессе проведения коррекционных занятий. ✓ развитие компонентов речевой системы значимых для формирования звуко-слоговой структуры слова.
<i>Основной этап</i>	1. Коррекция и совершенствование звуко-слоговой структуры слов на материале слов,	✓ Коррекция нарушенных функций, формирование и развитие у детей речевых и языковых средств в соответствии с этапом и

	<p>словосочетаний, предложений,  2. Формирование возможностей вероятностного прогнозирования и посегментного анализа слов  3. Развитие и совершенствование ритмических и структурных характеристик слова  4. Формирование действия звуко-слогового анализа и синтеза в речевом плане.</p>	<p>направлениями логопедической работы  ✓ Формирование и развитие навыков учебной деятельности: учить осознавать цели, учить самостоятельно решать поставленные задачи и достигать цели; учить оценивать результаты деятельности.  ✓ Развитие знаковой функции сознания.  ✓ Развитие словесно-логического мышления.  ✓ Развитие зрительного и слухового восприятия.  ✓ Развитие вербальной и зрительной памяти  ✓ Развитие внимания.  ✓ Развитие мотивационной сферы детей.  ✓ Развитие эмоционально-волевой сферы детей: воспитание самостоятельности, сосредоточенности, усидчивости, приобщение к сопереживанию, сотрудничеству, сотворчеству.</p>
<p><i>Заключительный этап</i></p>	<p>1. Закрепление полученных умений и навыков правильного воспроизведения звуко-слоговой структуры слова в любых коммуникативных ситуациях;  2. Формирование действий звуко-слогового анализа в умственном плане.</p>	<p>✓ Развитие воображения.  ✓ Развитие познавательной активности и самостоятельности  ✓ Развитие коммуникативных умений и навыков</p>

По каждому направлению коррекционно-педагогической работы по формированию звуко-слоговой структуры слова у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи последовательно применялись компьютерно-опосредованные упражнения, которые разрабатывались на основе традиционно принятой в логопедической практике системы работы по формирования звуко-слоговой структуры слова, но адаптировались возможностям и потребностям детей с тяжелыми нарушениями речи младшего школьного возраста. Упражнения разрабатывались при использовании программы «Специальные образовательные средства», которая позволяет объединять на экране графический объект, текстовую информацию и звуковое сопровождение. Приведем примеры реализации некоторых упражнений.

*Упражнения на развитие фонематического восприятия:*

1. Ребенку предлагают идентифицировать звучание голоса с определенным животным. Определить, у кого из животных тихий голос, у кого громкий. Затем ребенка просят назвать, как подают голос животные, а как их детеныши. Одновременно уточняется словарь по теме «Домашние животные», «Детеныши домашних животных».



2. Ребенок произносит акустически близкие звуки за персонажей, которые при активности микрофона двигаются слева направо. Затем предлагают сравнить, какой из них двигался быстрее, а какой медленнее.



*Упражнения на формирование звуко-слогового анализа и синтеза:*

1. На экране расположены сказочные персонажи. Каждый из них подзвучен определенным словом. Ребенку предлагают найти те персонажи, которые произносят слова с заданным звуком. В зависимости от игровой ситуации ребенок может «отправить» героев в путешествие, переместить их в круг и пр. В случае правильного выполнения задания, звучит поощрительная песенка.

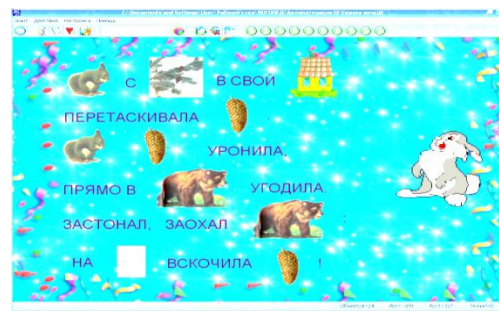
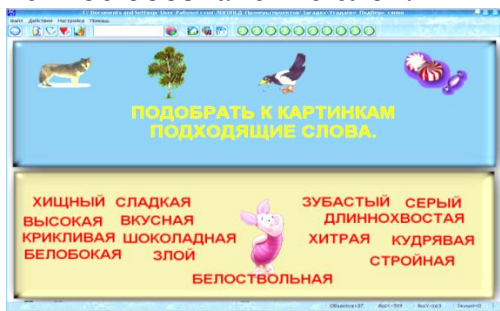


2. С помощью схемы указываем на место звука – в начале, в середине, в конце слова. Путем передвижения объектов по экрану, ребенок расселяет путешественников по местам, соответствующим расположению звука в слове.



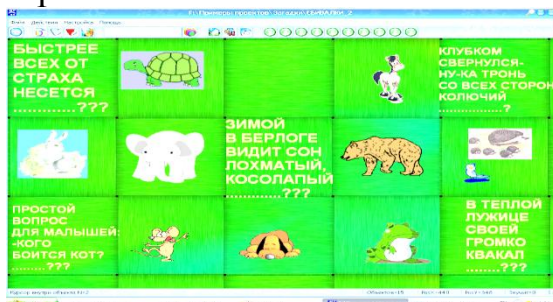
*Упражнения на совершенствование звуко-слоговой структуры слов на материале словосочетаний и предложений:*

Ребенку предлагают составить словосочетания и предложения из слов разной звуко-слоговой наполняемости с опорой на картинки и буквенное обозначение слов.



*Упражнения на формирование возможностей вероятностного прогнозирования и посегментного анализа слов:*

Ребенку предлагают послушать загадку и подобрать подходящее слово-отгадку. Определяющим является не подбор рифмы к словам загадки, а установление логической связи. Соответствующая картинка при правильном выполнении поет песенку и выполняет движения.



Таким образом, программа коррекционных занятий по формированию звуко-слоговой структуры слова у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи с использованием компьютерных упражнений направлена на:

- формирование и совершенствование звуко-слоговой структуры слова и развитие компонентов значимых для ее формирования: фонематического восприятия, звуко-слогового анализа, возможностей вероятностного прогнозирования и упреждающего синтеза;
- развитие синтагматической организации речи в разнообразных ситуациях коммуникации;
- развитие и коррекция психических процессов: памяти, внимания, воображения, мышления, восприятия;
- развитие познавательной активности, самоконтроля.
- создание положительного эмоционального фона.

Важнейшее значение в работе имеет индивидуальный подход к детям, который предлагает учет психических особенностей, работоспособность, речевые возможности младших школьников и характер нарушения звуко-слоговой структуры слова. Компьютерные упражнения позволяют проектировать принципиально новые педагогические технологии, основанные на системном, деятельностном, полисенсорном, интерактивном подходах к коррекционному воздействию. В результате активизации компенсаторных механизмов на основе сохранных видов восприятия и развития положительной мотивации они повышают эффективность коррекции расстройств речевого развития, преодоления вторичных нарушений, а также общего развития детей. Этому же способствует совместная координированная работа моторного, слухового и зрительного анализаторов, задействованных в процессе выполнения заданий компьютерной программы. Элементы компьютерного обучения помогают формировать у детей с тяжелыми нарушениями речи знаковую функцию сознания, что является необходимым для их языкового и интеллектуального развития. Кроме того, специализированные компьютерные упражнения позволяют значительно повысить мотивационную готовность детей к проведению коррекционных занятий путем моделирования компьютерной среды. В ее рамках ребенок самостоятельно осуществляет свою деятельность, развивая способность принимать решения, учиться доводить начатое дело до конца.

### **Список використаних джерел**

1. Бабина Г.В., Сафонкина Н.Ю. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. Учебно-методическое пособие. – М.: Книголюб, 2005. Серия «Логопедические технологии». – 96 с.

2. Фотекова Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 176 с. – (Библиотека логопеда-практика).

In article the study of characteristics of a word sound-syllabic structure in primary schoolchildren with heavy speech impairments: the sound-syllabic structure in primary schoolchildren is caused by various factors. Define the direction and content of the speech therapy work for the formation of a word sound-syllabic structure in primary schoolchildren with heavy speech impairments by means of computer exercises.

**Keywords:** a word sound-syllabic structure, children with heavy speech impairments, speech therapy work, computer exercises.

*Отримано 30.05.2011 р.*

**УДК 159.946.3:81**

***О. М. Новак***

## **ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ**

У статті представлено характеристику навички письма як виду діяльності, що має власну психологічну і сенсомоторну базу.

**Ключові слова:** письмо, дисграфія, функціональна система письма, графо-моторні навички.

В статье представлена характеристика навыка письма как вида деятельности, который имеет собственную психологическую и сенсомоторную базу.

**Ключевые слова:** письмо, дисграфия, функциональная система письма, графо-моторные навыки.

Процесс письма, операции письма, навыки письма, функциональная система письма, навыки символизации, звуковая структура, графо-моторные навыки.



Одним із найважливіших завдань початкового навчання є оволодіння учнями грамотою. Оволодіння грамотою, письмом та читанням – це складна аналітико-синтетична діяльність. Письмо являє собою комплексний вид навчальної діяльності, який складається з цілої низки структурних компонентів, багатьох правил і умінь, оволодіння якими є складним, тривалим і нелегким процесом для першокласників. У ньому беруть участь мовнослуховий, мовноруховий, зоровий, загальноруховий аналізатори (О.М. Корнєв) [1].

У своїх дослідженнях О.М. Корнєв, Р.І. Лалаєва, Р.Є. Левіна, І.М. Садовнікова та ін. довели, що для оволодіння першокласником процесом письма, побудованим за звуко-буквеним принципом, є необхідним достатній рівень сформованості певних мовленнєвих та немовленнєвих функцій: слухової диференціації звуків, правильної їх вимови, мовленнєвого аналізу та синтезу, сформованості лексико-граматичної сторони мовлення, зорового аналізу та синтезу, просторових уявлень. Несформованість однієї або декількох з них може обумовити труднощі в оволодінні письмом і призвести до його порушення й дисграфії.

Сучасні знання про дисграфію пов'язані дослідженнями В.Н. Винарської, Л.М. Єфименкової, О.М. Корнєва, Р.І. Лалаєвої, О.О. Леонтєєва, Р.Є. Левіної, О.Р. Лурія, Н.А. Нікашиної, І.М. Садовнікової, Є.Ф. Соботович, Л.Ф. Спирової, В.В. Тарасун, Л.О. Токаревої, А.В. Ястребової та ін.

Аналіз спеціальної літератури з проблеми порушення письма (Л.В. Венедиктова, О.М. Корнєв, Р.І. Лалаєва, О.Р. Лурія, І.М. Садовнікова, Л.О. Токарева та ін.) свідчить, що виникнення дисграфії у дітей пов'язують з порушенням або несформованістю вищих психічних функцій, які забезпечують процес письма, а труднощі формування тієї чи іншої операції письма проявляються наявністю специфічних помилок.

Дисграфія стає перешкодою при оволодінні учнями грамотою на початкових етапах навчання, заважає засвоєнню граматики рідної мови, а також викликає труднощі при засвоєнні шкільних знань з інших предметів.

Формування повноцінної навчальної діяльності можливе лише за умов достатньо високого рівня розвитку мовлення, який передбачає певний ступінь сформованості засобів мовлення, а саме: звуковимови і розрізнення звуків, словникового запасу, граматичної будови, а також вмінь і навичок вільно та адекватно використовувати ці засоби з метою спілкування.



Метою нашої публікації є характеристика навички письма як виду діяльності, що має власну психологічну, сенсомоторну базу, яка забезпечує практичну реалізацію процесу письма та визначення ієрархії функцій і операцій пізнавальної діяльності, для оволодіння учнями письмом.

Усне та писемне мовлення являють собою вид тимчасових зв'язків другої сигнальної системи, але з психологічної точки зору писемне мовлення істотно відрізняється від усного і розвивається лише в процесі цілеспрямованого навчання. Його механізми формуються у період навчання грамоти і вдосконалюються протягом подальшого навчання. До поняття писемне мовлення як рівноправні складові входять процеси письма і читання [6].

Процес письма відноситься до складних усвідомлених форм мовленнєвої діяльності і є багаторівневим. У ньому беруть участь різні аналізатори, а саме: мовнослуховий, мовноруховий, зоровий, загальноруховий. Між ними в процесі письма утворюється тісний зв'язок та взаємообумовленість. Структура цього процесу визначається етапом оволодіння навичкою, завданнями та характером письма.

Процес письма дорослої людини є автоматизованим та відрізняється від характеру письма дитини, яка оволодіває цією навичкою. Автоматизовані рухи руки є заключним етапом складного процесу переведення усного мовлення в писемне. Цьому передують складна діяльність, яка слугує передумовою для кінцевого етапу. Процес письма має багаторівневу структуру, містить велику кількість операцій. У дорослої людини вони набувають скороченого, згорнутого характеру. При оволодінні письмом ці операції реалізуються у розгорнутому вигляді.

Зокрема, у дорослої людини письмо є цілеспрямованою діяльністю, загальною метою якої є передача змісту або його фіксація. Процес письма дорослої людини характеризується цілісністю, зв'язаністю і є синтетичним процесом. Графічний образ слова твориться не окремими елементами (буквами), а має структуру єдиного цілого. Слово відтворюється одноразовим моторним актом. Процес письма відбувається автоматизовано та протікає під подвійним контролем – кінестетичним і зоровим [4]. Оволодіння писемним мовленням являє собою становлення нових зв'язків між почутим словом і словом, яке промовляємо, бачимо та записуємо [6].

Писемне мовлення як форма комунікації за допомогою системи писемних знаків відрізняється від усного мовлення певними стилістичними нормами та складною системою пунктуаційних правил. Особливість писемного мовлення як засобу комунікації полягає у

монологічному та суто контекстному характері. Це означає, що текст, який передається, повинен містити всю інформацію необхідну читачеві для повноцінного його розуміння. Для дітей, які володіють переважно діалогічним ситуативним усним мовленням, ця обставина створює певні труднощі: дітям в процесі засвоєння писемного мовлення доводиться оволодівати стилістично новим жанром побудови висловлювань.

Слід зазначити, що навичка письма має власну психологічну, сенсомоторну базу, яка забезпечує практичну реалізацію процесу письма.

На думку О.О. Леонтєва, письмо як вид діяльності містить три основні операції [3]:

1. Символічне позначення звуків мови (фонем).
2. Моделювання звукової структури слова за допомогою графічних символів.
3. Графо-моторні операції.

Кожна з них є самостійною навичкою (підсистемою) і має відповідне психологічне забезпечення. Письмо як вид діяльності можна уявити у вигляді послідовних операцій, які утворюють цілісну функціональну систему (див.рис. 1).

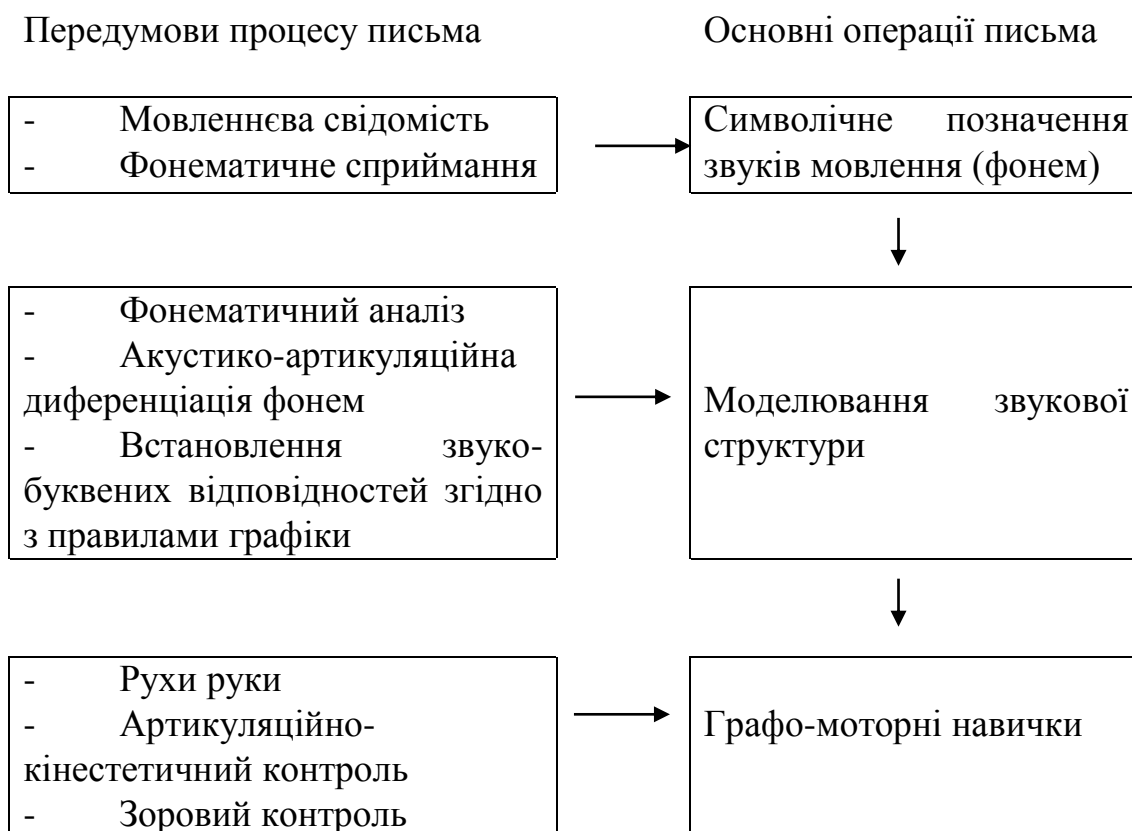


Рис.1. Структура письма як виду діяльності.

Р.Є. Левіна довела, що навичка символізації, а саме буквене позначення фонем, формується на основі наявних у дитини здібностей до символізації більш широкого плану: символічної гри, образотворчої діяльності тощо. Крім того, необхідною його передумовою є достатня зрілість фонематичного сприймання та мовленнєвої свідомості [2].

Першим проявом здатності до символічної діяльності в онтогенезі є поява символічної гри з характерними для неї діями ігрового замінювання предметів та предметного зображення в малюнках. В.С. Мухіна дослідила, що з того моменту, коли дитина переходить від каракуль до зображення форм, яким дає назву, починається розвиток графічного символізму [1]. На відміну від письма – це символізм першого порядку. Оволодіння малюванням – це опанування знакової діяльності. На ранніх етапах розвитку дитина спочатку зображує щось, а потім називає його. Лише пізніше, коли розвиваються здібності до малювання за задумом, можна говорити про появу елементарних знакових операцій. Прогрес у деталізації малюнків є проявом динаміки засвоєння мовлення графічних символів. Несформованість процесів навіть за умови достатнього розумового розвитку утруднює оволодіння графемами.

О.М. Корнєв визначив, що розвиток фонематичного сприймання у дитини проходить декілька стадій:

1) дофонетична стадія – повна відсутність диференціації звуків навколишнього мовлення, відсутність розуміння мовлення та активних мовленнєвих можливостей;

2) початковий етап оволодіння сприйманням фонем – розрізнення акустично найбільш контрастних фонем та нерозрізнення близьких за диференційними ознаками. Слово сприймається глобально і розпізнається за загальним звуковим “виглядом” з опорою на просодичні особливості (інтонаційно-ритмічні характеристики);

3) діти починають чути звуки відповідно до їх фонематичних ознак. На цій стадії дитина спроможна розрізнити правильну та неправильну вимову;

4) правильні образи звучання фонем переважають у сприйманні, але дитина продовжує впізнавати і неправильно вимовлене слово. На цьому етапі сенсорні еталони фонематичного сприймання є ще нестабільними. Сенсорні та мовленнєві еталони фонем формуються у дитини на основі взаємодії зразків, які вона чує у мовленні дорослих, слухового сприйняття власного мовлення та кінестетичних відчуттів, які отримує в процесі артикуляції. Отже, фонематичні уявлення є результатом міжаналізаторної інтеграції слухових та кінестетичних образів. При порушенні міжаналізаторної взаємодії слуховий аналізатор перестає

бути засобом самоконтролю за правильною вимовою дитини. Навпаки, неповноцінні кінстетичні зразки при дефектній звуковимові патологічно впливають на формування слухових еталонів фонем та деформують їх;

5) завершення розвитку фонематичного сприймання. До цього моменту фонематичний розвиток дитини в межах норми відбувається спонтанно за наявності оптимальних умов мовленнєвого оточення. З початком навчання в школі дитина робить ще один крок у розвитку мовленнєвої свідомості;

б) усвідомлення звукової сторони слова та сегментів, з яких воно складається. Іноді цей процес затримується у зв'язку з недорозвитком усного мовлення, при затримці психічного розвитку або при психічному недорозвитку. Досягнення цього етапу розвитку фонематичного сприймання є необхідною передумовою оволодіння фонематичним аналізом [1].

Моделювання звукової структури слова здійснюється за допомогою букв. Важливою є думка О.М. Корнєва, що при фонетичному письмі ключовим моментом є фонематичний аналіз, акустико-артикуляційна диференціація фонем та встановлення звуко-буквених відповідностей за правилами графіки. Основне навантаження при цьому падає на операції фонематичного аналізу і актуалізацію звуко-буквених асоціацій. Реалізація цієї навички на початковій стадії оволодіння грамотою проходить два етапи: спочатку виконується фонологічне структурування звукової сторони слова, а саме – встановлення тимчасової послідовності фонем, з яких воно складається, а потім виробляється трансформація тимчасової послідовності фонем у просторову послідовність букв [1].

У своїх дослідженнях О.М. Корнєв, І.М. Садовнікова та ін. довели, що для засвоєння навички письма великого значення набуває вміння поділяти слово на склади, які його утворюють. Аналіз складів допомагає більш ефективно оволодіти звуковим аналізом слова. Слово поділяється на склади. Потім склад, який є більш простою мовленнєвою одиницею, поділяється на звуки. Поділу на склади сприяє виділення голосних. При аналізі складів робиться акцент на голосні звуки. Ступінь складності складового аналізу багато в чому залежить від характеру складів, які утворюють слово, та складності їх вимови. Чим більше злитими у вимові є звуки, тим легше виділити склад із слова. У відкритому складі звуки більш тісно злиті у вимові, ніж у зворотніх або закритих складах. Тому діти легше виділяють відкриті склади, але у них виникають труднощі у виділенні зворотніх і закритих складів. Закритий склад є важчим для вимови, оскільки звуки, які його утворюють, менш злиті у вимові та

більш незалежні один від одного. Внаслідок цього розділити зворотній або закритий склад на утворюючі його звуки легше, і у процесі поділу на склади діти часто вбачають два склади в одному [1, 6].

Аналіз звукової структури слова є однією із найскладніших операцій процесу письма. Д.Б. Ельконін визначав звуковий аналіз як дії по встановленню послідовності та кількості звуків у складі слова [6]. Для того, щоб правильно написати слово, потрібно визначити його звукову структуру: послідовність та місце кожного звуку. Звуковий аналіз слова здійснюється спільною діяльністю мовно-слухового та мовно-рухового аналізаторів. Велику роль при визначенні характеру звуків та їх послідовності у слові відіграє промовляння: голосне, шепітне або внутрішнє. На початкових етапах оволодіння навичкою письма роль промовляння є дуже великою. Воно допомагає уточнити характер звука, відрізнити його від подібних звуків, визначити послідовність звуків у слові.

На думку І.А. Зимньої, Є.Ф. Соболевич, Л.А. Чистович та ін., багаторівневий процес фонемного розпізнавання включає різні операції [5]:

1. Слуховий аналіз мовлення (аналітичне розкладання синтетичного звукового образу, виділення акустичних ознак з подальшим їх синтезом).

2. Переведення акустичного образу в артикуляційне рішення, що забезпечується пропоріоцептивним аналізом, збереженістю кінестетичного сприймання і уявлень.

3. Утримання слухових і кінестетичних образів протягом такого часу, який потрібний для прийняття рішення.

4. Вибір фонемі – співвідношення звука з фонемою.

5. Співставлення із зразком на основі слухового та кінестетичного контролю; прийом кінцевого рішення.

У процесі письма фонема співвідноситься з певним зоровим зразком букви. Процес трансформації тимчасової послідовності фонем у просторовий ряд графем відбувається у дитини практично одночасно з фонематичним аналізом та графо-моторними операціями запису букв. Це вимагає складної координації перерахованих сенсомоторних процесів та, що особливо важливо, оптимальної концентрації і розподілу уваги під час їх здійснення. Фонематичний аналіз та побуквений запис слів є суцесивними процесами[4].

Дослідження О.М. Корнєва свідчать, що графо-моторні навички, а саме відтворення за допомогою рухів руки зорового образу букви, є кінцевою ефекторною ланкою в ланцюжку операцій, які складають письмо. Одночасно з рухами руки здійснюється артикуляційний

кінестетичний контроль. В міру того як пишуться букви, слова кінестетичний контроль доповнюється зоровим контролем, прочитуванням написаного [1].

Отже, графо-моторні навички впливають не лише на каліграфію, і на весь процес письма в цілому. Наявність труднощів у зображенні букв іноді настільки завантажує увагу дитини, що дезорганізує і всі попередні операції. Їх формування в онтогенезі зазнає значних еволюційних змін одночасно з розвитком образотворчої діяльності. Важливою функцією, від якої залежить цей процес, є зорово-моторна координація. Протягом значної частини дошкільного дитинства регуляція образотворчих рухів здійснюється переважно на основі рухового аналізатора. У віковому періоді від 1-го до 4-х – 5-ти років відбувається оволодіння довільною регуляцією рухів руки. Контроль за виконанням, зворотній зв'язок (аферентація) відбувається за допомогою кінестезії. За результатами своїх досліджень Н.П. Сакулін стверджує, що діти в цьому віці при малюванні опираються на "пам'ять руки" [1]. Зоровий контроль за рухами майже відсутній. Під час малювання поступово відбувається міжсенсорна інтеграція кінестетичних відчуттів та зорових образів, які сприймаються при цьому. Рука ніби вчить "око". Згідно з дослідженнями Н. Birch, А. Lefford, найбільшого розвитку міжаналізаторна інтеграція досягає у віці 6-ти – 8-ми років [1]. При цьому "око", збагачене досвідом "руки", бере участь в управлінні рухами. З цього моменту зорово-моторна координація починає посідати провідне місце в регуляції графо-моторних рухів та розвитку відповідних навичок. Тому сформованість цих здібностей є одним із показників так званої "шкільної зрілості" (Jiracek J., Svancara J.) [1].

Руховий склад письма є дуже складним і відрізняється своєрідністю на кожній сходинці оволодіння навичкою. Так, дитина, яка розпочинає вивчення грамоти, насамперед засвоює змістовий бік письма. На відміну від неграмотної дитини, яка "змальовує" букви зі всіма особливостями шрифту як геометричний візерунок, школяр-початківець сприймає букви як змістові схеми, які асоціюються з їхніми звуковими образами та із зображуваними образами слів. У акті письма неодмінно присутні елементи пристосування до простору: кваліфіковане тримання знаряддя письма, реалізація рухів кінчика пера по поверхні паперу вздовж дійсних або уявних ліній і тощо. Траєкторія кінчика пера при письмі не співпадає з рухами кінчиків пальців, які спрямовують перо. Н.А. Бернштейн стверджує, що "точні цикло-метричні спостереження рухів письма показують, що навіть кінчики пальців, найближчі до пера, здійснюють рухи неплосинні й настільки відмінні від рухів пера, що слід їх вже недоступний читанню. Таким чином, ні одна із точок самої

кінцівки не випикує у просторі ні однієї букви, а тільки різко, хоча і закономірно, перекурені їх видозміни (анаморфози) " [6, с. 15]. Кожна дитина, незалежно від методу її навчання, неминуче проходить декілька етапів навчання. На першому з них школяр пише крупно, і це пов'язано не лише з грубістю його просторових координат. Причина у тому, що, чим крупніше письмо, тим меншою є відносна різниця між рухами кінчика пера і рухами самої руки, а отже, тим простіша та доступніша перешифровка, що підтверджено циклографічними спостереженнями. По мірі того, як дитина засвоює цю перешифровку, вона навчається переносити на кінчик пера спочатку зорові, а потім і пропріоцептивні корекції, набуваючи вміння автоматично забезпечити кінчику пера будь-яку потрібну траєкторію. Завдяки цьому поступово зменшується величина випикуваних букв. Одночасно з цим процесом здійснюється і засвоєння письма з дотриманням ліній. Рухи передпліччя, яке веде перо вздовж рядка, поступово переводяться із компетенції зорового контролю у сферу пропріоцептивного. Тоді рівне розміщення і спрямованість рядків вдаються вже на нерозграфленому папері.

Особливість письма як комплексної навички полягає в тому, що воно потребує інтеграції та координації усіх трьох перерахованих операцій.

У своїх працях О.Р. Лурія зазначає, що питома вага кожної із операцій письма не залишається постійною на різних стадіях розвитку рухової навички. На перших етапах основна увага особи, яка пише, спрямована на звуковий аналіз слова, а іноді і на пошуки потрібної графеми. У сформованій навичці письма ці моменти відходять на задній план. Під час запису добре автоматизованих слів письмо перетворюється у плавні кінетичні стереотипи [5].

Отже, процес письма, як правило, здійснюється на основі достатнього рівня сформованості певних мовленнєвих та немовленнєвих функцій: слухової диференціації звуків, правильної їх вимови, мовленнєвого аналізу та синтезу, сформованості лексико-граматичного аспекту мовлення, зорового аналізу і синтезу, просторових уявлень.

### Список використаних джерел

1. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб.: ИД "МиМ", 1997 – 286 с.
2. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. – М.: Просвещение, 1967 – 207 с.
3. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969. – 306 с.

4. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 680 с.
5. Лурия А.Р. Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во Московского университета, 1979. – 320 с.
6. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 256 с.

The article presents characteristics of the writing skill as an activity that has its own psychological and sensomotoric basis.

**Keywords:** writing, disgraph, functional writing system, graphomotoric skills.

*Отримано 30.05.2011 р.*

**УДК 376-056.36 : 81 – 028.31**

*Ю.С. Пелюх  
О.М. Посвістак*

## **ОСНОВНІ НАПРЯМКИ І МЕТОДИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З УСУНЕННЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ, ЯКІ ПОТРЕБУЮТЬ КОРЕКЦІЇ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ**

У статті розглядаються основні напрямки корекційної роботи з усунення порушень мовлення у розумово відсталих дітей, сутність та зміст ефективної корекційної діяльності у практиці логопедичної роботи.

**Ключові слова:** мовленнєві порушення, розумово відсталі діти, корекційна робота, артикуляція, логопедичний вплив.

В статье рассматриваются основные направления коррекционной работы по нарушениям речи в умственно отсталых детей, сущность и содержание эффективной коррекционной деятельности в практике логопедической работы.

**Ключевые слова:** речевые нарушения, умственно отсталые дети, коррекционная работа, артикуляция, логопедическое влияние.



Мовлення – найважливіший інструмент пізнання, мислення. Його розвиток украй необхідний для досягнення достатніх показників опанування основ наук розумово відсталими дітьми. Формування мовлення посідає одне з провідних місць в системі корекційної роботи у допоміжній школі.

Відомо, що розвиток мовлення дітей з вадами інтелекту пов'язаний з багатьма труднощами, зумовленими не лише специфікою розвитку мовлення, рівнем сформованості інтелектуального компоненту мовленнєвої діяльності, а й особливостями формування їхньої пізнавальної сфери в цілому. Мовлення їх елементарне, відстає в термінах розвитку і фонетично порушене. Майже завжди ступінь інтелектуального дефекту відповідає глибині мовленнєвих порушень. Як правило, в більш тяжких випадках розумової відсталості присутні ознаки загального мовного недорозвинення, а при її більш легких ступенях частіше спостерігаються дефекти фонетичного і граматичного боку мови. Спостерігається також дисоціація між пасивним і активним словником. Активний словниковий запас бідний, переважно насичений штампами, бідний на прикметники, сполучниками, прийменниками. Значення слів, які вживають діти – олігофрени неточне, обумовлене конкретністю мислення; слово не слугує в повній мірі засобом спілкування, повільно формується граматична будова мовлення.

З цих позицій має будуватися і зміст мовленнєвої підготовки розумово відсталих дітей. Однак це завдання може успішно реалізовуватись лише за умови глибокого та всебічного вивчення мовленнєвої діяльності дітей з урахуванням її складної багаторівневої організації, її диференційованих психологічних механізмів, послідовності формування всіх складових у нормі та визначення специфічних закономірностей їх розвитку при розумовій відсталості.

Подолання та усунення мовленнєвих порушень в учнів з вадами інтелекту – процес складний та багатоплановий, одним із засобів розв'язання якого є застосування активних засобів корекційної роботи з усунення порушень мовлення.

Багатолітня практика та пошуки нових шляхів підвищення результативності логопедичної роботи показали, що досягти позитивного результату в корекційній роботі з розумово відсталими дітьми-логопатами, можна, якщо змінити форму і зміст логопедичних занять та використовувати ігрові прийоми або ігровий метод організації занять.

Схема будови занять може відрізнитися від загальноприйнятої такими моментами:

а) в оргмомент занять включаються релаксаційні, мімічні і психофізичні вправи, психогімнастика; мета цього етапу – створити

позитивний настрій до навчання, пробудити інтерес до пізнання нового, а також корекція психофізичних функцій; включити дітей у роботу з перших хвилин заняття. Оргмоменти проводяться в різних варіантах;

- б) в ході занять передбачаються голосові, дихальні та фізичні вправи;
- в) на кожному занятті ведеться робота над засвоєнням лексико-граматичної будови мовлення;
- г) проводяться фізпаузи та фізхвилинки, які несуть додаткове мовленнєве навантаження, обумовлене темою заняття;
- д) даються завдання на словотворчість дітей;
- е) передбачаються завдання з корекції психофізичних функцій.

Корекційна робота з усунення порушень мовлення у Солобківецькій спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті Хмельницької обласної ради проводиться за спеціальною, задалегідь розробленою програмою. Програма включає певні завдання і відповідні їм методи роботи, диференційовані в залежності від форми порушень мовлення, ступеня вираженості дефекту, етапу захворювання, індивідуальних особливостей порушень мовлення, але відновлювальна робота в ній проводиться над усіма сторонами порушеної функції. Крім того, заняття з логопедії спрямовані на відновлення комунікативних здібностей учнів. Практикується залучення дитини в спілкування не тільки на заняттях, але і в сім'ї, а також в громадських місцях. У процесі комплексної корекційно-логопедичної роботи відбувається поліпшення мови, голосові реакції стають більш інтенсивними, а фонетичні характеристики звуків більш точними.

Учні з порушенням мовлення потребують допомоги з відновлення всіх ланок мовленнєвої діяльності: усного мовлення, розуміння мови оточуючих, письма, читання і рахунку. При проведенні занять з дітьми з розладами мовлення потрібна велика тактовність, тому що вони вразливі психологічно і важко переживають свої помилки.

Мовлення у розумово відсталих дітей розвивається не тільки під впливом логопедичних занять, але і в результаті щоденного спілкування дітей з оточуючими, сприйняття на слух мовлення дорослих, радіо-і телепередач.

У дітей даної категорії слід тренувати слухову увагу до окремих слів. У некваптивому темпі учня просять показати оточуючі його предмети або картинки, що зображують їх, спочатку з одного предмета, потім по дві відразу і по три. Наприклад: "Покажи виделку, тарілку, хліб", "чашку, сковорідку і ніж". Нерідко школярі краще розуміють назву предметів і гірше розуміють назви дій. Тому їм необхідно давати чіткі інструкції з виконанням дій: "Застібни ... розстібни ... поклади на ... поклади перед склянкою, в стакан, за стакан, біля склянки". Нерідко такі завдання потрібно повторити по декілька разів.

Велике значення має розвиток слухової уваги, зорової пам'яті та сприйняття, логічного мислення. З цією метою використовується багато різних завдань. Наприклад, розвитку слухової уваги сприяє мовна гра "Звук загубився", "Звук заблукав", а також завдання по відтворенню слів з переставленими звуками, вгадування слів по першому і останньому звуку або складу, відтворення слів з переплутаними складами тощо. Зорова пам'ять та увага добре розвиваються в іграх: "Що змінилось?", "Хто сховався?", "Хто полетів?", "Чого не стало?", "Сонечко спить" та ін.

Перш ніж запропонувати дитині повторювати звуки за логопедом, треба в спокійній обстановці допомогти їй навчитися виконувати артикуляційні вправи (відкривати і закривати рот, висувати язик, надувати щоки, піднімати язик до верхніх зубів, тощо). Коли розумово відстала дитина зможе виконувати ці дії, пропонують вимовити звук "а", широко розкривши рота, звук "у" - стягнувши губи в дудочку; смикнувши губи, вимовити звук "м". У міру оволодіння вимовою окремих звуків приступають до розучування простих звукосполучень і слів: ау, уа, мама, му, ам.

Дуже важливо навчити розумово відсталу дитину стежити за артикуляцією. Спочатку учень буде знаходити характерні для кожного звуку рухи язика і губ. Вивчивши відносно прості звуки: "а", "у", "о", "м", приступають до вправ, необхідних для проголошення кілька більш складних відносно артикуляції звуків: "в" (закусити злегка нижню губу), "г" (упиратися язиком в передні зуби так, щоб було видно кінчик язика). З цих звуків і складаються перші прості слова: "тут", "там", "тато", "Вова", "Тома", "ось". Школяра треба навчити знаходити букву, що відповідає звуку, і вміти її вголос прочитати. Потім навчають вимові звуків, з яких будуються нескладні фрази: "я сам ...", "я тут ..".

З часом освоєння вимови цілих слів і коротких фраз, діти вчаться їх складати з фішок, розрізної абетки, читати і писати. Складання букв з фішок, розрізної абетки допомагає відновленню писемного мовлення. Спочатку складають короткі, часто вживані в мові слова, наприклад: "дім", "суп", "чай", "каша".

Важливим етапом в роботі по розвитку мовлення є спільний з дитиною аналіз слів, що відрізняються близьким складом звуків. Наприклад, дам-дим, бик-бук, Даша-Маша-каша-Саша. З метою відновлення уявлень про звуковий склад слів рекомендується давати завдання на відновлення пропущених букв: с...но, с...ло, с...па, л...па, тощо.

З тими учнями, у яких вимова окремих слів з назвою предметів і дій піддалась корекції, проводиться робота над складанням фраз. Для цього

дітям пропонують сюжетні малюнки, ілюстрації до журналів, газет для вільного переказу.

Для самостійної роботи учням з вадами інтелекту можна давати по 2-3 завдання на заповнення пропущених букв, слів. Наприклад: "Діти йдуть ... школу. Птах ... з клітки. Діти повертаються з лісу ...". Для вдосконалення усного мовлення школярам дається завдання прочитати вголос невелику (6-12 рядків) розповідь, потім переказати. Для самостійної роботи задаються вправи зі складання речень за кількома словами. Наприклад, даються два слова: "машина" і "вулиця", з якими потрібно скласти фразу: "машини їдуть по вулиці" (або "по вулиці їдуть машини"). Ступінь складності завдання повинен відповідати рівню навчання, індивідуальним мовленнєвим можливостям, ступеню вираженості первинних і вторинних вад. .

Наступним етапом з відновлення усного мовлення є робота над складанням оповідань-імпровізацій на задану тему, проведення з учнями бесід-діалогів. Сюжет таких бесід може бути різним: "У магазині", "В автобусі", "На пошті", "У поліклініці".

При деяких формах порушень мовлення в розумово відсталих дітей проявляється у своєрідному розриві між словами та поняттями, що відображають зміст цих слів. Така дитина може, наприклад, правильно повторити слово "стіл" і в той же час на прохання показати, де він стоїть, вказати на стілець або шафу. У таких дітей спостерігається і зниження так званої слухомовної пам'яті. У відповідь на прохання повторити 3-4 слова підряд, вони звичайно відтворюють лише одне-два. Для корекції зорових уявлень і відновлення функції називання предметів дітям із такими порушеннями рекомендуються вправи із змальовування окремих предметів з картинок. Потім змальовані предмети просять намалювати по пам'яті, обов'язково з усіма їхніми істотними відмінними ознаками. Пізніше школяреві пред'являється та ж картинка або сам предмет, щоб зафіксувати його увагу на допущені помилки.

Для відновлення слухомовної пам'яті пропонуються наступні вправи: перед учнем викладається серія предметних картинок, йому дається завдання обрати 2-3-4 предмета. Потім він прослуховує їх назви - серію (2-3-4) слів - і шукає дані зображення предметів в стосі картинок. Часто у вихованців, навіть при відносно легкому ступені мовленнєвих розладів, виявляється порушенням розуміння складних логіко-граматичних оборотів мови: пасивних зворотів, пропозицій, що відображають просторове розташування предмета, (в яких, наприклад, вживаються прийменники - над, під, у, праворуч, ліворуч, знизу). Дітям із такими порушеннями даються завдання з усного опису різному розташованих предметів. Предмети ці можуть бути наочно розташовані

на столі або зображені на малюнку. Приклади таких описів: "ручка, що лежить праворуч від зошита", "птах, що сидить на гілці над шпаківні".

Дітям з порушенням розуміння складних логіко-граматичних оборотів рекомендуються наступні типи завдань:

- Схожі чи різні за змістом такі слова: "сміливий", "хоробрий", "мужній", "дурний", "добрий", "щедрий"; "брати", "хапати"?

- Давайте підберемо до заданих слів слова з протилежним значенням: "новий - старий", "високий - низький", "вузький - широкий".

- Покладіть: ключ праворуч від монети, ножиці ліворуч від ниток; кольоровий праворуч від гумки; ложку ліворуч від чашки.

Для досягнення мети, щодо усунення порушень мовлення основним завданням корекційного навчання є розвиток артикуляційною моторики, мовного дихання, постановка звуку, розвитку фонематичного уявлень і оволодіння навичками звукового аналізу, а потім підготовка до усвідомленого навчання, формування навичок читання і письма, автоматизація навичок читання та розвитку мовлення.

Правильне мовлення розумово відсталих осіб - один з показників готовності дітей даної категорії до навчання в школі, запорука освоєння ними грамоти і читання. Тому розвиток мовлення, що включає вміння чітко вимовляти звуки і розрізняти їх, володіти апаратом артикуляції, правильно побудувати речення, тощо - одне з нагальних проблем, що стоїть перед допоміжною школою, яке вирішиться за умови вмілого використання ефективних принципів корекційної логопедичної роботи - обліку етіології та механізмів мовного порушення, системності та обліку структури мовленнєвого порушення, комплексності, диференційованого підходу, поетапності, врахування індивідуальних особливостей, діяльнісного підходу, формування мовленнєвих навичок дітей, які потребують корекції розумового розвитку в умовах природного мовленнєвого спілкування.

### Список використаних джерел

1. Давидова О. Вплив психофізичних відхилень на стан мовленнєвого розвитку дитини //Дефектологія. – 2007. – №11. – С. 49-51.
2. Піроженко Т. Мовлення дитини: Психологія мовленнєвих досягнень дитини. – К.: Главник, 2005. – 112 с.
3. Савченко М. А. Методика виправлення вад вимови у дітей. – К.: Радянська школа, 1983. – 165 с.
4. Коноваленко С.В., Коноваленко В.В. Індивідуально-підгрупова робота з дітьми із вадами звуковимови. – К.: Знання. 1988. – 122 с.
5. Макарова С. Щоб ротик був слухняний: Логопедичний практикум. – Тернопіль: Мальва ОСО, 2008. – 116 с.

6. Ефименкова Л.Н. Коррекция звуков речи у детей. – М.: Просвещение, 1987. – 199 с.
7. Иваненко С.Ф. Формирование восприятия речи у детей с тяжелыми нарушениями произношения. – М.: Просвещение, 1984. – 144 с.

In the article basic correction work assignments are examined from the removal of violations of broadcasting in retard children, essence and maintenance of effective correction activity in practice of speech therapy work.

**Keywords:** speech violations, mentally backward children, correction work, articulation, speech therapy influence.

*Отримано 30.05. 2011 р.*

УДК 376-056.264:51

*Л.І. Ружицька*

### **ХАРАКТЕРИСТИКА ТРУДНОЩІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ АРИФМЕТИЧНИХ ЗАДАЧ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

На сучасному етапі розвитку колекційної освіти визначено, що труднощі засвоєння арифметичних задач молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення обумовленні недорозвитком у них базових психічних процесів пізнавальної діяльності. А тому, помилки в процесі розв'язування арифметичних задач у цієї категорії дітей виникають на усіх етапах її розв'язування. Не зважаючи на те, що було виявлено окремі особливості засвоєння навчального матеріалу дітьми з тяжкими порушеннями мовлення та причини, ця проблема не втратила своєї актуальності і сьогодні.

**Ключові слова:** аналіз, арифметична задача, відповідь, мислення, розв'язування, синтез, скорочений запис, типи задач.

На современном этапе развития коррекционного образования обозначено, что трудности усвоения арифметических задач младшими школьниками с тяжёлыми нарушениями речи обуславливаются

недорозвитком у них базових психических процессов познавательной деятельности. А поэтому ошибки в процессе развязывания арифметических задач в этой категории детей возникают на всех этапах их развязывания. Не смотря на это, что было выделено отдельные особенности усвоения учебного материала детьми с тяжёлыми нарушениями речи и причины, эта проблема не потеряла своей актуальности и сегодня.

**Ключевые слова:** анализ, арифметическая задача, ответ, мышление, развязывание, синтез, сокращённая запись, типы задач.

Важливу роль у курсі математики початкової школи відіграють арифметичні задачі. Вони з одного боку, складають специфічний розділ програми, зміст якого учні мають засвоїти, з другого – виступають як дидактичний засіб навчання, виховання і розвитку школярів.

До недавнього часу вважалося (Т.А. Алтухова, Ф. Гедрене, Г.В. Косева, Р.І. Левіна, Л.Ф.Спірова, В.В. Строга нова та інші), що в усіх дітей з ТПМ спостерігається неуспішність з читання і письма, що визначає труднощі засвоєння арифметичних задач. Однак на сучасному етапі визначено, що труднощі у процесі засвоєння арифметичних задач у них складніші та обумовленні недорозвитком базових психічних процесів пізнавальної діяльності (Н.С. Гаврилова, Л.Є. Томме та інші), симультанних та сукцесивних синтезів (В.В. Тарасун). Також визначено, що рівень засвоєння арифметичних задач дітьми з ТПМ (Н.С. Гаврилова, В.В. Тарасун) переважно репродуктивний у рідких випадках може бути репродуктивно-продуктивним, а окремі школярі з ТПМ засвоюють їх лише на рівні впізнавань (пасивно-репродуктивному).

Було також виявлено, що у дітей з ТПМ помилки в процесі роботи над арифметичною задачею виникають досить значні і можуть спостерігатись на всіх етапах її розв'язання.

Визначено, що труднощі в процесі засвоєння арифметичних задач у дітей з ТПМ є диференційованими і не зникають в процесі навчання в молодшій школі повністю, а поетапно змінюються в зв'язку з вивченням складнішого матеріалу.

Проте, на нашу думку типи труднощів у процесі розв'язування арифметичних задач молодшими школярами з ТПМ вивчені були недостатньо. А тому, на даному етапі нами було визначено їх (типи труднощів) як основну мету дослідження.

Для досягнення поставленої мети нами передбачалось здійснення експериментального дослідження у декілька етапів.

На I етапі була сформована методика дослідження та визначено

послідовність проведення обстеження молодших школярів з ТПМ. Результати отримані при обстеженні фіксувались у спеціально розробленому протоколі.

На II етапі нами передбачалось проведення обстеження стану засвоєння арифметичних задач учнями початкових класів з ТПМ.

На III етапі було здійснено якісний та кількісний аналіз результатів обстеження.

З метою проведення обстеження нами було визначено хід роботи. Зокрема, на початку ми пропонували дитині прочитати зміст арифметичної задачі. Передбачалось, що в нормі учень має читати задачу цілісно в середньому темпі, правильно вимовляючи усі слова тексту задачі. В процесі читання діти могли допустити помилки, що пов'язані з неточністю читання, а саме: заміна слів при читанні за акустичною, артикуляційною або літеральною ознаками, заміна слів при читанні за семантичною ознакою, також не дочитування слів, аграматизми, повільне читання, поскладове читання, по буквене читання.

Якщо в учня спостерігались труднощі при читанні арифметичної задачі, то надавалась допомога дитині, задачу читав експериментатор від 1-5 разів.

У наступному, пропонували молодшим школярам з ТПМ переказати зміст прочитаного. Передбачалось, що в нормі учень переказує текст правильно, чітко вказуючи на складові задачі: відомі дані, не відомі дані, кінцеве запитання. Переказуючи молодші школярі з ТПМ могли здійснювати наступні помилки: переказує текст частково, взагалі не переказує текст, переказує текст після надання допомоги: у вигляді повторного читання тексту (1-5 разів), у вигляді навідних запитань.

Надалі ми з учнем здійснювали аналіз змісту арифметичної задачі. В нормі молодші школярі правильно та чітко дають відповідь на запитання:

- про що йде мова в задачі?
- що відомо в задачі?
- що не відомо?
- що потрібно знати для того щоб знати невідоме?
- чи є у нас ці величини? (якщо задача на одну дію то, ці величини відомі, якщо на 2 і більше, то одна величина може бути відома, а одна ні)
- що в першу чергу нам необхідно знайти?
- яка перша дія (запитання)?
- що далі будемо знаходити?
- яким чином ми можемо це знайти?
- чи відповіли ми на запитання задачі?



Аналізуючи діти могли допустити помилки відволікаючись на несуттєві дані тексту арифметичної задачі; узагальнюючи з опорою на зовнішні ознаки, ігноруючи при цьому абстрактне значення, а тому узагальнюють їх не завжди вірно; неправильно виділяє числові дані, які записані словом; неправильно виділяє числові дані записані цифрою; неправильно співвідносить числові дані зі словами: предметами, явищами тощо; неправильно виділяє слова, що визначають алгоритм розв'язання задачі.

За алгоритмом розв'язування необхідно здійснити синтез усіх даних змісту арифметичної задачі (представлення усіх даних арифметичної задачі в цілому). Передбачалось, що в нормі учень поєднує між собою числові дані і знаки арифметичних дій відповідно до змісту умови задачі, правильно визначає послідовність арифметичних дій за допомогою яких розв'язується задача. В процесі представлення усіх даних арифметичної задачі в цілому молодші школярі з ТПМ могли допустити помилки: поєднання між собою чисел і знаків арифметичних дій не відповідно до змісту умови задачі; неправильно визначена послідовність арифметичних дій за допомогою яких розв'язується задача.

Надалі ми пропонували дитині здійснити скорочений запис змісту арифметичної задачі та арифметичних дій. В нормі учні молодших класів самостійно, точно та послідовно записують скорочено текст задачі та арифметичні дії при розв'язанні задачі. молодші школярі з ТПМ можуть припустити наступні помилки: не точно записує цифри (недостатньо каліграфічно); заміняє цифру, що відрізняються певним елементом (1-7, 3-8) або розташуванням (14-41); неправильно розташовує скорочений запис на листку паперу та арифметичні дії; неправильно витримує відстань між словами, цифрами та прикладами; у скороченому записі допускає помилки у словах: пропускає букви; пропускає склади; замінює одні букви іншими; неправильно записує числові дані у стовпчик.

У наступному учням пропонували здійснити обчислення арифметичних дій при розв'язанні задачі. Зазвичай, дитина в нормі самостійно розв'язує арифметичні дії, правильно записує результат арифметичної дії, відповідно співвідносить результат арифметичної дії з предметом обчислень. Передбачалось, що молодші школярі з ТПМ можуть припуститись наступних помилок: в неправильній послідовності обчислює числові дані, тому результат виходить невірний: сплутує числові дані, використовує при обчисленні пальці; обчислює лише з використанням додаткових засобів: пальців рук (для додавання та віднімання) чи лінійки, таблички множення та ділення; не знає алгоритм

обчислення арифметичних дій в рядок: на додавання, віднімання, множення, ділення; не знає алгоритм обчислення арифметичних дій у стовпчик: на додавання, віднімання, множення, ділення; неправильно обчислює результат арифметичної дії; не виконує арифметичні дії на додавання, віднімання, множення, ділення, навіть з використанням підручних засобів (лінійки, таблицки на множення, ділення).

Відповідно, в кінці розв'язування арифметичної задачі є формулювання загальної, повної відповіді. Зміст якої учень в нормі має правильно та логічно будувати. Молодші школярі з ТПМ можуть припуститись наступних помилок при формулюванні відповіді: неправильна смислова, логічна побудова відповіді, неправильне узгодження слів, заміна та пропуски букв у словах в процесі запису, не правильне скорочення слів, не правильний запис відповіді на кінцеве запитання задачі.

Таблиця 1. 1

**Характеристика типів труднощів розв'язування арифметичної задачі на різних етапах роботи з нею**

Етапи розв'язування арифметичних задач	Особливості розв'язування арифметичної задачі в нормі	Типи помилок при розв'язуванні арифметичних задач	Примітки
I етап – читання змісту арифметичної задачі	1. читає задачу цілісно в середньому темпі; 2. правильно вимовляє усі слова тексту задачі.	1. неточність читання: - заміна слів при читанні за акустичною, артикуляційною або літеральною ознаками; - заміна слів при читанні за семантичною ознакою; - не дочитування слів, аграматизми; 2. повільне читання; 3. поскладове читання; 4. по буквене читання.	
II етап – переказ тексту арифметичної задачі	1. переказує текст правильно, чітко вказуючи на складові задачі (після 1-3 самостійного	1. переказує текст частково; 2. взагалі не переказує текст; 3. переказує текст після надання допомоги: - у вигляді повторно читання тексту;	

	<p>прочитання):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- відомі дані;</li> <li>- не відомі дані;</li> <li>- кінцеве запитання.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- у вигляді навідних запитань.</li> </ul>	
<p>III етап – аналіз змісту арифметичної задачі</p>	<p>1. Правильно дає відповідь на запитання:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- про що йде мова в задачі?</li> <li>- що відомо в задачі?</li> <li>- що не відомо?</li> <li>- що потрібно знати для того щоб знати невідоме?</li> <li>- чи є у нас ці величини? (якщо задача на одну дію то, ці величини відомі, якщо на 2 і більше, то одна величина може бути відома, а одна ні)</li> <li>- що в першу чергу нам необхідно знайти?</li> <li>- яка перша дія (запитання)?</li> <li>- що далі будемо знаходити?</li> <li>- яким чином ми можемо це знайти?</li> <li>- чи відповіли ми на запитання задачі?</li> </ul>	<p>1. аналізуючи зміст задачі відволікається на несуттєві дані тексту арифметичної задачі;</p> <p>2. узагальнює з опорою на зовнішні ознаки, ігноруючи при цьому абстрактне значення, а тому узагальнюють їх не завжди вірно;</p> <p>3. неправильно виділяє числові дані, які записані словом;</p> <p>4. неправильно виділяє числові дані записані цифрою;</p> <p>5. неправильно співвідносить числові дані зі словами: предметами, явищами тощо;</p> <p>6. неправильно виділяє слова, що визначають алгоритм розв'язання задачі.</p>	
<p>IV етап –</p>	<p>1. поєднує між</p>	<p>1. поєднання між собою чисел</p>	

<p>синтез усіх даних змісту арифметичної задачі (представлен ня усіх даних арифметичної задачі в цілому)</p>	<p>собою числові дані і знаки арифметичних дій відповідно до змісту умови задачі; 2. правильно визначас послідовність арифметичних дій за допомогою яких розв'язується задача.</p>	<p>і знаків арифметичних дій не відповідно до змісту умови задачі; 2. неправильно визначена послідовність арифметичних дій за допомогою яких розв'язується задача.</p>	
<p>V етап – скорочений запис змісту арифметичної задачі та арифметичних дій</p>	<p>1.самостійно, точно та послідовно записує скорочено текст задачі та арифметичні дії при розв'язанні задачі.</p>	<p>1. не точно записує цифри (недостатньо каліграфічно); 2. заміняє цифру, що відрізняються певним елементом (1-7, 3-8) або розташуванням (14-41); 3. неправильно розташовує скорочений запис на листку паперу та арифметичні дії; 4. неправильно витримує відстань між словами, цифрами та прикладами; 5. у скороченому записі допускає помилки у словах: - пропускає букви; - пропускає склади; - замінює одні букви іншими; 6. неправильно записує числові дані у стовпчик.</p>	
<p>VI етап – обчислення арифметичних дій при розв'язанні задачі</p>	<p>1. самостійно розв'язує арифметичні дії; 2. правильно записує результат арифметичної дії; 3. відповідно співвідносить</p>	<p>1.в неправильній послідовності обчислює числові дані, тому результат виходить невірний – сплутує числові дані; 2. обчислює лише з використанням додаткових засобів:</p>	

	результат арифметичної дії з предметом обчислень.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- пальців рук (для додавання та віднімання) чи лінійки;</li> <li>- таблиць множення та ділення;</li> <li>3. не знає алгоритм обчислення арифметичних дій в рядок: <ul style="list-style-type: none"> <li>- на додавання;</li> <li>- віднімання;</li> <li>- множення;</li> <li>- ділення;</li> </ul> </li> <li>4. не знає алгоритм обчислення арифметичних дій у стовпчик: <ul style="list-style-type: none"> <li>- на додавання;</li> <li>- віднімання;</li> <li>- множення;</li> <li>- ділення;</li> </ul> </li> <li>5. неправильно обчислює результат арифметичної дії;</li> <li>6. не виконує арифметичні дії навіть з використанням підручних засобів: <ul style="list-style-type: none"> <li>- додавання;</li> <li>- віднімання;</li> <li>- множення;</li> <li>- ділення.</li> </ul> </li> </ul>	
VII етап – формулювання загальної відповіді	1. правильно, логічно формулює зміст відповіді.	<p>1. неправильно сформульована відповідь:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- неправильна смислова, логічна побудова відповіді;</li> <li>- не правильне узгодження слів;</li> <li>- заміна та пропуски букв у словах в процесі запису;</li> <li>- не правильне скорочення слів;</li> <li>- не правильний запис відповіді на кінцеве запитання задачі.</li> </ul>	

Нами було проведено експериментальне дослідження дітей з загальним недорозвитком мовлення II-III рівня при первинно збереженому

інтелекті, у загальній кількості 30 чоловік. І з них 20 учнів навчаються у багато профільному навчально-реабілітаційному центрі, 5 дітей на інтегрованому навчанні у школі № 15 та 5 молодших школярів з ТПМ у школі № 16, міста Кам'янець-Подільського.

В результаті обстеження нами було виявлено, що труднощі у процесі розв'язування арифметичних задач виникали у досліджуваних нами учнів на всіх етапах роботи (див. табл. 1.2).

Таблиця 2.2

**Характеристика типів труднощів розв'язування арифметичних задач, які спостерігаються у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення.**

Форма діяльності	Типи труднощів	Клас	Загальна кількість дітей у %
І етап – читання змісту арифметичної задачі	1. читає задачу цілісно в середньому темпі.	1	10
		2	0
		3	3,3
		4	10
	2. правильно вимовляє усі слова тексту задачі.	1	10
		2	3,3
		3	6,6
		4	0
	1. неточність читання: - заміна слів при читанні за акустичною, артикуляційною або літеральною ознаками;	1	10
		2	3,3
		3	6,6
		4	0
	- заміна слів при читанні за семантичною ознакою;	1	6,6
		2	3,3
		3	3,3
		4	0
	- не дочитування слів, аграматизми;	1	10
		2	3,3
		3	0
		4	0
	2. повільне читання;	1	0
		2	0
		3	10
		4	0
3. по складове читання;	1	10	
	2	0	
	3	3,3	
	4	0	
4. по буквене читання.	1	10	
	2	0	
	3	0	

		4	0
II етап – переказ тексту арифметичної задачі	1. переказує текст правильно, чітко вказуючи на складові задачі (після 1-3 самостійного прочитання): - відомі дані; - не відомі дані; - кінцеве запитання.	1	6,6
		2	6,6
		3	10
		4	3,3
	1. переказує текст частково;	1	6,6
		2	0
		3	0
		4	3,3
	2. взагалі не переказує текст;	1	16,6
		2	0
		3	3,3
		4	0
	3. переказує текст після надання допомоги:	1	16,3
		2	3,3
		3	26,6
		4	3,3
	- у вигляді повторно читання тексту;	1	6,6
		2	0
		3	10
		4	0
	- у вигляді навідних запитань.	1	10
		2	3,3
		3	16,3
		4	3,3
III етап – аналіз змісту арифметичної задачі	1. Правильно дає відповідь на запитання: - про що йде мова в задачі? - що відомо в задачі? - що не відомо?	1	13,3
		2	6,6
	- що потрібно знати для того щоб знати невідоме? - чи є у нас ці величини? (якщо задача на одну дію то, ці величини відомі, якщо на 2 і більше, то одна величина може бути відома, а одна ні)	3	16,3

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- що в першу чергу нам необхідно знайти?</li> <li>- яка перша дія (запитання)?</li> <li>- що далі будемо знаходити?</li> <li>- яким чином ми можемо це знайти?</li> <li>- чи відповіли ми на запитання задачі?</li> </ul>	4	6,6
	1. аналізуючи зміст задачі відволікається на несуттєві дані тексту арифметичної задачі;	1	20
		2	3,3
		3	16,3
		4	0
	2. узагальнює з опорою на зовнішні ознаки, ігноруючи при цьому абстрактне значення, а тому узагальнюють їх не завжди вірно;	1	3,3
		2	3,3
		3	6,6
		4	0
	3. неправильно виділяє числові дані, які записані словом;	1	10
		2	0
		3	6,6
		4	0
	4. неправильно виділяє числові дані записані цифрою;	1	10
		2	0
		3	3,3
		4	0
	5. неправильно співвідносить числові дані зі словами: предметами, явищами тощо;	1	20
		2	0
		3	13,3
		4	3,3
	6. неправильно виділяє слова, що визначають алгоритм розв'язання задачі.	1	16,3
		2	0
		3	16,3
		4	3,3
IV етап – синтез усіх даних змісту арифметичної задачі (представлення усіх даних арифметичної задачі в цілому)	1. поєднує між собою числові дані і знаки арифметичних дій відповідно до змісту умови задачі;	1	13,3
		2	6,6
		3	16,6
	2. правильно визначає послідовність арифметичних дій за допомогою яких розв'язується задача.	4	6,6
		1. поєднання між собою чисел і знаків арифметичних дій не відповідно до змісту умови задачі;	1
		2	3,3
		3	20



		4	3,3
	2. неправильно визначена послідовність арифметичних дій за допомогою яких розв'язується задача.	1	6,6
		2	0
		3	13,3
		4	0
V етап – скорочений запис змісту арифметичної задачі та арифметичних дій	1. самостійно, точно та послідовно записує скорочено текст задачі та арифметичні дії при розв'язанні задачі.	1	0
		2	3,3
		3	20
		4	6,6
	1. не точно записує цифри (недостатньо каліграфічно);	1	13,3
		2	0
		3	6,6
		4	6,6
	2. заміняє цифру, що відрізняються певним елементом (1-7, 3-8) або розташуванням (14-41);	1	6,6
		2	3,3
		3	6,6
		4	0
	3. неправильно розташовує скорочений запис на листку паперу та арифметичні дії;	1	0
		2	0
		3	6,6
		4	3,3
	4. неправильно витримує відстань між словами, цифрами та прикладами;	1	10
		2	0
		3	13,3
		4	0
	5. у скороченому записі допускає помилки у словах:	1	0
		2	0
		3	3,3
		4	3,3
	- пропускає букви;	1	0
		2	0
		3	10
		4	3,3
- пропускає склади;	1	0	
	2	0	
	3	3,3	
	4	0	
- замінює одні букви іншими;	1	0	
	2	0	
	3	13,3	

		4	0
	6. неправильно записує числові дані у стовпчик.	1	0
		2	0
		3	13,3
		4	3,3
VI етап – обчислення арифметичних дій при розв’язанні задачі	1. самостійно розв’язує арифметичні дії;	1	3,3
		2	16,6
		3	16,6
		4	6,6
	2. правильно записує результат арифметичної дії;	1	
		2	
		3	
		4	
	3. відповідно співвідносить результат арифметичної дії з предметом обчислень.	1	
		2	
		3	
		4	
	1. в неправильній послідовності обчислює числові дані, тому результат виходить невірний – сплутує числові дані;	1	6,6
		2	0
		3	6,6
		4	3,3
	2. обчислює лише з використанням додаткових засобів:	1	10
		2	6,6
		3	3,3
		4	0
	- пальців рук (для додавання та віднімання) чи лінійки;	1	13,3
		2	6,6
		3	6,6
		4	0
	- таблиць множення та ділення;	1	0
		2	0
		3	0
		4	0
3. не знає алгоритм обчислення арифметичних дій в рядок:	1	0	
	2	0	
	3	6,6	
	4	0	
- на додавання;	1	0	
	2	0	
	3	3,3	
	4	0	
- віднімання;	1	0	
	2	0	
	3	3,3	
	4	0	
- множення;	1	0	

		2	0
		3	0
		4	0
	- ділення;	1	0
		2	0
		3	0
		4	0
	4. не знає алгоритм обчислення арифметичних дій у стовпчик:	1	0
		2	0
		3	0
		4	0
	-на додавання;	1	0
		2	0
		3	0
		4	0
	-віднімання;	1	0
		2	0
		3	0
		4	0
	-множення;	1	0
		2	0
		3	0
		4	0
	-ділення;	1	0
		2	0
		3	0
		4	0
	5. неправильно обчислює результат арифметичної дії;	1	0
		2	0
		3	0
		4	0
	6. не виконує арифметичні дії навіть з використанням підручних засобів:	1	9,9
		2	0
		3	0
		4	3,3
	- додавання;	1	3,3
		2	0
		3	0
		4	0
	- віднімання;	1	3,3

		2	0
		3	0
		4	0
	- множення;	1	0
		2	0
		3	0
		4	0
	- ділення.	1	0
		2	0
		3	0
		4	0
	VII етап – формулювання загальної відповіді	1. правильно, логічно формулює зміст відповіді.	1
2			10
3			6,6
4			3,3
1. неправильно сформульована відповідь:		1	43
		2	6,6
		3	19,8
		4	6,6
- неправильна смислова, логічна побудова відповіді;		1	16,6
		2	3,3
		3	6,6
		4	3,3
- не правильне узгодження слів;		1	6,6
		2	3,3
		3	6,6
		4	0
- заміна та пропуски букв у словах в процесі запису;		1	6,6
		2	0
		3	6,6
		4	3,3
- не правильне скорочення слів;		1	6,6
		2	0
		3	3,3
		4	0
- не правильний запис відповіді на кінцеве запитання задачі.		1	6,6
		2	0
		3	0
		4	3,3

На етапі читання змісту арифметичної задачі у 23,3% дітей труднощі не виникало, а у решти (77,7%) труднощі носили різноплановий характер. Зокрема, у 19,9% дітей спостерігалася заміна слів при читанні за акустичною, артикуляційною або літеральною ознаками; у 13,2% учнів було виявлено заміну слів при читанні за семантичною ознакою; у 13,3% дітей не дочитування слів, аграматизми; у 10% повільне читання; у 13,3% по складове читання; 10% по буквене читання.

При переказі тексту арифметичної задачі у 26,6% учнів труднощів не виникало, а 9,9% дітей переказує текст частково; 19,9% взагалі не переказує текст; 49,5% переказує текст після надання допомоги: 16,6% лише після повторно читання тексту, 32,9% з допомогою навідних запитань.

Аналізуючи зміст арифметичної задачі 46,6% молодших школярів з ТПМ не відчували труднощів, а 40% аналізуючи зміст задачі відволікається на несуттєві дані тексту арифметичної задачі; 13,3% узагальнює з опорою на зовнішні ознаки, ігноруючи при цьому абстрактне значення, а тому узагальнюють їх не завжди вірно; 16,3% неправильно виділяє числові дані, які записані словом; 13,3% неправильно виділяє числові дані записані цифрою; 36,6% неправильно співвідносить числові дані зі словами: предметами, явищами тощо; 36,6% неправильно виділяє слова, що визначають алгоритм розв'язання задачі.

Здійснюючи синтез усіх даних змісту арифметичної задачі (представлення усіх даних арифметичної задачі в цілому) у 42,9% учнів труднощів не виникало, а 42,9% дітей виконує поєднання між собою чисел і знаків арифметичних дій не відповідно до змісту умови задачі; 19,9% молодших школярів з ТПМ неправильно визначає послідовність арифметичних дій за допомогою яких розв'язується задача.

Виконуючи скорочений запис змісту арифметичної задачі та арифметичних дій 40% учнів з труднощами не зустрічались, а 26,5% не точно записує цифри (недостатньо каліграфічно); 16,5% заміняє цифру, що відрізняються певним елементом (1-7, 3-8) або розташуванням (14-41); 9,9% неправильно розташовує скорочений запис на листку паперу та арифметичні дії; 23,3% неправильно витримує відстань між словами, цифрами та прикладами; 46,5% у скороченому записі допускає помилки у словах, зокрема: 13,3% пропускає букви; 3,3% пропускає склади; 13,3% замінює одні букви іншими; 16,6% неправильно записує числові дані у стовпчик.

Обчислюючи арифметичні дії при розв'язанні задачі 43,2% учнів не зустрічались з труднощами, а 16,6% дітей у неправильній послідовності обчислює числові дані, тому результат виходить невірний: 9,9% сплутує числові дані; 26,5% обчислює лише з використанням додаткових засобів (пальців рук, для додавання та віднімання) чи лінійки; також, не знають

алгоритм обчислення арифметичних дій в рядок 6,6% учнів; не виконує арифметичні дії навіть з використанням підручних засобів 13,3% молодших школярів з ТПМ.

Формулюють загальну відповідь правильно, логічно відповідно до змісту запитання 23,3% учнів, а у 77,7% дітей спостерігається неправильно побудована відповідь: неправильна смислова, логічна побудова відповіді зустрічаються у 29,8% школярів з ТПМ; 9,9% не правильно узгоджують слова; 9,9% виконують заміну та пропуски букв у словах в процесі запису; 9,9% не правильно скорочують слова; 9,9% не правильно записують відповідь на кінцеве запитання задачі.

Таким чином, аналіз матеріалів нашого дослідження виявив, що у окремих учнів з ТПМ (10%) труднощів у процесі розв'язування арифметичних задач виявлено не було. Але у переважної більшості з них (90%) помилки спостерігалися на різних етапах роботи над нею.

Найбільше труднощів у молодших школярів з ТПМ спостерігалось під час читання тексту задачі (77,6%), в процесі переказу її змісту (74,7%), окремі школярі взагалі не розуміли доцільності переказу, а відразу ж переходили до розв'язання задачі; в процесі аналізу тексту задачі (54,4%), а також у процесі формулювання відповіді (77,7%). Нами також було визначено, що у частини учнів (57,7%) з ТПМ труднощі виникали і на етапі синтезу числових даних та змістовних компонентів задачі в одне ціле та на етапі запису прикладів (60%). На етапі обчислення прикладів труднощі виникали у 57,7% дітей з ТПМ.

Ми виявили, що певні типи труднощів до кінця четвертого класу у молодших школярів з ТПМ зменшуються або взагалі зникають. Зокрема, труднощі читання змісту арифметичної задачі, обчислення арифметичних дій. Проте, ряд труднощів з класу в клас не лише не зникають, але й збільшуються. А саме, труднощі у процесі аналізу тексту задачі та синтезу її даних, в процесі написання скороченого запису числових даних. Незначні труднощі залишаються у дітей і в процесі переказу тексту задачі, формулювання відповіді та запису арифметичних дій.

### Список використаних джерел

1. Актуальные проблемы методики обучения математике в начальных классах / под ред. М. Моро, А. Пышкало. – М.: Просвещение, 1977. – 342 с.
2. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968. – 431 с.
3. Менчинская Н.А. Очерки психологии обучения арифметике. – М.: Учпедгиз, 1950. – 119 с.
4. Сак Т.В. Застосування зразка у процесі формування математичних

- понять у дітей із затримкою психічного розвитку // Дефектологія. – 2001. – № 2. – С. 33-36.
5. Спеціальна методика викладання математики в допоміжній школі: Курс лекцій. Частина 2 / Упорядники: О.В. Гаврилов, О.М. Ляшенко, Н.І. Королько. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2006. – 432 с.
6. Тарасун В.В., Гаврилова Н.С. Особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку: Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. – 268 с.

On the modern stage certainly, that difficulty of mastering of arithmetic tasks by junior schoolchildren with heavy violations of broadcasting stipulating an escalation for them of base psychical processes of cognitive activity. And that is why, errors in the process of uniting of arithmetic tasks at this category of children arise up on all stages of her uniting. Not having regard to that the separate features of mastering of educational material were reduced by children from heavy violations speech and reason, this problem did not lose the actuality and today.

**Keywords:** analysis, arithmetic problem, answer, thinking, unties, synthesis, abbreviated notation, type sum.

*Отримано 30.05.2011 р.*

УДК 376 -056.36:37.02(043.3)

*В.В. Сильченко*

## **МОВЛЕННЄВИЙ ТА КОМУНІКАТИВНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ВАДАМИ**

Робота присвячена актуальній проблемі формування комунікативного розвитку дітей старшого дошкільного віку в дитячих закладах у процесі їх підготовки до переходу в школу.

**Ключові слова:** комунікативна готовність, спілкування, розумово відсталі діти, старший дошкільний вік.

Робота посвящається актуальній проблемі формування комунікативного розвитку дітей старшого дошкільного віку в дитячих закладах в процесі їх підготовки до переходу до школи.

**Ключевые слова:** комунікативна готовність, спілкування, умовно відстали діти, старший дошкільний вік.

Розвиток людини - це складний процес поступового перетворення біологічного індивіда в соціальну істоту - особистість. Добре відомо, що без мовлення не буває людини. Мова – соціальне явище, що існує незалежно від того чи іншого індивідуума. Психічні функції та здібності, людські форми поведінки, комунікація через мовлення не надані дитині від народження. Вони формуються в перші роки життя під впливом цілеспрямованого виховання, навчання та умов життя в суспільстві.

Усіх батьків рано чи пізно починає турбувати питання правильного мовлення дитини. Одні з важливих завдань спільних зусиль батьків та вихователів – рання та повноцінна допомога дітям з особливими потребами в набутті навичок усного та писемного мовлення, інтеграції їх у процес навчання, підвищення рівня незалежності в масовій школі та соціальному житті.

Недостатньо вивченою залишається проблема теоретичних основ комунікативного розвитку розумово відсталих дітей на ранніх етапах онтогенезу та факторів, що його визначають. Сучасні дослідження акцентують увагу на особливостях структури міжособистісних відносин цих дітей. Особливу групу складають дослідження, що розглядають спілкування дітей із порушеннями інтелекту з точки зору соціальної перцепції. Досліджувались особливості вербального спілкування, плануючої, регулюючої функцій мовлення, мотиваційної сфери дітей на різних етапах онтогенезу. Лише в деяких роботах виявляється роль умов середовища у формуванні комунікативних навичок й умінь дітей з порушеннями розвитку. Взагалі дослідження виконані в різних наукових напрямках й націлені на рішення окремих задач, що конкретизують лише деякі аспекти загальної важливої проблеми. Це ускладнює розробку корекційних впливів на комунікативні якості дітей із труднощами в розвитку.

Теоретично та експериментально не вивчено взаємозв'язок комунікативного та особистісного розвитку, що ускладнює створення загальної картини соціалізації дітей з порушеннями інтелекту вже на ранніх етапах їх розвитку та активізації їх адаптивних можливостей в процесі соціальної та освітньої інтеграції.

Теоретично та експериментально не вивчені можливості компенсації дефектів розвитку сфери спілкування дітей цієї категорії з оточуючими.



Запропоновані різними авторами парціальні корекційні програми та рекомендації не об'єднані однією методологічною базою, а й тому оцінки їх ефективності постають проблематичними.

Відсутня також науково обґрунтована система практичної допомоги дітям (діагностичної, корекційної, профілактичної), в якій отримали б конкретизацію та подальший розвиток теоретичні та організаційно-методичні ідеї Л.С. Виготського.

Таким чином, все більш усвідомлюються протиріччя між потребами педагогічної практики у розвитку комунікативних умінь у старших за віком розумово відсталих дошкільників та рівнем наукових знань про суттєвість і шляхи формування у них досліджуваних умінь.

Дослідники виділяють три основні категорії засобів спілкування: експресивно-мімічні (посмішка, погляд, міміка, виразні вокалізації, виразні рухи тіла), предметно-дієві засоби спілкування (предметні рухи, пози, що використовуються для цілей спілкування), мовленнєві засоби спілкування (висловлювання, запитування, відповіді).

Експресивно-мімічні засоби спілкування (виразні засоби) виникають в онтогенезі першими та є провідними у немовлячому віці. Вони допомагають дитині виражати емоційні стани, виявляти активність, адресовану оточуючим людям, можуть служити індикатором відношення однієї людини до іншої.

Предметно-дієві засоби спілкування (зображувальні засоби) виникають у спільній діяльності дитини з дорослим. Вони домінують у спілкуванні дитини раннього віку і допомагають виразити готовність дитини до взаємодії з дорослим і показати, до якої взаємодії вона запрошує дорослого.

Мовленнєві засоби спілкування виникають в онтогенезі пізніше. Використання мовлення розширює можливості спілкування. У рамках діяльнісного підходу експериментально виявлені умови, що стимулюють виникнення мовлення у дітей: емоційний контакт із дорослим на першому році життя, спільна діяльність із дорослим наприкінці першого – початку другого року життя, досвід прослуховування мовлення дорослих. У сукупності ці три умови створюють оволодіння дітьми мовленням. Мовленнєві засоби домінують у спілкуванні дітей дошкільного віку.

Експериментальні дослідження підтвердили, що діти використовують у спілкуванні з оточуючими різні засоби спілкування, якими оволоділи та які відповідають ситуації спілкування та задачі спілкування, що вирішується.

Перший рівень розвитку структурних компонентів спілкування (потреб, мотивів, засобів) відображується у понятті "форма спілкування". Експериментальні роботи, виконані під керівництвом

М.І. Лісіної, показали, що розвиток спілкування у дітей здійснюється в процесі зміни декількох якісно своєрідних форм комунікативної діяльності.

М.І. Лісіною представлені відомості, що характеризують основні генетичні форми спілкування у дітей від народження до 7 років. Представлені форми спілкування відображають генезис комунікативного розвитку дітей. Якісні характеристики форм спілкування можна використовувати для аналізу індивідуальної комунікативної діяльності та організації корекційної роботи з дітьми, що мають відхилення у розвитку соціальної поведінки.

У дослідженнях, виконаних під керівництвом М.І. Лісіної, описані випадки затримки у розвитку діяльності спілкування у дітей на різних етапах дошкільного дитинства. Відхилення у розвитку комунікативної діяльності, невідповідність впливів дорослого рівню розвитку потреби у спілкуванні у дітей є основною причиною виникнення небажаних проявів, відсутності інтересу до дорослого, замкненості, амбівалентної поведінки. Наслідками порушення розвитку потреби у спілкуванні стає зниження ефективності саморегуляції індивіда, його невміння правильно організувати свою взаємодію з оточуючими людьми.

На наш погляд, встановлені закономірності у розвитку спілкування дітей можуть виконувати роль вікових орієнтирів комунікативного розвитку дітей в умовах дизонтогенезу.

Конкретизуючи структурні та змістовні характеристики комунікативних умінь, ми розглядаємо їх як структурні елементи загальнонавчальних умінь і як змістовні – комунікативної діяльності в їх цілісній єдності. За структурою досліджувані вміння є складними, високого рівня. Вони включають у себе простіші (елементарні) вміння та за своїм змістом поєднують у собі інформаційно-комунікативні, регуляційно-комунікативні та афективно-комунікативні групи умінь. Мотивація діяльності є її керуючим компонентом.

Коло дослідження дітей з патологією розвитку постійно збільшується, розширюється, поглиблюється їх проблематика, однак ми можемо констатувати, що найбільш вивчена в цей час область пізнавальної діяльності. На жаль питання, що стосуються особистісного, комунікативного розвитку, важливі для розробки проблеми соціалізації, досліджені недостатньо.

Проблему комунікативного розвитку дітей з розумовою відсталістю можна вважати достатньо новою для соціальної психології та корекційної педагогіки як у теоретичному, так і в експериментальному напрямках.

Ми вважаємо, що вивчення "дефективної" дитини на ранніх етапах дизонтогенезу в такому напрямку дозволить теоретично обґрунтувати механізми розвитку, з'ясувати умови утворення вторинних розладів.

Ранній онтогенез представляє, з точки зору нашого дослідження, максимальний інтерес і як період найбільш інтенсивного розвитку та становлення особистості.

Аналіз небагаточисленних досліджень про роль спілкування із дорослим і ровесником у розвитку психічно аномальної дитини свідчить про те, що ідеї Л.С. Виготського не отримали поки - що достатньо теоретичної та експериментальної розробки вивчення цих дітей, не знайшли відображення в дефектологічній літературі при вивченні розумово відсталих дітей. У цих дослідженнях було показано роль спілкування з дорослим, однолітком для розвитку особистості дитини з порушеннями розвитку, її міжособистісних відносин, апробовані окремі методи та прийоми оптимізації міжособистісних відносин, особистісного розвитку дітей.

У ранньому віці часто не виникає емоційне спілкування із дорослими. У немовлят, як правило, не з'являється комплекс поживлення; дитина не диференціює близьких і чужих дорослих. На відміну від нормальної дитини вона не оволодіває діями з предметами, не орієнтується на їх якості. Це негативно впливає на подальший розвиток у них всіх психічних процесів.

Взаємовідносини розумово відсталі дитини з батьками, братами, сестрами із самого початку неблагоприємні для її розвитку. Більшість батьків не вміють ввести таку дитину у світ соціальної дійсності. У розумово відсталі дитини у ранньому дитинстві не створюються ті передумови до розвитку особистості, які забезпечують формування особистості у дитини-дошкільника з нормальним розвитком. Особистість розумово відсталі дитини формується із великими відхиленнями як у термінах і темпах розвитку, так і за змістом. Утворюється інше співвідношення різних боків особистісного розвитку дитини.

Якщо розумово відстала дитина і намагається орієнтуватися на дорослого, вона не може в ході спілкування засвоїти моральні норми та зрозуміти їх смисл. Таке засвоєння не може відбуватися у процесі діяльності, тому що у дитини на початок дошкільного віку фактично нема діяльності. В той же час після чотирьох років, коли у розумово відсталих дітей починає розвиватися інтерес до оточуючого, формуються дії з предметами, з'являється бажання підкорятися дорослим, ми маємо можливість спостерігати у них і виникнення перших проявів самосвідомості, виокремлення нового "Я", яке знаходить відображення в негативних реакціях на зауваження, формуванні патологічних рис особистості (відмова від всілякої діяльності, пасивність, замкнутість, негативізм, злість) .

Зовсім інакше, ніж у нормі, складається у розумово відсталих дітей і спілкування, як із дорослими, так і з колективом ровесників. Відсутність

засобів спілкування (мовленнєвих і немовленнєвих), нерозуміння ситуації, що відображується у грі, бажання самоствердитись у такій ситуації, набувають патологічних рис – діти стають агресивними.

Численні експериментальні дослідження, спрямовані на вивчення розумово відсталих дошкільників, показали, що без корекційного впливу вони не оволодівають ні специфічним видом дитячої діяльності, ні соціальними формами поведінки. Сприймання, мислення та мовлення у дітей цієї категорії при спонтанному розвитку залишається на дуже низькому рівні.

Таким чином, сьогодні наявні розбіжності між сучасними вимогами до комунікативної готовності дітей до школи і педагогічними умовами збереження цього процесу в умовах спеціальних дошкільних освітніх закладів і спеціальних шкіл-інтернатів для дітей із розумовою відсталістю, де здійснюється підготовка дітей до навчання в школі.

Визначення базових компонентів освіти та формування комунікативної готовності потребує розробки спеціальної системи підготовки до школи дітей із порушенням розумового розвитку, зважаючи на актуальність і багатоплановість цієї проблеми та не розробленість науково-методичного забезпечення процесу.

Аналіз положень концепції державного стандарту освіти учнів із порушеннями розумового розвитку, сучасного стану організації підготовки старших дошкільників із розумовою відсталістю до школи й процесу формування їхньої комунікативної готовності дає можливість визначити такі завдання системи спеціальної освіти у цьому напрямі:

- охопити підготовкою до школи всіх дітей із порушеннями розвитку, в тому числі дітей із розумовою відсталістю;
- забезпечити підготовку дітей із розумовою відсталістю до школи у відповідності до вимог державного освітнього стандарту й наукових досягнень у сфері формування життєвої компетентності контингенту;
- зосередити сучасну підготовку дітей із розумовою відсталістю до школи на таких компонентах: психологічному, соціальному, комунікативному (приділяючи значної уваги мовленнєвому);
- залучати батьків до процесу підготовки дітей до школи з наданням обов'язкової спеціальної підготовки фахівцями;
- забезпечувати спеціалізовану допомогу дітям із розумовою відсталістю в умовах спеціальної школи на основі активного спілкування дітей з дорослими та однолітками, створення доцільного мовленнєвого середовища;
- якомога раніше виявляти дітей із розумовою відсталістю й надавати їм комплексну медико-психолого-педагогічну допомогу;
- здійснювати загальномовленнєву й спеціальну мовну підготовку дітей із розумовою відсталістю до школи в процесі цілеспрямовано

організованої педагогічної роботи з формування мовленнєвої й комунікативної компетентності.

### Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С.25–30.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
3. Выготский Л.С. Проблемы возраста. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
4. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці. – Донецьк: Лебідь, 2001. – 218 с.
5. Лисина М.И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослым у детей: дис. ... д-ра псих. наук. – М.: Институт педагогики АПН РСФСР, 1974. – 416 с.
6. Лисина М.И. Генезис форм общения у детей // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 268–295.

The Work is devoted to the actual problem of the formation of communicative development of children of the senior preschool age in children's establishments during their preparation for transfer to school.

**Keywords:** communicative readiness, communication, retarded children, junior pre-school children.

*Отримано 30. 05.2011 р.*

УДК 376-056.34:37.015.31:316.42

*О.С. Смоліна*

### МЕДИКО-БІОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАТРИМКИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті висвітлюються медико-біологічні та соціально-педагогічні аспекти затримки психічного розвитку.

**Ключові слова:** затримка психічного розвитку, діти, медико-біологічні аспекти, соціально-педагогічні аспекти.

В статье рассмотрены медико-биологические и социально-педагогические аспекты задержки психического развития.

**Ключевые слова:** задержка психического развития, дети, медико-биологические аспекты, социально-педагогические аспекты.

В умовах фундаментальної перебудови системи освіти в Україні посилена увага приділяється проблемі виховання і розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку. На законодавчому рівні це закріплено у низці державних документів ("Закон про освіту", "Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст.", "Концепція держстандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами", "Закон про дошкільну освіту"). Діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР) становлять найчисленнішу групу серед тих, які потребують спеціальної допомоги у процесі навчання та соціально-трудової адаптації. Вони значною мірою визначають контингент учнів, особливо початкової школи, які стійко не встигають [3, с. 25]. Такі діти є майже в усіх групах дитячих дошкільних закладів, у кожному класі початкової школи. Отже, турбота про дітей цієї категорії є одним з пріоритетних напрямів сучасної освітньої практики.

Клінічні уявлення щодо дітей із особливими потребами були подані у роботах Л.С. Вавіної, Т.О. Власової [1], Т.П. Вісковатої, Ю.І. Дауленскене, Т.Д. Ілляшенко [3], К.С. Лебединської [4], В.І. Лубовського, Т.В. Марковської, М.С. Певзнер [6], М.В. Рождественської, Т.В. Сак [7], У.В. Ульяновської, поглиблювались та уточнювались у працях інших учених. Вивченню особливостей психічного розвитку дітей із ЗПР та пошуку засобів корекційного впливу присвятили свої дослідження Н.А. Бастун, В.В. Назаревич, М.Г. Рейдибойм, Є.Ф. Соботович, В.В. Тарасун, С.Г. Шевченко, Н.А. Ципіна та ін.

Водночас, означена проблема на сьогодні є недостатньо вивченою і досить актуальною. Адже за проявами та глибиною порушень затримка психічного розвитку досить строката, що зумовлено як різними причинами її виникнення, так і неповторністю індивідуальності кожної дитини, історії її виховання та розвитку. Враховуючи вище сказане, метою даної статті є висвітлення медико-біологічних та соціально-педагогічних аспектів затримки психічного розвитку.

Під терміном "затримка психічного розвитку" у сучасній дефектології розуміють збірну за клінічними ознаками групу різних варіантів відставання у психічному розвитку, які не характеризуються загальним психічним недорозвитком (як це має місце при олігофренії), але мають такі особливості інтелекту й особистості, які передусім не

дозволяють дітям своєчасно і якісно оволодіти елементарними шкільними знаннями [5, с. 74].

Також можна знайти ще одне визначення даного стану: затримка психічного розвитку – варіант психічного дизонтогенезу, до якого відносять як випадки сповільненого психічного розвитку, так і відносно стійкі стани незрілості емоційно-вольової сфери та інтелектуальної недостатності, які не досягають рівня розумової відсталості. Процес розвитку пізнавальних можливостей при ЗПР часто ускладнюється різноманітними не грубими, але нерідко стійкими нервово-психічними порушеннями, які відбиваються на інтелектуальній працездатності дитини [2, с. 57].

У вітчизняній літературі термінами "затримка темпу психічного розвитку", "затримка психічного розвитку", які запропонувала Г.Є. Сухарева, позначаються різноманітні відносно легкі аномалії розвитку, що характеризуються незрілістю емоційно-вольових і пізнавальних функцій, і які мають перспективу відновлення або компенсації інтелекту. Окремі дослідники (В.В. Ковальов, М.С. Певзнер, Г.Є. Сухарева, І.А. Юркова) розглядають вияви, притаманні затримці психічного розвитку, як складові ширшого поняття – "граничної розумової відсталості". Ці вияви характеризуються уповільненим темпом психічного розвитку, особистісною незрілістю, негрубими порушенням пізнавальної діяльності, які за структурою та якісними показниками відрізняються від олігофренії, і мають тенденцію до компенсації та розвитку [7, с. 54].

За даними В.В.Ковальова, термін "тимчасова затримка психічного розвитку" може стосуватися лише тих випадків затримки психічного розвитку, які стоять найближче до норми. Водночас, більшість із них відрізняється достатньо стійкою, хоча і легкою, інтелектуальною недостатністю і менше вираженою тенденцією до компенсації та зворотного розвитку, що можливе лише в умовах спеціально організованого навчання і виховання. Однак, ці стани відрізняються своїми клініко-психологічними особливостями і тенденцією до згладжування інтелектуального дефекту від "ядерної" розумової відсталості – олігофренії, якій притаманна тотальність, стійкість і незворотність психічного дефекту. При цьому провідною ознакою виступає порушення власне інтелектуальної діяльності, яка визначає особливості порушення інших психічних функцій (Benda C.).

У дослідженнях зарубіжних авторів межа інтелектуальна недостатність найчастіше описується при клініко недиференційованому синдромі "мінімальна мозкова дисфункція" (ММД). Серед різноманітних виявлень ММД описуються стани порушення шкільної адаптації, гіпердинамічний синдром, розлади емоційної сфери та поведінки, легкі

порушення пізнавальної діяльності. Серед зарубіжних авторів побутує термін "дефіцит активної уваги" – Attention deficit disorder (Lahey B.B. et al.; Shavitz S.E.; Whalen C. K.; Taylor A.E., та інші), який поширюється і на стан, що раніше був названий ММД. У сучасній німецькій літературі поняття граничної інтелектуальної недостатності часто ототожнюється з педагогічним терміном "порушення взаємовідносин" ("шкільної поведінки"). (Grossman G.; Schmitz W., Scholz B.) [7, с. 56].

На сьогодні єдиних принципів систематики затримки психічного розвитку не існує. Зокрема, В.В. Ковальов [7, с. 57] на основі патогенетичного принципу умовно розділив усі граничні форми інтелектуальної недостатності на чотири групи:

1) дизонтогенетичні форми, під час яких недостатність обумовлена механізмами затриманого або викривленого психічного розвитку дитини;

2) енцефалопатичні форми, в основу яких покладено органічне ураження мозкових механізмів на ранніх етапах онтогенезу;

3) інтелектуальна недостатність, пов'язана з дефектами аналізаторів та органів чуття (слуху, зору) й обумовлена дією механізму сенсорної депривації;

4) інтелектуальна недостатність, пов'язана з дефектами виховання і дефіцитом інформації з раннього дитинства ("соціокультурна розумова відсталість" за термінологією, яка прийнята Американською асоціацією з проблеми розумової неповноцінності).

Хоча у кожній з названих груп провідна роль в патогенезі належить будь-якому одному фактору, у походженні інтелектуальної недостатності, як правило, беруть участь й інші патогенетичні фактори.

Г.С. Сухарева [7, с. 58] на основі етіопатогенетичного принципу виділяє наступні форми порушення інтелектуальної діяльності у дітей із затримкою темпу розвитку:

1) інтелектуальні порушення пов'язані з несприятливими соціальними умовами та вихованням або патологічною поведінкою;

2) інтелектуальні порушення при тривалих астенічних станах, обумовлених соматичними захворюваннями;

3) порушення при різних формах інфантилізму;

4) вторинна інтелектуальна недостатність, пов'язана з ураженнями слуху, зору, дефектами мовлення, читання і письма;

5) функціонально-динамічні інтелектуальні порушення у дітей в резидуальній стадії та віддаленому періоді інфекції і травм центральної нервової системи.

Т.О. Власова, М.С. Певзнер [1, с. 16] в якості основного дефекту при затримці психічного розвитку розглядають незрілість емоційно-вольової сфери та недорозвиток пізнавальної діяльності, якісні характеристики



яких безпосередньо залежать від етіопатогенетичного типу цієї аномалії розвитку. На основі цього вони виділяють дві основні форми затримки психічного розвитку:

1) затримка психічного розвитку обумовлена психічним і психофізичним інфантилізмом (ускладненим та неускладненим недорозвитком пізнавальної діяльності і мовлення), при цьому провідним виступає недорозвиток емоційно-вольової сфери;

2) затримка психічного розвитку, як наслідок довготривалих астенічних і цереброастенічних станів, що виявляється у зниженій працездатності, підвищеній втомлюваності та виснажливості.

К.С. Лебединська [4, с. 9] запропонувала клінічну систематику затримки психічного розвитку за етіопатогенетичним принципом. Виділено чотири основні варіанти затримки психічного розвитку:

- 1) конституціонального;
- 2) соматогенного;
- 3) психогенного;
- 4) церебрально-органічного походження.

Ці типи затримки психічного розвитку відрізняються один від одного особливістю структури та характером співвідношення двох основних компонентів визначеної аномалії розвитку – уповільненим темпом формування емоційно-вольової сфери та недорозвитком пізнавальної діяльності.

На думку М.С. Певзнер [6, с. 3], основним механізмом затримки психічного розвитку є порушення дозрівання та функціональна недостатність більш молодих і складних систем мозку, що належать переважно до лобних відділів кори великих півкуль, які забезпечують здійснення свідомих актів поведінки та діяльності людини. Очевидно, що в одних випадках переважає механізм затримки темпу розвитку найбільш молодих функціональних систем мозку, а в інших (з більш стійкою інтелектуальною недостатністю) – механізм легкого органічного пошкодження мозку з випаданням структурних і функціональних елементів, необхідних для здійснення інтелектуальних процесів вищих рівнів. Специфіка, ступінь виявлення поведінкових порушень пізнавальної діяльності визначається якісною своєрідністю, складністю неврологічного субстрату, який лежить в їх основі (М.С. Певзнер, К.М. Мастюкова, Л.І. Переслені, С.А. Riccio).

Клінічні дослідження дітей з ознаками психофізичного і психічного інфантилізму виявили, що патогенетичною основою інфантилізму, провідний симптом якого – недорозвиток емоційно-вольової сфери, недорозвиток лобних і лобно-диенцефальних систем мозку (М.С. Певзнер, Н.Н. Зісліна, Е.С. Ополинський, М.Г. Рейдибойм [7, с. 56]). Порушення уваги може бути пов'язане з дисфункцією як передніх

(лобних), так і задніх тім'яних відділів кори, а також стовбурних структур внаслідок незрілості або аномалії їх морфофункціональної організації (Ю.Д. Кропотов, G. Nyhd, С.А. Riccio, А. Talay – Ongan). Різне поєднання захоплених у патологічний процес певних структур мозку корелюється з різними поведінковим виявленнями: наприклад, недостатня увага може поєднуватися з явищем розгальмованості (P. Goodyear, G.W. Nyhd, С.А. Riccio, V.R. Brever); спостерігаються окремі коркові ураження, переважно в тім'яних відділах кори (Д.М. Ісаєв, К.Д. Єфремов, С.М. Пукшанська). В низці досліджень йдеться про незрілість системи сенсорного аналізу вищих інтегративних центрів [7, с. 56].

Таким чином, біологічні порушення затримки психічного розвитку представлені незрілістю мозку, насамперед, його коркових відділів, що часто поєднанні з ознаками локального ураження мозкових структур, які характеризуються неоднорідністю і виявляються поліморфністю порушень емоційно-вольової та пізнавальної сфер. Це ж підтверджується дослідженнями В.В. Лебединського, І.Ф. Марковської, О.С. Нікольської, в яких представлено результати аналізу вищих психічних функцій у дітей із затримкою психічного розвитку за трьома параметрами:

- 1) недостатність динамічної організації психічних функцій (порушення тону, стійкості, рухливості);
- 2) парціальна недостатність окремих, "часткових", коркових функцій (гнозису, праксису, мовлення і ін. )
- 3) недостатність регуляційних процесів, які забезпечують ініціювання, програмування, контроль діяльності.

Порівняння даних нейропсихологічного дослідження виявило значні відмінності, як за характером, так і за ступенем дефіцитності вищих коркових функцій. У легших випадках в її основі лежить нейродинамічна недостатність, пов'язана, передовсім, з виснажливістю психічних функцій. Однак, за умови більшого органічного ураження мозку до грубіших нейродинамічних розладів, які виявляються в інертності психічних процесів, приєднується первинна дефіцитність окремих коркових і підкоркових функцій: праксису, зорового гнозису, пам'яті, мовної сенсомоторики. Водночас, спостерігається певна парціальність, мозаїчність порушень окремих коркових функцій. Ось чому, одні з цих дітей мають труднощі в опануванні письма, другі – читання, а ще інші – рахунку. Парціальна недостатність коркових функцій, відповідно, призводить до вторинного недорозвитку найбільш складних психічних новоутворень, зокрема, довільної регуляцію, стосовно до якої, перераховані вище порушення, виступають як базальні [7, с. 65].

Дані психологічного аналізу підтверджують, що ієрархія порушень психічних функцій при затримці психічного розвитку інша, ніж при олігофренії. При затримці психічного розвитку найбільш недосконалим є не саме мислення (здатність до абстрагування та узагальнення), а дефіцитність "передумов" мислення (К. Ясперс): пам'яті, уваги, просторового гнозису, інших вищих коркових функцій, темпу, переключення психічних процесів.

Первинний дефект породжує численні вторинні зміни психіки дитини. Так, при гармонійному інфантилізмі (неускладненому психічному і психофізичному інфантилізмі, за класифікацією М.С. Певзнер, Т.А. Власової), центральною у структурі дефекту виступає незрілість емоційно-вольової сфери, яка в одному випадку характеризується підвищеним ейфорійним станом, імпульсивністю та психомоторною розгальмованістю поведінки, нездатністю до вольового зусилля та систематичної діяльності. В іншому випадку – переважанням зниженого тла настрою, примітною схильністю до боязливості, страхів, несміливості, що перешкоджає формуванню активності, ініціативи, самостійності. Ці особливості психічного розвитку дітей виявляються вже з початку залучення їх до учбової діяльності, і не зважаючи на те, що за походженням вони мають спільну біологічну основу, розмаїття їх виявлення потребує різних шляхів корекції.

Неоднорідність затримки психічного розвитку спостерігається і тоді, коли її спричиняє стійка астения, що виникає на ґрунті різних соматичних захворювань, знижує фізичний і психічний тонус, внаслідок чого гальмується розвиток пізнавальної діяльності. До того ж, дуже часто додається затримка розвитку емоційно-вольової сфери (соматогенний інфантилізм), обумовлений низкою невротичних характеристик особистості – (К.С. Лебединська, М.Г. Рейдибойм).

Гальмування розвитку особистості дитини, може відбуватися під впливом різних негативних соціальних чинників (явища гіпер- чи гіпоопіки), які виникають в ранньому дитинстві і діють тривалий час. Тоді йдеться про затримку психічного розвитку психогенного генезу. Основне місце у структурі цього дефекту посідає патологічна незрілість емоційно-вольової сфери. За умов гіпоопіки формується психічна нестійкість (Г.Є. Сухарева, В.В. Ковальов), яка характеризується імпульсивністю, афективною лабільністю, високим рівнем сугестивності. У випадку формування особистості в умовах гіперопіки виявляється недостатня самостійність, безініціативність, нездатність до вольових зусиль. До того ж, додаються риси егоцентризму, егоїзму, налаштування на постійне опікування і допомогу. Психотравмуючі умови виховання, в яких переважає жорстокість або груба авторитарність, деформують розвиток емоційної сфери, і тоді її

незрілість виявлятиметься у невротичному розвитку особистості – відсутності ініціативи та самостійності, нерішучості.

У зарубіжних дослідженнях йдеться про психічну депривацію в ранньому дитинстві, яка призводить до тяжких розладів особистості та пізнавальної сфери.

У контексті вивчення затримки психічного розвитку на особливу увагу заслуговує група дітей, яку відносять до "педагогічно занедбаних". У низці досліджень ці вияви відмежовуються від затримка психічного розвитку психогенного генезу. Зокрема, К.С.Лебединська зазначає: "Цей тип затримки психічного розвитку слід відрізнити від педагогічної занедбаності, яка не є патологічним виявом, а обмежується дефіцитом знань і вмінь внаслідок недостатньої інтелектуальної інформації" [4, с. 9].

Водночас, Н.О. Менчинська, З.І. Калмикова, У.В. Ульяновка [1, 3, 7] та інші дослідники розглядають педагогічну занедбаність як стійкий стан психіки, що характеризується неповноцінним інтелектуальним розвитком та особливістю формування емоційно-вольової сфери, витоки якого йдуть з раннього дитинства. Цей стан психіки виникає під впливом обмежених мікросоціальних, відповідно, і мікропедагогічних умов, в яких перебуває дитина. І чим несприятливіші ці умови, тим суттєвішими будуть їх наслідки для психічного розвитку школяра.

Слід зазначити, що термін "педагогічна занедбаність" часто використовується для пояснення причини неуспішності учнів. Зокрема, в дослідженнях В.І. Зикової, З.І. Калмикової, О.М. Орлової [7] розглядається проблема стійкої неуспішності в учнів середньої ланки з різним рівнем педагогічної занедбаності розумового, морального та фізичного розвитку, а також в учнів з порушеним темпом фізичного і розумового розвитку внаслідок слабкого здоров'я та функціональних розладів психічної діяльності (цереброастенічний стан). В.І. Зикова, описуючи особливості цих дітей, вказує, що для всіх (незалежно від причини стійкої неуспішності) характерна знижена навчованість з огляду на низький рівень розумового розвитку, що виявляється у труднощах пов'язаних із засвоєнням навчального матеріалу, відсутності відповідних пізнавальних інтересів та позитивних мотивів навчання. Отже, педагогічно занедбані діти, на основі характеристики їхньої учбової діяльності, можуть бути віднесені до групи дітей із затримкою психічного розвитку.

Таким чином, можна зробити висновок, що етіологія затримки психічного розвитку є досить багатогранною. З одного боку, в генезі їх можуть відігравати роль різні біологічні фактори; з іншого – соціальні та педагогічні аспекти, що зумовлює подальше вивчення особливостей та закономірностей затримки психічного розвитку, і є актуальним питанням корекційної педагогіки.

### Список використаних джерел

1. Власова Т.А., Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. 2-е изд. испр. и доп. – М.: Просвещение, 1973. – 175 с.
2. Задержка психического развития // Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Проспект, 2003. – 800 с.
3. Ілляшенко Т. Затримка психічного розвитку у дітей: причини виникнення та корекція. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред. кол. Н.Софій та інші. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.
4. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития. – М.: педагогика, 1982. – 128 с.
5. Миронова С.П., Гаврилов О.В. Матвеева М.П. Основы коррекционной педагогики. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 264 с.
6. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 1975. – № 2. – С. 3-9
7. Сак Т.В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції. – К.: Актуальна освіта, 2005. – 246 с.

The article explores the medical and biological, social and pedagogical aspects of mental retardation.

**Keywords:** delayed mental development, children, health bilohichni aspects, social and educational aspects.

*Отримано 0.05. 2011 р.*

УДК 364 (477)

**В.І. Співак**  
**Ю.В. Сербалюк**

### ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНО-РОЛЬОВОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ

У статті розглядаються теоретичні, методичні і практичні (організаційні) особливості здійснення особистісно-рольової реабілітації дітей та підлітків.

**Ключові слова:** реабілітація, діти, підлітки, особистісно-рольовий підхід.

В статті розглядаються теоретичні, методичні і практичні (організаційні) особливості здійснення особистісно-рольової реабілітації дітей і підлітків.

**Ключові слова:** реабілітація, діти, підлітки, особистісно-рольовий підхід.

Поняття реабілітації за своїм змістом і походженням означає відновлення втраченої здатності, повернення певної якості після того, як вона з якихось причин зазнала негативних змін. Рольова реабілітація – це реабілітація засобами рольових методів практичної психології. В звичайному розумінні реабілітація – це прерогатива психокорекції чи психотерапії. Реабілітаційна педагогіка повинна поєднувати в собі психотерапевтичні функції з традиційними цілями та завданнями навчання і виховання, тобто не лише формувати, розвивати, а й усувати ті перешкоди, які виникають на шляху нормального розвитку особистості.

Особистісно-рольовий підхід не новий для педагогіки. Проте, не зважаючи на те, що рольова гра вважається одним з важливих методів навчання (особливо, коли йдеться про вироблення професійних навичок), ще дуже рано говорити про вичерпне використання ігрових методів в педагогіці. Традиції застосування гри (зокрема рольової) в психотерапії набагато солідніші, і можна говорити про рольову психотерапію як окрему галузь практики психологічної допомоги особистості [3]. На нашу думку методи рольової гри є найбільш дієвими з метою поєднання терапевтичного і педагогічного підходів та створення концепції рольової реабілітації.

Одна з найважливіших функцій психологічної ролі – це її зв'язок з образом "Я". Найважливіші ролі людини входять в структуру її особистості, а отже від їх функціонування залежить особистісне благополуччя. З іншого боку, через ролі можливий вплив на особистісні механізми з метою психотерапії, психологічної реабілітації та виховання Я-концепції, адже остання суттєвим чином залежить від психологічних ролей людини, в першу чергу - від рольових очікувань оточуючих [1].

Роль це не лише одна з функцій особистості, а й модель можливого "Я" людини. Ролі можуть бути реальні та уявні, зовнішні та внутрішні. Найрізноманітніші форми уявлення людини про себе можуть існувати в рольовій формі, тобто втілюватися в конкретні рольові образи, які не обов'язково відповідають реальним функціям особистості, а можуть бути зв'язані з ідеалами, прагненнями, потребами особистості.

Найчастіше рольова реабілітація необхідна тоді, коли має місце втрата чи порушення рольових функцій людини. Деформація чи руйнування психологічної ролі призводить до рольової дезадаптації і

потребує психокорекції, спрямованої на відновлення нормальних рольових функцій. Найкраще це можна зробити в ситуації штучної ролі, в ігровій ситуації. По-перше, як вважає Г.Л. Лендрет, "гра – природне мовлення дитини, вона є середовищем для її самовираження, в якій вона відчуває себе найбільш комфортно" [4]. По-друге, в грі дитина не боїться помилитися, оскільки ця помилка не така фатальна як в реальному житті. Ігрова роль це "чернетка" життєвої ролі і можна відпрацювати її механізми без серйозних наслідків для життя людини і взаємин з іншими.

Рольова гра є дієвим засобом реабілітації дитини у випадку, коли та зазнала психічної травми, переживає кризовий період, або має інші емоційні психологічні проблеми. Виконання ролі здійснюється на двох рівнях: поведінковому і чуттєвому. В процесі виконання ролі у дитини виникає рольове переживання, яке поєднує інтелектуальні, моральні та інші почуття, зв'язані з рольовим образом. Рольове переживання може служити засобом реабілітаційного впливу як форма емоційного відреагування і як форма компенсації дисгармоній власної особистості в творчому процесі.

Важливим аспектом рольової реабілітації є зв'язок життєвих ролей людини з життєвим світом особистості. Життєвий світ людини є певним співвідношенням зовнішнього світу, в якому живе людина, і внутрішнього світу її переживань, образів, відношень. Під час життєвої кризи життєвий світ людини зазнає деформацій, а інколи (в особливо серйозних випадках) майже повного руйнування): втрати зв'язків, зміни відношень, зникнення звичних орієнтирів тощо. Очевидно, реабілітаційна допомога повинна спрямовуватись на відновлення життєвого світу, точніше його внутрішньої підструктури. Зовнішня підструктура життєвого світу знаходиться за межами компетентності психотерапії, але навіть у разі її руйнування (наприклад, у переселенців з Чорнобильської зони, або біженців із зон військових конфліктів) ці втрати можна частково компенсувати змінами у внутрішньому світі.

Людина є соціальною істотою, тому важливе місце в її світі належить значущим іншим людям, з якими вона спілкується. Втрата когось із близьких (смерть, розлука) це втрата частини життєвого світу, яка також потребує психологічної реабілітації. Чим може допомогти в цьому випадку рольова гра? В ігровій формі можна змоделювати будь-яку ситуацію з реального життя людини, і не просто змоделювати, а пережити всі необхідні почуття, як це робиться, наприклад у психодрамі. Таким чином відновлюються втрачені образи, переживання, відношення. Людина компенсує дефіцит реальних життєвих переживань рольовими переживаннями, які мають значний терапевтичний ефект.

Рольове переживання виникає не тільки в процесі рольової гри чи психодраматичної дії. Близький до рольового переживання стан виникає

у багатьох видах творчої діяльності людини, що супроводжується рольовою децентрацією чи частковим перевтіленням в образи творчості. Дитина не просто малює, вона уявляє себе на місці того персонажу, якого зображує.

Подібні почуття виникають не тільки в активній творчості, а й при пасивному сприйнятті творчого матеріалу – читання, перегляд кінофільму чи мультфільму, слухання музики тощо. Саме тому, наприклад, дитина так любить слухати чи читати улюблені казки, переживаючи себе на місці героїв і занурюючись в казковий світ, що на певний час стає заміною її реального життєвого світу. Тут можна спостерігати потребу дитини у рольовому переживанні, а не просто пізнавальну потребу, адже часто дитина знає улюблену казку чи кінофільм майже напам'ять і нічого нового в пізнавальному плані вже не отримує. Творчість як засіб психотерапії та психологічної реабілітації широко застосовується в таких терапевтичних методах, як арттерапія, терапія творчим самовираженням [2].

Описані закономірності є, на наш погляд, найважливішими саме для основних принципів реабілітаційної педагогіки. Творчу діяльність, творче самовираження та рольову гру можна дуже гармонійно вплести в будь-яку навчально-виховну програму. Мало того, педагогічні програми обов'язково мають весь цей багатющий арсенал. Для того, щоб досягти психологічної реабілітації треба лише здійснити по-справжньому індивідуальний підхід, що полягатиме у врахуванні особистісних психологічних проблем дитини чи підлітка. А це можливо при співпраці педагога не лише з досвідченим методистом і психологом, які добре знають індивідуальні особливості та здібності дитини, а й з психотерапевтом.

Які діти потребують реабілітаційної допомоги?

Перш за все – це діти, що переживають життєву кризу. Нормативні (чи вікові) життєві кризи - це закономірні періоди її розвитку, зумовлені розвитком особистості, коли зростає ймовірність розвитку дисгармоній, внутрішніх конфліктів тощо. Одну з найсерйозніших нормативних криз – підліткову можна подолати засобами так званої інтрапсихічної психодрами, яка працює з субособистостями людини, тобто внутрішніми прихованими життєвими ролями. Ненормативні кризи не обов'язкові для людини, але вони трапляються внаслідок ряду життєвих обставин. Криза – це перехід від одного життєвого періоду чи циклу до іншого. Вона завжди супроводжується зміною життєвих ролей людини, які відрізняються в різні періоди. Складність кризи визначається труднощами зміни цих ролей, відмови від старих ролей і засвоєння нових. Рольова психотерапія має за мету допомогти засвоїти нові життєві ролі засобами рольової гри, яку можна організувати моделюючи життєві ситуації, в яких знаходиться дитини.



Реабілітація необхідна дітям, що зазнали психічної травми в результаті насильства (в тому числі і сексуального). В цьому випадку треба допомогти дитині позбутися наслідків негативного емоційного досвіду, а також отримати новий позитивний емоційний досвід. Найкраще це можна здійснити засобами психодрами, що дозволяє відреагувати незавершені переживання, змінити ситуацію психотравми (відтворивши її в психодраматичній групі, а потім трансформуючи її психодраматичними засобам) таким чином, щоб вона втратила свою травмуючу силу, відчувти підтримку і подолати зневіру в людей і самого себе. В подібних випадках часто виникає почуття провини, що патогенно впливає на поведінку дитини і її особистісний розвиток. Психодрама дозволяє зняти ці почуття підкріпивши Я-концепцію дитини і допомагаючи прийняти себе такою, як вона є.

Дуже важливою є допомога дітям, що переживають горе через втрату когось з близьких. Суттєвою допомогою крім психодрами тут може служити терапія творчістю, яка дозволяє гармонійно включити образ втраченої людини у внутрішній світ дитини. Зробити це можна різними засобами від малювання портрету, написання твору чи листа до бібліотерапії, тобто читання літератури, де схожі образи і переживання допоможуть подолати депресію. Звісно, що образ, створений творчою уявою не замінить образу втраченої людини, проте зможе полегшити тяжкий психологічний стан.

Психологічної реабілітації потребують також діти, що страждають від соціальної дезадаптації, яка виникла внаслідок зміни життєвих обставин: переїзд, зміна соціального оточення тощо. Основна причина дезадаптивного стану - це втрата багатьох значущих соціальних зв'язків (а разом з ними і міжособових ролей) і труднощі створення нових. Рольова гра, учасниками якої є діти, що складають нові дитячі колективи, покликана покращити створення нових соціальних зв'язків, підвищити соціальний статус новачків.

Окремо слід сказати про випадки неблагополучної сімейної ситуації дитини в результаті різкої зміни сімейних обставин: розлучення батьків, створення батьками нової сім'ї, позбавлення батьків батьківських прав, усиновлення тощо. Є досвід використання психодрами для роботи з членами новоствореної сім'ї, проте для розв'язання цих проблем можуть бути корисними найрізноманітніші методи, пов'язані з рольовою грою чи творчою діяльністю.

### Список використаних джерел

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
2. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением. – М.:

Медицина, 1989. – 304 с.

3. Гройсман А.Л. Проблемы ролевой психотерапии // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М.: Наука, 1979. – С. 175-203.
4. Лэндретт Г.Л. Игровая терапия: Искусство отношений. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 368 с.

The article presents theoretical, methodological and practical (organizational) peculiarities the realization of children' and teenagers personally-rolling rehabilitation.

**Keywords:** rehabilitation, children, teenagers, personally-rolling approach.

*Отримано 30. 05.2011 р.*

**УДК 376.1:51**

*Н.С. Сухоніна*

### **ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЧУТТЄВОГО СПРИЙМАННЯ ПІД ЧАС НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ**

У статті висвітлюються напрямки формування чуттєвого сприймання як одного із засобів компенсації вад зору.

**Ключові слова:** чуттєве сприймання, пізнавальна діяльність, компенсація.

В статье рассматриваются направления формирования чувственного восприятия как одного из способов компенсации недостатков зрения.

**Ключевые слова:** чувственное восприятие, познавательная деятельность, компенсация.

Пізнавальна діяльність дітей з порушеннями зору залежить в більшості випадків від того, які органи чуття беруть участь у пізнавальному процесі. Безумовно, роль зорової системи в психічній діяльності людини не можливо переоцінити. Саме "зір дає нам найбільш досконале, справжнє сприймання предметів" [5]. Але отримання

інформації про зовнішній світ відбувається за рахунок сформованої у дитини складної системи аналізаторів. На взаємозв'язок аналізаторів, який дозволяє здійснювати чуттєве пізнання, вказувала Л.І. Солнцева. Не зважаючи на те, що провідна роль в процесі чуттєвого пізнання належить зору, на перший план "гностичних" відчуттів та сприймань після зору виступають слухова та дотиково-кінестетична аналізаторні системи.

Л.П. Григор'єва у своїх працях підкреслювала, що при частковому ураженні зорових функцій компенсація можлива за рахунок збережених механізмів зорової системи за участю інших структур мозку. Компенсація у дітей з порушеннями зору базується на нормально функціонуючих коркових замикаючих механізмах, за допомогою яких, при опорі на дотиковий, слуховий та інші збережені аналізатори, утворюються складні слухо-дотиково-рухові функціональні системи зв'язку, які є фізіологічною основою розвитку вищих форм пізнавальної діяльності і відіграють провідну роль у процесах компенсації [2].

Важливість перебудови взаємовідносин аналізаторів при порушенні зору підкреслював О.Г. Литвак. Він вважав, що утворення нових внутрішньо або міжаналізаторних зв'язків, відносно домінування інших, ніж у зрячих, аналізаторних систем відбувається саме при ушкоджені зорі.

Т.О. Дорофєєва виявила деякі особливості органів відчуттів у слабозорих учнів. За її даними, діти молодшого шкільного віку з порушеннями зору мають труднощі в уявленнях функцій органів відчуттів, слабо усвідомлюють можливості дотикового, слухового, нюхового та смакового аналізаторів в процесі поповнення недостатньої зорової інформації. При спонтанному розвитку переважає моносенсорний спосіб сприймання, а також не сформовані системи сенсорних еталонів для аналізу, синтезу та систематизації ознак предметів.

Зіставляючи знов сприйняті якості предметів через органи відчуттів, дитина точніше та глибше пізнає різні властивості конкретних предметів, а її сприймання стає цілеспрямованим та організованим. Отож, необхідно систематично активізувати перцептивні дії для активного сприймання.

На думку О.Г. Литвака, при стимулюванні перцептивних потреб в процесі спеціально організованого навчання, включаючи в діяльність збережені аналізаторні системи, можливо дати нове спрямування розвитку психіки слабозорих, яке наближається до рівня розвитку дітей з нормальним зором.

У вітчизняній психології чуттєвому пізнанню відводиться дуже важлива роль в системі пізнавальних процесів. Чуттєве відображення –

основа розвитку логічного мислення та мовлення. Головними формами чуттєвого відображення є відчуття та сприймання.

Багатьма тифлопедагогами визначено зв'язок між відчуттям та розумовою діяльністю. В дослідженні Л.П. Уфимцевої, Т.К. Окладнікової виявлено, що складність отримання ряду відчуттів не забезпечує диференціювання об'єктів та їх порівняння, що значно утруднює формування розумових операцій. Способи та прийоми розумової діяльності можливо формувати вже на базі чуттєвого досвіду. Згідно досліджень психологів, сенсорний розвиток – фундамент розумового розвитку дитини.

Розробка формувальної частини нашого дослідження базувалась на загальнодидактичних принципах навчання, адаптованих до зорових можливостей дітей зі зниженим зором, та специфічних тифлопедагогічних принципах навчання та виховання дітей з порушеннями зору. У тифлодидактиці принципи навчання визначаються як система найбільш загальних, істотних та стійких вимог, які визначають характер і особливості організації корекційно-освітнього процесу в спеціальних школах.

У формувальному дослідженні ми спиралися на такі загальновідомі дидактичні принципи:

– принцип послідовності та систематичності навчання – передбачає формування в учнів стрункої логічної системи знань, взаємопов'язаних фактів і закономірностей будь-якої науки;

– принцип свідомості у навчанні – забезпечує розуміння учнями завдань та смислу своєї навчальної діяльності, передбачає ініціативність та самостійність учнів;

– принцип наочності – дозволяє збагатити учнів чуттєвим пізнавальним досвідом для повноцінного оволодіння абстрактними поняттями. Вимагає використання диференційованості, змістової, варіативної наочності;

– принцип доступності – зумовлює відповідність змісту та обсягу, методів і прийомів засвоєння знань, умінь і навичок на основі врахування вікових і типологічних особливостей учнів;

– принцип міцності знань, умінь та навичок – передбачає міцне збереження в пам'яті знань, умінь та навичок, їх вільне відтворення та застосування на практиці.

В спеціальній педагогічній літературі вважається, що: "Принципи сприяють інтеграції різних засобів форм, методів та прийомів в цілісну систему, визначають стратегічний напрямок цілісного підходу до розв'язання завдань корекційно-педагогічного процесу" [6, с. 61-62].

Відповідно до цього організація експериментального дослідження врахувала наступні тифлопедагогічні принципи навчання дітей зі зниженим зором:

– принцип педагогічного оптимізму – базується, по-перше, на рівні сучасного наукового та практичного знання про потенційні можливості осіб зі зниженим зором, по-друге, на уявленні про сучасні педагогічні можливості їхньої габілітації та реабілітації. Цей принцип враховує сучасний гуманістичний світогляд залучення кожної людини, незалежно від її психофізичних особливостей, в навчальний процес;

– принцип необхідності спеціального педагогічного керівництва – спрямований на корекційно-компенсаторне перетворення різних психічних функцій та задоволення особливих навчальних потреб дитини з порушеннями зору;

– принцип індивідуального та диференційованого підходу – передбачає врахування індивідуальних відхилень, які утруднюють процес навчання, та класифікацію дітей за гостротою зору, станом інтелекту, способами сприймання навчального матеріалу;

– принцип корекційно-компенсаторної спрямованості навчання – передбачає побудову навчального процесу з використанням збережених аналізаторів, а також необхідність системного характеру компенсаторно-корекційних впливів на різні сфери психічного та фізичного розвитку дитини з порушеннями зору.

За дослідженнями Ю.О. Кулагіна, Л.І. Солнцевої, сумісне використання неповноцінного зору з іншими аналізаторами дає значно більшу повноту образу сприймання, позитивно впливає на пізнавальну сферу та емоційний настрій учнів. Але, на думку І. М. Соловйова, процес створення образів предметів на основі дотику більш тривалий, тому що потребує більш розвиненої пізнавальної діяльності, пов'язаної з умінням синтезувати окремі сприймання.

Найчастіше учням ставиться загальне завдання: оглянути або обстежити предмет і розповісти про нього. Самостійно вони неспроможні визначити порядок і послідовність обстеження об'єкта, тому необхідний план обстеження, запропонований вчителем. Тифлопедагог З.Н. Тюбекіна вважає, що при обстеженні будь-якого предмета або рельєфного зображення важливого значення набуває планомірне обстеження обома руками. Доведено, що у слабозорих дітей дотичне сприймання поряд із зоровим також відстає в розвитку. Причина тому – невміння користуватися дотиком, а спиратися переважно на свій ослаблений зір.

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури та констатуючого дослідження нами були виділені основні засоби розвитку чуттєвого сприймання: предметно-практична та ігрова діяльність,

дидактичні вправи із залученням різних аналізаторів, вербальні завдання у вигляді загадок, віршованих задач.

В ряді досліджень підтверджено, що найбільш доступним для дітей молодшого шкільного віку є використання моделей з речовинного матеріалу (папір, палички, геометричні мозаїки тощо). Це, в свою чергу, є одним із способів моделювання, поряд з графічним та символічним. Такий спосіб дозволяє дитині самостійно виконувати дії руками, а не тільки пасивно спостерігати за діями педагога. Через предметну діяльність руками, в ході якої формуються дотикові відчуття, особливо інтенсивно розвивається інтелект дитини.

Виходячи з того, що порушення зору істотно впливають на предметно-практичну діяльність, необхідна її спеціальна організація.

І.С. Моргуліс виділив наступні умови до успішного виконання предметно-практичної діяльності:

- особливості предмета, явища;
- мета наступної практичної діяльності;
- характер пізнавальної діяльності слабозорих учнів;

Зміст предмета, який запропонований дитині для виділення його ознак чи властивостей, спонукає до активізації діяльності усіх органів чуття.

І.С. Моргуліс також вказував, що велике значення у виборі об'єктів навчальної діяльності для слабозорих дітей має врахування інформаційної ємкості предмета. Ця інформація повинна, з одного боку, забезпечувати формування в учнів адекватних образів дійсності, з другого – сприяти розвитку сенсорної сфери. Запропонований предмет з певними ознаками та властивостями детермінує включення в пізнавальний процес відповідних органів чуття та їх систем.

За результатами нашого дослідження предметно-практична діяльність як засіб пізнавальної діяльності у навчанні дітей з порушеннями зору здійснює ряд наступних завдань:

- готує дітей зі зниженим зором до самостійного виконання дій у визначеному порядку;
- навчає цілеспрямовано розглядати предмети, порівнювати їх між собою, аналізувати;
- знайомить з різноманітними матеріалами, їх ознаками та властивостями;
- розвиває самоконтроль, навчає порівнювати свою роботу із запропонованим зразком;
- виховує вміння працювати в колективі.

Перцептивний розвиток залежить від змісту діяльності, в процесі якої він відбувається. Велике значення набуває активність самої дитини в процесі формування перцептивних дій в процесі навчання.

Предметно-практична діяльність виступає засобом компенсації ушкодженого зору, стає конкретним видом практики дитини, сприяє засвоєнню учнями знань різного змісту та ступеня складності.

За свідченням багатьох дослідників, якщо об'єкт пізнання включити в будь-яку практичну діяльність, то вплив на сенсорний розвиток підвищується.

Виходячи з того, що мислення і мовлення визначає напрямки пізнавальної діяльності школярів, його роль складно переоцінити. Через це використання вербальних завдань стало для нас одним із важливих засобів на основі наступних педагогічних вимог:

- обов'язковий облік джерел і попередніх уявлень учнів про об'єкти, які вивчаються;
- використання логічно послідовного та аргументованого пояснення на основі доступного для учнів сенсорного досвіду;
- точне та лаконічне висвітлення інформації, як необхідної основи для адекватних узагальнень та висновків.

Приступаючи до розробки спеціальних корекційно-розвивальних вправ, ми керувалися такими науковими принципами їх побудови, як урахування вікових і психологічних особливостей слабозорих дітей, послідовність та концентричність їх застосування, психолого-педагогічні закономірності становлення перцептивних дій. Ще Б.Г. Ананьєвим було відмічено, що "...основними моделями сенсорно-перцептивних процесів завжди обиралися та обираються зір і слух, ділянки так званих фізичних відчуттів і майже ніколи – смак, нюх.... Людині в цілому, проте, відповідає лише сенсорно-перцептивна організація як єдина система аналізаторів всіх без виключення модальностей. Тому в своєму дослідженні ми намагалися використати дидактичні вправи із залученням різних аналізаторів (збереженого зору, слуху, дотику, нюху, смаку).

Багатьма дослідженнями було підтверджено наявність між аналізаторних зв'язків та позитивний вплив сумісної діяльності аналізаторів на всю пізнавальну діяльність учнів. За Б.Г. Ананьєвим, в цілісній системі сенсорної організації утворюються міжфункціональні сенсорні структури та складно розгалужені сенсорні ланцюги. Наші дидактичні вправи поєднували роботу декількох аналізаторів. В залежності від змісту навчального матеріалу, ми виділили вправи, цілеспрямовані на формування сенсорних еталонів, та вправи, спрямовані на розвиток арифметичних навичок.

Успішність навчальної діяльності залежить від індивідуальних особливостей психічних процесів учнів. Проведене нами дослідження переконливо засвідчило, що діти з порушеннями зору під час роботи з арифметичним та геометричним матеріалом використовують переважно

ушкоджений зір і зовсім не знають можливостей інших збережених аналізаторів.

Засвоєння сенсорних еталонів – довгий і тривалий процес, який не обмежується рамками дошкільного дитинства. Акцент при роботі із сенсорними еталонами має ставитись на засвоєння учнями форми та величини предмета на основі використання зорово-дотикових сприймань. В нашому дослідженні робота з формування сенсорних еталонів проводилася в наступних напрямках:

- зорово-дотикове сприймання довкілля;
- зорово-дотикове сприймання величини предметів.

При роботі з сенсорними еталонами форми необхідно:

- вчити учнів на дотик під активним контролем зору диференціювати квадрат та прямокутник;
- формувати поняття про кути, вершини, сторони;
- формувати вміння розрізняти геометричні фігури (трикутника, квадрата, прямокутника, круга, овалу) на основі дотикового сприймання;
- вчити відрізняти круг та овал від інших геометричних фігур;
- вчити співвідносити будь-який предмет з еталоном геометричних фігур (квадрат – стіл, серветка, хустина, куля – яблуко, м'яч та ін.);
- вчити розпізнавати основну форму предмета за участю обстежу вальних дотикових та порівнювальних дій.

При роботі з сенсорними еталонами величини необхідно:

- розвивати дотикову перцепцію;
- формувати уявлення про величину предметів з використанням дотику;
- вчити порівнювати предмети за допомогою дотику та зору;
- формувати навички пристосування рухів руки до особливостей предмета, який обстежується;
- вчити видам дотикового обстеження (прикладання, накладання тощо);
- розвивати такі навички дотикового обстеження, як послідовність, організованість перцептивних дій, їх синхронність;
- вчити класифікувати предмети у групи (знайти всі квадратні, всі шершаві, всі м'які);
- вчити розпізнавати плоскі та об'ємні геометричні фігури опосередкованим дотиком (за допомогою олівця чи ручки).

Висунена О.В. Запорожцем гіпотеза про засвоєння дітьми сенсорних еталонів доводить, що в ході перцептивного розвитку дитина поступово оволодіває системами чуттєвих якостей предметів та застосовує їх як еталони для аналізу предметів навколишньої дійсності та упорядкування отриманих уявлень про властивості предметів.



Отже, спеціально організоване ознайомлення дітей з цими чуттєвими системами сприяє ефективності розвитку всіх видів сприймання.

У розробленій нами системі навчання сенсорна перцепція представляється як активна, дослідницька діяльність, яка базується на конкретній предметній діяльності кожного учня.

### Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 486 с.
2. Григорьева Л.П. Проблема компенсации нарушений перцептивно-когнитивного развития детей (экспериментально-теоретический аспект) // Дефектология. – 1999. – № 2. – С. 9-18.
3. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. – СПб.: КАРО, 2006. – 336 с.
4. Моргулис І.С. Керівництво пізнавальною діяльністю сліпих та слабозорих дітей у процесі навчання. – К.: ІЗМН, 1974. – 48 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2001. – 712 с.
6. Федоренко С.В. Тифлодидактика. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 144 с.

In the article directions of forming of perceptible perception are examined as one of methods of indemnification of lacks of sight.

**Keywords:** perceptible perception, cognitive activity, indemnification.

*Отримано 30. 05.2011 р.*

УДК 376.1-053.67: 37.013.42

*І.В. Татьянчикова*

## СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Стаття присвячена проблемі соціалізації учнів з порушеннями психофізичного розвитку, визначені її основні напрямки, теоретично обґрунтовано сутність процесу соціалізації з огляду на її місце в системі загальної і спеціальної освіти з урахуванням нових вимог в сучасному суспільстві.

**Ключові слова:** особистість, соціалізація, адаптація, індивідуалізація, інтеграція.

Стаття посвячена проблемі соціалізації учасників з порушеннями психофізического розвитку, определены её основные направления, теоретически обоснована сущность процесса социализации с позиции её места в системе общего и специального образования с учётом новых требований в современном обществе.

**Ключевые слова:** личность, социализация, адаптация, индивидуализация, интеграция.

В сучасних умовах перед суспільством, як ніколи, гостро стоїть завдання осмислення та пізнання буття, створення нової філософії освіти, відкритої до таємниць життя людини, її прагнень, життєвого потенціалу. Сьогодні вносить свої зміни також і у життя освітян. Йдеться про створення нової освітньої школи України XXI ст., школи, яка виховує творчу особистість, створює умови для її повноцінного інтелектуального, духовного, фізичного розвитку, для примноження її культури. Унаслідок посилення демократичних тенденцій у житті суспільства, освітні системи, як його значущі складові, почали переносити акцент у навчанні і вихованні саме на особистість дитини, вивчення можливостей і обставин її індивідуального розвитку, умов саморозкриття й самореалізації на різних етапах її життєдіяльності. Від сучасного випускника вимагається осмислено діяти в ситуації життєвого вибору, свідомо ставити перед собою завдання, спрямовані на досягнення власної мети, діяти продуктивно в усіх життєвих сферах.

Ось чому, головне завдання навчального закладу – забезпечити розвиток дитини, урахувавши її індивідуальні особливості і спираючись на її особистісні властивості, здібності і можливості опанування певними видами діяльності. Концепція сучасної освіти потребує особливу увагу приділяти передусім інтелектуальним змінам, психічним новоутворенням дитини, при цьому формування певних знань, умінь і навичок відходять на другий план, хоча це й не слід відкидати. Програма педагогічних дій повинна вивчати особливості пізнавальної діяльності учня з визначенням його індивідуальних шляхів розвитку і формування притаманних йому здібностей.

Отже, життя висунуло суспільний запит на виховання творчої особистості, спроможної, на відміну від людини - виконавця, самостійно мислити, самостійно орієнтуватися в різних (під час складних, нестандартних) життєвих ситуаціях, приймати відповідні рішення. Такий підхід вимагає визначення зовсім інших, сучасних напрямків

підготовки молоді до життя. Особливо це стосується осіб з вадами психофізичного розвитку, які не здатні самотійно розв'язувати життєві проблеми, і більшість з яких зазнає значних труднощів при вступі в самотійне життя та трудову діяльність, недооцінює роль професійної підготовки у школі, не може адекватно співставити свої можливості з потребами суспільства.

Сьогодні відкрилися нові перспективи змін у системі спеціальної освіти, пов'язані з новим ставленням до дітей з особливими освітніми потребами, з вирішенням питань їх соціалізації і інтеграції у суспільство, що потребує суттєвого оновлення системи спеціальної освіти, її форм і змісту, введення інноваційних педагогічних підходів, а також нових комплексних програм розвитку особливої дитини, спрямованих на її оптимальну, найбільш успішну соціалізацію в умовах спеціального навчального закладу. Ось чому проблема соціалізації набуває особливої значущості на сучасному етапі розвитку суспільства і удосконалення спеціальної освіти.

Розробкою питань соціалізації займалися Г.М. Андрєєва, Є.В. Андрієнко, М.Й. Варій, В.П. Вдовиченко, В.І. Войтко, Ю.Г. Волков, В.Г. Городяненко, А.В. Іванченко, І.С. Кон, І.Б. Котова, А.І. Кравченко, Т.В. Кравченко, Н.М. Лавриченко, М.П. Лукашевич, С.Д. Максименко, В.В. Москаленко, І.В. Мостова, А.В. Мудрик, В.Л. Ортинський, О.Є. Панагушина, Б.Д. Паригін, І.П. Рогальська, Ю.О. Самоненко, В.О. Ситаров, Т. Шибутані, Л.М. Шипіцина, О.В. Шорохова та ін. Вони підкреслюють що, соціалізація відноситься до тих процесів, завдяки яким люди навчаються ефективно приймати участь в соціальних групах. Як справедливо відмічає Т. Шибутані, особистість соціалізована, коли вона здібна приймати участь в узгоджених діях на основі конвенціональних норм [6].

Термін "соціалізація", незважаючи на його широку розповсюдженість, не має однозначного тлумачення серед різних представників психологічної науки. В системі психології вживаються ще два терміни, які іноді розглядаються як синоніми слова "соціалізація": "розвиток особистості" і "виховання". Незважаючи на це, основний зміст цього поняття зводиться до того, що це процес "входження індивіда в соціальне середовище", "засвоєння ним соціальних впливів", "залучення його до системи соціальних зв'язків" і т. ін.

Виходячи з цього, Г.М. Андрєєва так визначає сутність соціалізації: "Соціалізація – це двобічний процес, який включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з іншого боку, процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок

його активної діяльності, активного входження в соціальне середовище..." [1, с. 276].

Саме це визначення соціалізації стало найбільш поширеним у вітчизняній соціальній психології. Отже, з точки зору принципу діяльності, соціалізація – це процес взаємодії індивіда і суспільства, наслідком якого є конкретно-історична форма їх соціальності. Соціальність індивіда – це завжди конкретно-історичне явище, бо його основою є конкретно-історичні умови діяльності, які пред'являють свої вимоги до змісту і спрямованості якостей і властивостей індивідів.

У самому широкому змісті поняття соціалізації трактується як процес і результат соціального розвитку людини. По суті, соціалізація – це процес "...входження індивідів в суспільство через різні спільноти, колективи, групи завдяки засвоєнню норм, ідеалів, цінностей шляхом виховання та навчання..." [4, с. 186].

Згідно з точкою зору І.С. Кона, соціалізація представляє собою сукупність всіх соціальних і психологічних процесів, завдяки яким індивід засвоює систему знань, норм і цінностей, які дозволяють йому функціонувати в якості повноправного члена суспільства [3].

Сутність процесу соціалізації зводиться до того, що людина поступово засвоює соціальний досвід і використовує його для адаптації до соціуму. Таке засвоєння відбувається стихійно і цілеспрямовано. У зв'язку з цим потрібно розрізняти направлену і ненаправлену (стихійну) форми соціалізації. При цьому, цілеспрямованість визначається умовами сім'ї, школи, різних суспільних організацій. Стихійність – різноманітними аспектами життя, свідком яких стає людина. Ненаправлена, або стихійна форма соціалізації, – це "автоматичне" виховання певних соціальних навичок у зв'язку з постійним перебуванням індивіда в безпосередньому соціальному оточенні.

Проте, немає сенсу перебільшувати значення будь-якої однієї форми соціалізації, бо така абсолютизація неодмінно спричиняє перекося в системі виховання. Сама практика з усією гостротою зробила необхідним вивчення процесу формування особистості у всій повноті і різноманітності його форм. При цьому дослідники Є.В. Андрієнко, Я.Л. Коломінський, В.В. Москаленко відмічають, що в процесі соціалізації обов'язково повинні здійснюватись два основних засоби засвоєння культури: один з них передбачає обов'язкову вербалізацію культурної норми і розрахований на свідоме засвоєння її змісту, а другий – передбачає засвоєння культури шляхом наслідування стереотипному зразкові або психологічний тиск на особистість соціальної групи через певні механізми.

Проте, соціалізація відноситься до тих явищ, завдяки яким людина навчається жити і ефективно взаємодіяти з іншими людьми.

Є.В. Андрієнко робить певний акцент на двобічності процесу соціалізації не тільки через діалектичну єдність засвоєння і відтворення соціального досвіду, але й через єдність стихійного і цілеспрямованого впливу на всі процеси становлення людини як суб'єкта суспільних відносин. Двобічність процесу соціалізації, вказує автор, проявляється також в єдності її внутрішнього і зовнішнього змісту. Зовнішній процес – це сукупність всіх соціальних впливів на людину, які регулюють прояв притаманних суб'єкту імпульсів і потягів. Внутрішній процес – це процес формування цілісної особистості. Соціалізація, звертає увагу Є.В. Андрієнко, може вивчатись в філогенетичному плані, тобто коли формуються родові властивості людства, і онтогенетичному, коли формується конкретний тип особистості [2].

Таким чином, ми бачимо, що, визначаючи поняття "соціалізація", різні дослідники виділяють, як головні, ті чи інші сторони цього процесу в залежності від аспекту і мети, яка ставиться в дослідженні. Зміст поняття "соціалізація" деякі автори визначають як процес "... входження індивіда в соціальне середовище, пристосування до нього, освоєння певних ролей і функцій" [5, с. 68]. Інші дослідники вважають процесом соціалізації "... засвоєння індивідом соціального досвіду, в ході якого утворюється конкретна особистість" [3, с. 47]. При аналізі поглядів вчених різних напрямків (психологічного, загальнопедагогічного, соціологічного) на питання соціалізації спостерігається розмаїття їхніх теоретичних засад, підходів, широке коло тлумачень. Різні підходи до аналізу такого багатогранного процесу, як соціалізація, в якому діють складні соціальні, соціально-психологічні та інші механізми, мають рацію. Тому, цілком правомірним є існування багатьох окремих визначень соціалізації, які відображають певні аспекти цього процесу, виступаючи інструментами аналізу конкретних процесів формування індивіда і його особистості.

Однак, як показує аналіз цих визначень, поняття соціалізації багатьма авторами розуміється як адаптація (Ю.Г. Волков, М.Й. Варій, І.Г. Зайнишев, О.Г. Злобіна, С.П. Криворучко, Р. Мейлі, І.В. Мостова, В.Л. Ортинський, Т. Парсонс, Ж. Пиаже, В.С. Ротенберг, В.І. Шубкін та ін.). За допомогою поняття "адаптація" соціалізація розглядається як процес входження людини в соціальне середовище і її пристосування до культурних, психологічних і соціологічних факторів. Між тим, слід зазначити, що трактування соціалізації як адаптації в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених є найбільш раннім. Проте, В.В.Москаленко з цього приводу відмічає, що таке визначення є однобічним, оскільки не враховує діяльнісну сутність людини, а детермінація розвитку індивіда розуміється як дія зовнішніх факторів соціального оточення на внутрішній духовний світ людини, зв'язок між

якими розуміється на основі лінії "суспільство – індивід". В цьому випадку, підкреслює автор, ігнорується те, що суспільство не існує поза людьми, як і люди поза їх суспільними відносинами. Безперечно, соціальне пристосування є важливим елементом соціалізації, адже входження людини до будь-якої спільноти обов'язково пов'язане з певною соціально-психологічною адаптацією. Проте сама адаптація невіддільна від активності, вибіркового, творчого ставлення особистості до середовища.

Інакше розуміється сутність соціалізації в гуманістичній психології (А. Маслоу, А. Олпорт, К. Роджерс). В ній соціалізація представлена як процес самоактуалізації, Я – концепції, самореалізації особистістю своїх потенцій і творчих здібностей, як процес подолання негативних впливів середовища, які заважають її саморозвитку і самоствердженню. Представники цього напрямку розглядають суб'єкт як самодостатню і саморозвиваючу систему, як продукт самовиховання.

Ці два підходи приймаються психологами, хоча пріоритет віддається все ж першому. У зв'язку з цим більшість вітчизняних психологів роблять суттєвий акцент саме на соціальний бік людського індивіда і його психіки і з цього приводу відзначають, що в ході розвитку людини відбувається вплив на неї суспільства, але й сама людина, як член цього суспільства, впливає на це останнє, тобто людина стає і об'єктом, і суб'єктом цього впливу. Тому В.В. Москаленко віддає перевагу наступному визначенню поняття "соціалізація": "Це процес, в якому індивід виступає передумовою всього суспільного розвитку і в той же час його результатом, процес, який виражає єдність об'єктивного і суб'єктивного, внутрішнього, природного і суспільного, тобто всю складність, багатогранність взаємообумовленості індивіда і суспільства. Ця складність полягає в тому, що детермінація розвитку індивіда, перш за все, передбачає визначальну роль його діяльній природи. Зовнішньому впливові на індивіда протистоїть його активність" [4, с. 194].

Слід зазначити, що успішною соціалізація може вважатися тільки тоді, коли людина одночасно здатна як адаптуватися до суспільства, так і певною мірою протистояти тим його проявам, які заважають її саморозвитку і самоствердженню. Таким чином, на це особливо звертає увагу В.В. Москаленко, в самому процесі соціалізації закладено внутрішній конфлікт між мірою ідентифікації людини з суспільством і мірою уособлення її в суспільстві. Разом з тим, на думку автора, засвоєння соціального досвіду неможливе без індивідуальної активності самої людини в різних сферах діяльності.

Отже, аналіз літератури показав, що сутнісний зміст соціалізації розкривається на перетині таких її процесів, як адаптація, інтеграція, саморозвиток і самореалізація. Діалектична їх єдність забезпечує

оптимальний розвиток особистості впродовж усього життя людини у взаємодії з навколишнім середовищем. При цьому до впливу соціального середовища вона ставиться вибірково на основі сформованої у її свідомості системи цінностей. Індивідуальність особи, її потенційні можливості засвоїти культурний пласт суспільства, потреби та інтереси, спрямованість соціальної активності стають найважливішими чинниками її соціалізації, що в першу чергу стосується соціалізації дитини.

Особливої уваги набуває визначення педагогічних умов, які сприяють успішній соціалізації учнів в навчальному закладі взагалі і в спеціальному навчальному закладі зокрема. При цьому особистість на різних стадіях (адаптації, індивідуалізації, інтеграції, трудовій) соціалізації повинна передусім розглядатися як об'єкт, який здібний змінюватися під впливом спеціально створених педагогічних умов і своєї соціальної активності в результаті діяльності і поведінки (М.Й. Варій, В.В. Засенко, І.Б. Котова, А.І. Крупнов, Н.М. Лавриченко, Н.О. Макаруч, О.Р. Маллер, С.Д. Максименко, А.В. Мудрик, В.Л. Ортинський, В.В. Покась, В.О. Сітаров Є.М. Шиянов,). Виходячи з цього, особливої значущості в контексті соціалізації набувають певні умови, які визначаються як "фактори впливу"- фактори соціалізації (М.Й. Варій, А.І. Кравченко, А.В. Мудрик, В.Л. Ортинський та ін.).

Отже, виходячи з точки зору педагогіки, формування соціально активної особистості в процесі її соціалізації відбувається, в результаті застосування системи педагогічних ситуацій в межах загального процесу навчання і виховання, які включають в себе соціальні і суспільно значущі цілі, оптимальні форми, методи і прийоми.

Процес соціалізації дітей може відбуватися в різних педагогічних формах: індивідуальній, груповій, фронтальній – залежно від цілей і сутності роботи. Всі ці форми (одні менше, інші – більше) мають місце на кожному з етапів соціалізації. Так, на стадії адаптації, особливо в преддошкільному і дошкільному віці, першочергове значення набувають групові (колективні) форми соціального освоєння навколишнього світу. На стадії індивідуалізації більше проявляється індивідуальна форма, що і зрозуміло, оскільки в основі лежить бажання підлітка виділити себе серед інших, а також "неприйняття" і критика суспільних норм, сприйняття їх через призму свого "Я". На етапі інтеграції головними формами педагогічного процесу стають групова (колективна), причому в більшому ступені, ніж на етапі адаптації. Це також зрозуміло, оскільки юнак активно починає співпрацювати з певною групою, пропонує себе з усвідомленими якостями і з надією, що ці його можливості будуть гідно оцінені. Ось чому індивідуальна форма педагогічного впливу також залишається головною. На трудовій стадії відбувається певна рівновага: індивідуальна, групова і фронтальна форми педагогічного впливу

стають однаково значущими як в засвоєнні особистістю соціального досвіду, так і в його відтворенні на основі прояву своєї індивідуальності.

Соціалізація людини, як було зазначено, відбувається передусім через її діяльність. Одні види діяльності є головними на певній стадії і мають більше значення для подальшого розвитку особистості в процесі соціалізації, інші – менше. Важливим етапом формування дитини в процесі її адаптації є ігрова діяльність, гра, яка є соціальною за своїм походженням і соціальною за своїм змістом. На межі раннього дитинства відбувається перехід дитини до власне предметних дій, тобто оволодіння суспільно значущими способами дій з предметами. В дошкільному віці головною діяльністю стає гра в її найбільш розгорнутій формі – рольова гра. Завдяки особливим ігровим прийомам, дитина моделює соціальні відносини між людьми. При цьому рольова гра виступає як діяльність, в якій відбувається орієнтація дитини в сенсі діяльності людини взагалі, що спонукає її до суспільно значущої діяльності, знаходження свого місця в "мікросоціумі" і підготовляє до шкільного навчання.

Для розумового розвитку дітей шкільного віку, подальшої їх соціалізації основного значення набуває навчання, яке стає головною діяльністю в цей період. Слід окремо зазначити, що саме через навчання будується вся система відносин дитини з оточуючою дійсністю і людьми, а також особистісне спілкування в сім'ї. Ось чому навчання, педагогічні прийоми впливу на учнів набувають особливої уваги на даному етапі в процесі їхньої соціалізації. Це в першу чергу стосується школярів з вадами психофізичного розвитку, оскільки від їх перебування в навчальному закладі, від застосування дійової корекційно-виховної роботи, спеціальної системи впливу на учнів залежить, яким чином вони пристосуються до умов оточуючої дійсності, соціального середовища, відповідно до своїх особливостей. Тільки педагогічний колектив спеціального навчального закладу, "озброєний" новітніми технологіями, виваженими методами і прийомами з урахуванням сучасних вимог і потреб суспільства може професійно підтримувати учня, його індивідуальний стиль діяльності чи навпаки – переборювати, якщо він буде негативним. Між тим, розвиток індивідуальності в учнів дозволить вирішити дуже важливе завдання – подолати ті вкрай негативні прояви оточуючої їх дійсності (діяльності, в якій вони задіяні, соціальної групи, в якій вони перебувають), які заважають дитині реалізувати в процесі соціалізації існуючі можливості та досягти відносно високих показників її ефективності.

Таким чином, корекційна робота в межах спеціального навчального закладу тільки тоді буде ефективною, якщо вона буде спрямована на соціальний зміст діяльності школярів. Ось чому особливої актуальності набуває питання перебудови змістовної частини навчання і реальної діяльності учнів, завдяки яким в них з'явиться інтерес до сучасного



життя і праці, а також виникне розуміння необхідності цього процесу як для майбутнього, так і теперішнього життя.

### Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 376 с.
2. Андриенко Е.В. Социальная психология. – М.: Академия, 2002. – 264 с.
3. Кон И.С. Социология личности. – М.: Политиздат, 1967. – 383 с.
4. Москаленко В.В. Социализация личности. – К.: Вища школа, 1986. – 200 с.
5. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. – М.: Мысль, 1979. – 315 с.
6. Шибутани Т. Социальная психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 544 с.

The article is dedicated to problem to socializations pupils with breaches of the mental development, are determined its main trends, is theoretically motivated essence of the process to socializations with positions of its place in system general and special formation with account of the new requirements in modern society.

**Keywords:** the personality, socialization, adaptation, personalization, integration.

*Отримано 30. 05.2011 р.*

УДК 346.1-053.4

*О.М. Ткач*

### БАЗОВІ КАТЕГОРІЇ ТА ВЛАСТИВОСТІ СЕМАНТИЧНОГО ПОЛЯ

У статті висвітлено погляди науковців на базові категорії та властивості семантичних полів, взаємовідносини слів у межах одного семантичного поля та особливості взаємопроникнення та взаємодії слів, що відносяться до різних семантичних полів.

**Ключові слова:** семантичне поле, сема, асоціативні зв'язки понятійні узагальнення, етапи організації семантичних полів.

В статті освітлені погляди наукових працівників на базові категорії і властивості семантичних полів, взаємозв'язки слів в межах одного семантичного поля та особливості взаємопроникнення і взаємодії слів, які стосуються до різних семантичних полів.

**Ключові слова:** семантичне поле, сема, асоціативні зв'язки, узагальнення понять, етапи організації семантичних полів

Актуалізація словникового запасу, точність вживання слів багато чому визначаються рівнем сформованості семантичних полів лексичної системи. У процесі розвитку словника слово включається в складну систему парадигматичних і синтагматичних зв'язків.

Спостерігаючи становлення лексико-семантичної системи у дітей дошкільного віку, А.І. Лаврентьев [1] виділив чотири етапи розвитку системної організації дитячого словника. На першому етапі лексичний запас дитини представляє собою невпорядкований набір окремих слів. На другому, "ситуаційному" етапі у свідомості дитини формується деяка система слів ("ситуаційні поля"), що відносяться до однієї ситуації. Третій етап характеризує об'єднання лексем у тематичні групи ("тематичний" етап). На четвертому етапі виникає синонімія і системна організація словника дитини, що наближається до своєї будовою до лексико-семантичної системи дорослих носіїв мови.

Психологічними дослідженнями встановлено, що значення слова на всіх етапах розвитку дитини не залишається незмінним, а навпаки, зазнає "складного розвитку" (А. Р. Лурія)[5].

Провідні лінгвісти (М.Я. Плющ, Л.В. Щерба та ін. ) визначають семантику як розділ науки, що відповідає на питання, яким чином людина, знаючи слова і володіючи граматичними категоріями, може передати з їх допомогою найрізноманітнішу інформацію, в тому числі і про свій внутрішній світ, здатна зрозуміти яку саме інформацію несе у собі більшість висловлювань, навіть ті з якими зустрічається вперше.

Семантичні співвідношення виражені у словах, словосполученнях, реченнях чи навіть текстах визначають предмети, їх якості, дії з ними, їх співвідношення у певних ситуаціях та послідовність цих співвідношень або правила їх комбінування.

Базовими категоріями семантики визначені: уявлення про природу речей, явищ, подій та функцій, часові та просторові співвідношення, загальнолюдські, особистісні та суспільні, а також абстрактні співвідношення, що характеризують найвищий з рівнів формування семантичної системи.

Однією з форм структурування одиниць лексичного рівня є семантичне поле, яке в лінгвістиці розуміється як сукупність слів різних частин мови, об'єднаних спільністю вираження одного поняття. Саме поняття і служить основою інтеграції слів у семантичному полі. Базове для семантичного поля поняття є ідеальним елементом, у той час як слова, інтегровані в поле є матеріальним втіленнями поняття.

Науково доведеним є те, що одиниці мови складають системи. Слова не є винятком, перебуваючи один з одним в певних синтагматичних і парадигматичних відношеннях, вони існують не ізольовано один від одного, а об'єднуються за допомогою окремих значень. Саме тому й відбувається з'єднання слів в групи за семантичною подібністю, об'єднання слів за цією ознакою в семантичні поля[2]. Дослідження словникового складу мови з допомогою семантичних полів дає загальне, але в той же час досить чітке уявлення про значення слів, їх взаємодію в межах багатозначного слова в цілісній лексико-семантичній структурі мови. Значення слів і відповідні їм поняття є основним критерієм розподілу словникового складу мови на лексико-семантичні поля, при цьому вичленовуються більш конкретні у порівнянні зі значеннями і поняттями елементи структури полів - семи. Під семою розуміється відображення у свідомості носіїв мови диференційних рис, об'єктивно притаманних об'єкту дійсності (денотату), або приписуваних йому даним мовним середовищем і є об'єктивними по відношенню до кожного мовця.

У Лінгвістичному енциклопедичному словнику дається таке визначення семантичного поля: "Семантичне поле - сукупність мовних (головним чином лексичних) одиниць, об'єднаних спільністю змісту (іноді також спільністю формальних показників) і відображають понятійну, предметну або функціональну подібність позначуваних явищ". Отже підставою для виділення семантичних полів може служити наявність спільного змістового, понятійного, предметного або функціонального компонентів у структурі значення або у змісті явищ дійсності.

Семантичні поля, що належать різним мовам, представляють структурну організацію навколишнього світу, що вдається вербалізувати за допомогою мови. Вони є способами мовленнєвого опису дійсності. Оскільки концептуальний і мовний зміст у лінгвокультурах різних мов варіюється, то семантичні поля як спосіб репрезентації мовних картин світу залежать від національного сприйняття світу[1]. Семантичне поле - це компактна частина словника, що розкриває якусь певну "понятійну сферу" цієї мови. Воно неповторне, керується своїми внутрішніми законами і реалізує свої уявлення про світ, і часто не збігається з аналогічним явищем яке представлено як в різних мовах, так і в історії

однієї й тієї ж мови. Завдання полягає в тому, щоб визначити специфічний для даної мови розподіл, зв'язок і взаємозумовленість значень. Отже, семантичне поле являє собою сукупність взаємообумовлених значень слів (наборів сем), об'єднаних спільністю будь-якої понятійної сфери мови, має певну структурно-функціональну спрямованість і виражає спосіб світосприйняття даним народом, етносом.

На думку О.С. Ушакової семантичне поле може розглядатися і як засіб репрезентації реальності, як лінгвістична категорія і як метод опису лексичного складу мови. Крім того, семантичне поле є філософською категорією, спрямованою на пізнання закономірних зв'язків явищ мовної дійсності. Будучи категорією вищого порядку, семантичне поле виступає в іншому плані як метод системно-функціонального аналізу мови. Інтерпретація того чи іншого фрагмента дійсності у вигляді ієрархічно організованого в мові семантичного простору представляється найбільш повним і адекватним методом пізнання світу і найважливіших зв'язки між його об'єктами.

При описі семантичних полів важливо враховувати ієрархічну впорядкованість компонентів змісту в структурі значення. У дослідженні З.Н. Вердієвої встановлені наступні відносини між семами: вони описуються синтаксичними позиціями, які займають компоненти у фразі і виділяються шляхом логічного аналізу та фіксують родовидові відносини, тобто наявність одних сем обов'язково передбачає наявність інших сем.

М. М. Покровський вважає, що слова мають схильність до структурації незалежно від свідомості, а їх угруповання – ідеальні сутності: "Слова та їх значення живуть не відокремленою один від одного життям, а з'єднуються в нашому мовленні, незалежно від нашої свідомості, в різні групи, причому підставою для групування служить подібність або пряма протилежність за основним значенням"[4].

Н.Н. Полонская вважає що семантичне поле – це структура високого ступеня абстракції, формування якої відбувається на підставі виділення певного компоненту змісту, спільного для значення всіх членів даної структури незалежно від їх приналежності до тієї чи іншої морфологічної категорії. Основним критерієм виділення семантичних полів є спільність значень на основі спільності сем, при цьому не враховується граматична парадигматика.

Лексична система мови, безумовно, є утворенням, в якому елементи знаходяться в певних відносинах залежності і впорядкованості, а саме це впорядкована множина елементів, пов'язаних певними відносинами. Незважаючи на те що лексична система достатньо відкрита, а сама кількість елементів незрівнянно велика в порівнянні з елементами інших

систем, лексика все ж являє собою стійку і доступну для дослідження систему на кожному з етапів розвитку мовлення. Слова що протиставлені один одному або взаємопов'язані утворюють системи, що вимагають виділення більш складних критеріїв для визначення зв'язків усередині системи.

Дослідження В.П. Беянина та М.І. Лісіної доводять, що одним з різновидів семантичних полів є функціональне поле (функціонально-семантичне поле), дослідження природи якого дозволяє розглянути сукупність взаємозв'язків одиниць всередині поля з точки зору їх вживання за допомогою мовних засобів. Функціонально-семантичне поле базується на певній семантичній категорії угруповання граматичних так званих "базових" лексичних одиниць, а також різних комбінованих (лексико-синтаксичних і т. п.) засобів цієї мови, які взаємодіють на основі спільності їх семантичних функцій. Кожне поле включає систему типів і класів, різновидів та варіантів певної семантичної категорії, співвіднесених з різноманітними формальними засобами їх вираження.

Структура семантичних полів представлена центром і периферією. Словесні знаки, в смисловій структурі яких домінуюче положення займає ознака, що збігається з поняттям, інтегруючим поле, утворює його ядро. Словесні знаки, що містять цю ознаку в позиції підпорядкування, відносяться до периферії поля. Ядро семантичного поля виражає спільну з поняттям семантичну ознаку. Для виділення периферії семантичного поля важливо виявити вторинні семантичні ознаки, які можуть бути визначені за допомогою контекста.

Диференційні національно-культурні цінності оформлені часом, вони становлять сутність менталітету етносу і відрізняють його від інших культур. Структурні елементи семантичних полів, інтегруючі окремі семантичні ознаки в більш загальні, є посередництвом мовних одиниць. Елементи семантичних полів, які перебувають у складних зв'язках один з одним, знаходяться також у складних зв'язках з елементами об'єктивної дійсності і безпосередньо залежать від неї і в деякій мірі детермінують її.

Одиниці семантичного поля розглядаються кожного разу як одиниці того чи іншого лексико-семантичного класу слів, що володіють усіма його семантичними, структурними та функціональними властивостями. Кожен клас семантичного поля виявляє певну структуру: своєрідне ядро і центральну частину, а також периферію. Різні його одиниці в межах "сфер" семантичного поля виявляються закономірно пов'язаними різного роду повторюваними регулярними відносинами, такі одиниці нерідко диференціюються стилістично.

У лінгвістичному енциклопедичному словнику вказані наступні властивості семантичних полів: "Семантичні поля характеризуються

зв'язком слів або їх окремих значень, системним характером цих зв'язків, взаємозалежністю і взаємовизначеністю лексичних одиниць, відносною автономністю поля, безперервністю смислового простору і психологічною реальністю для середнього носія мови" Із зазначених властивостей семантичних полів випливає, що вони, будучи абстрактною конструкцією, мають складну структуру з можливим взаємопроникненням одиниць одних класів в інші класи.

На думку О.С. Ушакової, А.В. Семенович та інших науковців семантичне поле необхідно розглядати як явище багатоаспектне, взяте в сукупності його маніфестацій: а саме по трьох осях - парадигматика, синтагматика і епідигматика. Крім того, при реконструюванні поля доцільно враховувати також асоціативні зв'язки слів і суб'єктивний фактор, тобто відношення мовця до реальності, теми висловлювання і співрозмовника. У цьому випадку поле реконструюється у його зв'язку з іншими полями і мовною картиною культури в цілому, що входить в структуру мовної особистості. Отже, семантичні поля репрезентуються не тільки у вигляді власне лінгвістичних зв'язків (парадигматика, синтагматика і епідигматика), але і з урахуванням екстралінгвістичної реальності. При цьому поля є не виключно системним утворенням, а дискурсивним виявом мовної репрезентації реальності, здатним в залежності від екстралінгвістичних факторів до трансформації в рамках даної мовної свідомості.

Л.С. Виготським, А.В. Семенович та Н.Н. Полонською базовими категоріями семантики визначенні: уявлення про природу речей, явищ, подій та функцій, часові та просторові співвідношення, загальнолюдські, особистісні та суспільні, а також абстрактні співвідношення, що характеризують найвищий з рівнів формування семантичної системи.

Семантичне поле володіє такими основними властивостями:

1. Семантичне поле інтуїтивно зрозуміле носієві мови і являється для нього психологічною реальністю.
2. Семантичне поле автономне і може бути виділено як самостійна підсистема мови.
3. Одиниці семантичного поля пов'язані тими чи іншими системними семантичними відносинами.
4. Кожне семантичне поле пов'язане з іншими семантичними полями мови і в сукупності з ними утворює мовну систему.

В основі теорії семантичних полів лежить уявлення про існування в мові деяких семантичних груп і про можливе входження мовних одиниць в одну або кілька таких груп. Зокрема, словниковий склад мови (лексика) може бути представлений як набір окремих груп слів, об'єднаних різними відносинами: синонімічними (*хвалитися - вихвалитися*) та антонімічних (*говорити - мовчати*) і т.п.

Семантичні поля можуть перетинатися або повністю входити одне в інше. Значення кожного слова найповніше визначається тільки в тому випадку, якщо відомі значення інших слів з того ж поля. Окрема мовна одиниця може мати кілька значень і може бути віднесена до різних семантичних полів. Наприклад, прикметник *зелений* може входити в семантичне поле кольороназв і одночасно в поле, одиниці якого об'єднані узагальненим значенням "екологія".

Семантична ознака, що лежить в основі семантичного поля, може також розглядатися як деяка понятійна категорія, так чи інакше співвідноситься з оточуючою людиною дійсністю і з її досвідом.

Найбільш простий різновид семантичного поля – поле парадигматичного типу, одиницями якого є лексеми, які належать до однієї частини мови і об'єднані спільною категоріальною семой у значенні. Такі поля нерідко також іменуються семантичними класами або лексико-семантичними групами.

Як відзначають І.М. Кобозева, Л.М. Васильєв та інші автори, зв'язки між одиницями окремого семантичного поля можуть відрізнятися за "широтою" і специфічністю. Найбільш загальні типи зв'язків – це зв'язки парадигматичного типу (синонімічні, антонімічні, родовидові та ін.)

Наприклад, група слів *дерево, гілка, стовбур, листок* і т.д. може формувати як самостійне семантичне поле, об'єднане ставленням "частина - ціле", так і входити до складу семантичного поля рослин. У цьому випадку лексема *дерево* буде служити гіперонімом (родовим поняттям) для таких лексем, як, наприклад, *береза, дуб, пальма* і т.д.

Семантичне поле дієслів може бути представлене у вигляді об'єднання синонімічних рядів (*розмовляти - спілкуватися - ...; лаяти - сварити - критикувати .. .; дражнити - висміювати - потішатися - ...*) і т.д.

Прикладом мінімального семантичного поля парадигматичного типу може служити синонімічна група, наприклад дієслів *говорити, розповідати, базікати, вихвалятися* і ін. Елементи семантичного поля дієслів об'єднані інтегральною семантичною ознакою "говоріння", але їх значення не тотожне. Одиниці цього семантичного поля розрізняються диференційними ознаками, наприклад "взаємне повідомлення" (розмовляти), "одностороннє повідомлення" (повідомляти, доповідати). Крім того, вони різняться стилістичними, дериваційними і конотативними компонентами значення. Наприклад, дієслово *лаяти*, крім семи "говоріння", має також додаткове конотативне значення - негативну експресивність.

Загальною семантичною ознакою, що поєднує елементи конкретного семантичного поля, в інших семантичних полях тієї ж мови може виступати диференційованість. Наприклад, семантичне поле "дієслів

комунікації" включити в себе поле дієслів поряд з такими лексемами, як телеграфувати, написати і ін. Інтегральною семантичною ознакою для цього поля буде ознака "передачі інформації", а "канал передачі інформації" - усний, письмовий та ін. виступить у ролі диференційної ознаки.

Сам термін "семантичне поле" в даний час все частіше замінюється більш вузькими лінгвістичними термінами: лексичне поле, синонімічний ряд, лексико-семантичне поле і т.п. Кожен з цих термінів більш чітко задає тип мовних одиниць, що входять в поле або тип зв'язку між ними. Тим не менше в багатьох роботах як вираз "семантичне поле", так і більш спеціалізовані позначення вживаються як термінологічні синоніми.

### Список використаних джерел

1. Белянин В.П. Психолінгвістика. – М.: Флінта: Московський психолого-соціальний інститут, 2004. – 232 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Издательство "Лабиринт", 1999. – 352 с.
3. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: Методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
4. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 128 с.
5. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М.: Академия, 2002. – 352 с.
6. Полонская Н.Н. Нейропсихологическая диагностика детей младшего дошкольного возраста. – М.: Академия, 2007. – 192 с.
7. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М.: Академия, 2002. – 232 с.
8. Ушакова О.С. Теория и практика развития речи дошкольника. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 120 с.

Highlights the views of scientists on basic categories and semantic properties, the relationship of words within a semantic field and features of interpenetration and interaction of words that belong to different semantic fields.

**Keywords:** semantic field, Sam, associative conceptual generalization, the stages of semantic fields.

*Отримано 30. 05.2011 р.*



УДК 376.1-056.36:376.016

В.С. Товстоган

## ОЦІНЮВАННЯ СФОРМОВАНОСТІ ОСНОВНИХ ГРУП КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ

У статті висвітлюються критерії сформованості та форми дослідження основних груп компетентностей учнів на уроках трудового навчання в допоміжній школі.

**Ключові слова:** компетентність, техніко-технологічні знання, розумово відсталі учні.

В статье освещаются критерии сформированности и формы диагностики основных групп компетентностей учащихся на уроках трудового обучения во вспомогательной школе.

**Ключевые слова:** компетентность, технико-технологические знания, умственно отсталые дети.

На сьогодні широкого впровадження в теорії та практиці освітньої галузі набув компетентнісний підхід. Законодавчо це закріплено в нових критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів – “метою навчання мають бути сформовані компетенції” (наказ МОН України від 05.05.2008 №371). Тому результатом навчання молоді людини в школі став інтегративний критерій, а саме: сформовані компетентності (предметні, міжпредметні, ключові), що ґрунтуються не тільки на знаннях, вміннях, навичках, але й на особистому ставленні до знань, досвіді застосування знань, емоційно-ціннісному ставленні до них, позитивній мотивації до навчання.

Результати працевлаштування вихованців загальноосвітніх шкіл можна вважати за об'єктивний показник стану підготовки розумово відсталих до самостійної трудової діяльності, як рівень сформованості компетентностей, що забезпечують їм успішність на ринку праці, як "соціальну зрілість" (В.І. Бондар). Компетентність випускника допоміжної школи до майбутньої праці набуває важливого значення ще й тому, що після закінчення школи більшість із них мають обмежені можливості продовжити навчання в інших навчальних закладах.

Метою нашої статті є з'ясування структури та розробка критеріїв вивчення компетентностей в учнів допоміжної школи вчителем трудового навчання.

Нами з'ясовано, що внутрішня структура будь-якої компетентності

включає в себе когнітиву, операційно-технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову складові; результати навчання (знання, уміння й навички); систему ціннісних орієнтацій.

Впровадження компетентнісного підходу у вітчизняну освіту передбачає посилення практичної складової в навчальному процесі, предметно-професійного аспекту, підкреслюється роль досвіду, умінь практично реалізувати знання, вирішувати життєві завдання. Згідно з концепцією цього підходу кожен вид професійної діяльності вимагає наявності певних компетенцій, що мають забезпечити ефективну реалізацію тієї чи іншої професійної діяльності випускником навчального закладу.

Компетентнісно орієнтований урок трудового навчання передбачає наступні компоненти: назва навчальної теми; назва компетентностей, які слід формувати; мінімальний досвід діяльності (застосування компетенції) або попередній етап сформованості компетентностей; позитивна мотивація необхідності подальшого розвитку компетентностей; знання, вміння і навички, необхідні для подальшого формування або розвитку компетентностей; способи діяльності учнів на певному етапі формування або розвитку компетентностей; рефлексія ефективності отриманого результату.

Оскільки формування компетентностей є кінцевим результатом навчання, на практиці актуалізується проблема визначення критеріїв їх оцінювання. Оцінювання навчальних досягнень учнів має бути рівневим і співвідноситися з рівнями оцінювання навчальних досягнень [1]. Можна провести паралелі між рівнями досягнень та характером домінуючої діяльності учнів [4], чи покласти в основу співвідношення інформаційний підхід – вміння оперувати інформацією з утворенням продукту навчально-пізнавальної розумової діяльності [3]. Найбільш наочно таке співвідношення можна представити у вигляді таблиці (див. табл. №1).

Організація педагогічного процесу на засадах компетентнісно орієнтованого підходу до навчання неможлива без визначення провідних принципів оцінювання рівня сформованості компетентності учнів. Серед найбільш суттєвих слід, виокремити такі:

- значущість. Оцінюванню мають підлягати лише найбільш значущі передбачені результати навчання та діяльності учнів;

- адекватність. Цей принцип означає, що оцінка має бути адекватною цілям та результатам навчання, що знання та вміння учнів мають неформальний, а практичний характер; діти готові їх застосовувати в житті. Крім того, оцінювання має відбуватися в динаміці;

- об'єктивність. Її можна досягти зокрема добором дуже точних та конкретних критеріїв оцінки;

- інтегрованість. Оцінювання має бути інтегрованим у процес навчання, стати його невід'ємною складовою. Не є справедливим оцінювання того, чому учитель не навчив учнів. Дуже важливо, щоб оцінювання та оцінка

мали виховний характер та сприяли оптимізації процесу навчання;

- відкритість. Оцінювання має бути відкритим, його критерії та стратегія повинні бути відомими учням заздалегідь. Відкритість також передбачає залучення до розробки критеріїв та способів оцінювання самих учнів, як і можливість оцінювання ними власної діяльності. Використання цього принципу зробить оцінювання більш об'єктивним та справедливим;

- зрозумілість. Форми оцінювання, цілі та процес оцінювання мають бути простими та зрозумілими учням, доступними та зручними у використанні.

Оцінювання має стимулювати навчальну діяльність та соціальну активність учнів, даючи можливість не тільки контролювати, але й навчати.

Російські науковці [2, 6] визначають дві технології оцінки сформованості ключових компетентностей:

1. Оцінка рівня сформованості ключових компетентностей, які проявляються в проектній діяльності через визначення вимог та проведення оцінки проектної діяльності учня на підставі аналізу портфоліо проектної діяльності, презентації, спостереження за груповою роботою та консультаціями.
2. Оцінка ключових компетентностей, сформованих на момент завершення певного етапу навчання на основі тестових завдань.

Таблиця 1

**Взаємозв'язок навчальних досягнень з інформаційним та діяльнісним підходами**

Рівні навчальних досягнень	Інформаційний підхід	Діяльнісний підхід
I. <i>Початковий.</i> Відповідь учня – елементарна, фрагментарна, характеризує початкові уявлення про предмет вивчення	Одиниці інформації – понятійно-термінологічні знання та готові теоретичні узагальнення	Домінантна діяльність – розрізнення
II. <i>Середній.</i> Учень відтворює основний навчальний матеріал, здатний розв'язувати завдання за зразком	Класи – набір фактичного матеріалу, згрупованого навколо одиниць інформації	Розрізнення та запам'ятовування. Репродуктивна діяльність
III. <i>Достатній.</i> Учень знає, самостійно застосовує знання, володіє розумовими операціями, уміє робити висновки, самостійно здійснює основні види навчальної діяльності	Системи – сукупність класів інформації, об'єднаних тими чи іншими логічними зв'язками	Розрізнення, запам'ятовування, розуміння, уміння та навички. Репродуктивно-продуктивна діяльність (змішана)

IV. <i>Високий</i> . Знання учня є системними, їх застосування – творчим, діяльність має дослідницький характер, сформована особиста позиція	Трансформація – нова система, утворена шляхом творчого переосмислення, переформування вихідних систем з метою пристосування їх до вирішення тих чи інших навчальних завдань	Розрізнення, запам'ятовування, розуміння, вміння та навички, перенесення. Продуктивна творча діяльність
--	---	---

Виняткова можливість оцінки рівня сформованості компетентності у розв'язанні проблем з'являється в педагога під час роботи учня над проектом, оскільки обов'язковою умовою реалізації методу проектів у школі є розв'язання учнем власних проблем засобами проекту. У процесі роботи учня над проектом на підставі способів діяльності, володіння якими він демонструє, можна виявити рівень сформованості таких компетентностей, як робота з інформацією та комунікація. Об'єктами оцінки виступають портфоліо проектної діяльності учня, презентація продукту, а також спостереження за роботою в групі та консультацією.

З урахуванням психолого-педагогічних особливостей віку учнів виокремлюють чотири рівні сформованості ключових компетентностей. Передбачається, що перший рівень досягається учнями в початковій школі, другий – у 5–7 класах, третій – у 8–9 класах, четвертий – у 9–10 класах.

Для кожного рівня розроблено показники опанування певною компетентністю на вході (якісні зміни порівняно з попереднім рівнем) та на виході (зростання ступеня самостійності учня чи ускладнення того способу діяльності, оволодіння яким він має продемонструвати). Таким чином, застосовуючи цю технологію оцінювання, педагог може давати якісну оцінку здобутків учня.

Спосіб оцінювання на основі тестових завдань видається необхідним, виходячи з низки причин. Оскільки проектна діяльність ґрунтується на певних законах, деякі компетентності та способи діяльності, які учень опанує чи проявляє в роботі над проектом, недоцільно оцінювати через аналіз власне проектної діяльності.

Наприклад, факт отримання та якість продукту свідчать про сформовані компетентності, але за умови недостатньої якості продукту дуже складно зробити висновок про те, яка саме компетентність сформована на недостатньому рівні (Учень не знайшов необхідної інформації? Хибно її інтерпретував? Не порозумівся з іншими учасниками проекту? Не дотримувався плану дій? тощо).

Крім того, проект як самостійна діяльність учня робить складною та трудомісткою оцінку загальнонавчальних вмінь, окремих способів діяльності в межах інформаційної, комунікативної, діяльнісної, самоосвітньої компетентностей, сформованість яких легше визначити через виконання тестового завдання відкритого типу.

Таблиця 2

**Показники та критерії оцінки стану сформованості в учнів  
професійно-трудових компетенцій**

№	Показники	Висновки			
		Початковий (0 б.)	Задовільний (1 б.)	Достатній (2 б.)	Оптимальний (3 б.)
1	Наявність уявлення про світ сучасних професій, особливості різних видів трудової				
2	Наявність уявлення про вимоги тих чи інших професій до людини				
3	Наявність уявлення про свої можливості в оволодінні цими видами професійної діяльності				
4	Наявність уявлення про загальну ситуацію на ринку праці, тенденції щодо трудової зайнятості				
5	Наявність знань про труднощі професійної адаптації, найбільш раціональні тактики поведінки на цьому етапі				
6	Активізація особистісної позиції у професійному самовизначенні				
7	Вміння визначити найбільш ефективну лінію поведінки в період професійного навчання, пошуку роботи, закріплення на робочому місці				
8	Стійкість системи установок учнів у виборі професії				
9	Володіння певним досвідом практичної професійно-трудової діяльності				
10	Вміння самостійно користуватися інформаційно-довідковою літературою з питань професійного самовизначення				
	Висновок за кожним напрямком				
	Загальний висновок				

Таблиця 3

**Показники та критерії оцінки стану розвитку загальнонавчальних навичок учнів**

№	Показники	Висновки			
		Початковий (0 б.)	Задовільний (1 б.)	Достатній (2 б.)	Оптимальний (3 б.)
1	Розвиток навичок роботи з книгою				
2	Розвиток навичок роботи з наочністю				
3	Розвиток навичок самостійної діяльності				
4	Розвиток навичок роботи в парі				
5	Розвиток навичок роботи у групі				
6	Розвиток навичок взаємоконтролю та самоконтролю				
7	Розвиток навичок роботи з оргтехнікою				
8	Розвиток навичок роботи з зошитом				
9	Розвиток навичок роботи із додатковою літературою				
10	Володіння учнями елементами наукової організації праці				
	Висновок за кожним				
	Загальний висновок				

Можливості занять з трудового навчання щодо формування основних груп компетентностей та критеріїв їх сформованості в учнів (зокрема, професійно-трудової, і загальнонавчальних навичок, як базових для формування усіх компетентностей) відображені в табл. №3-8.

Співвіднесення рівнів сформованості певних навчальних умінь учнів з конкретними етапами навчання, їх залежність від віку, клас є абсолютно обґрунтованими, тому їх важливо враховувати, зокрема, для оцінки рівня самоосвітніх умінь учнів [2, 6]. Тож формування тестових завдань для оцінки рівня компетентності учнів також важливо здійснювати за етапним принципом.

Рівні оволодіння компетентностями умовно співвідносяться з певними віковими категоріями учнів: рівень I – до 4-5 класу; рівень II – 5–7 класи; рівень III – 7-9 класи; рівень IV – 9-10 класи [3,4,6].

Таблиця 4

**Показники та критерії оцінки стану сформованості самоосвітньої компетентності учнів**

№	Показники	Висновки			
		Початковий (0 б.)	Задовільний (1 б.)	Достатній (2б.)	Оптимальний (3 б.)
1	Здатність до самовизначення мети та цілепокладання				
2	Уміння планувати свою діяльність, організація власних прийомів самоосвіти				
3	Відповідальність за рівень власної самоосвітньої діяльності				
4	Постійний самоаналіз				
5	Постійний самоконтроль за власною діяльністю				
6	Здатність до розвитку саморегуляції, самовиховання, самоорганізації, самоуправління				
7	Розвиток особистісних якостей				
8	Вироблення позиції "Я-концепція"				
9	Здатність до визначення адекватних шляхів реалізації своїх планів та ідей				
10	Уміння підбити підсумок своєї діяльності, вміння синтезувати, аналізувати, порівнювати, абстрагувати та ін.				
	Висновок за кожним напрямком				
	Загальний висновок				

У реальній практиці успішність навчання кожної конкретної дитини може як відставати, так і випереджати передбачуваний графік опанування конкретного рівня компетентності дитиною певної вікової категорії. Інакше кажучи, учень п'ятого класу може демонструвати третій рівень сформованості певної ключової компетентності, а учень дев'ятого - залишатися на другому рівні. Ця обставина робить доцільним

включення до критеріально-орієнтованого тесту досягнень учнів завдання попереднього та наступного рівнів відповідно, а до випускного тесту - завдання, які визначають сформованість компетентностей усіх попередніх рівнів .

Складність завдань тесту має залежати від складності інформації:

1. За взаємовідношенням окремих частин інформації в джерелах: збіг; підпорядкування (одна інформація усередині іншої); перетинання (мають спільну частину); протиріччя (одна інформація виключає іншу); протиставлення (пошук спільної основи для двох на перший погляд суперечливих інформацій).

2. За типом інформації (пряма – непряма, міститься в джерелі у явному вигляді чи потребує попереднього виокремлення).

Таблиця 5

**Показники та критерії оцінки стану сформованості діяльнісної компетентності учнів**

№	Показники	Висновки			
		Початковий (0 б.)	Задовільний (1 б.)	Достатній (2 б.)	Оптимальний (3 б.)
1	Уміння опановувати стратегіями, спрямованими на розв'язання навчальних завдань і життєвих проблем				
2	Вміння діяти в нестандартних ситуаціях				
3	Уміння бути спроможним до вибору альтернатив, які пропонує сучасне життя				
4	Знання та вміння застосовувати нові технології				
5	Уміння використовувати теоретичні знання на практиці				
6	Уміння швидко адаптуватися у мінливих життєвих ситуаціях				
7	Уміння генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення, творчо мислити				
8	Уміння цілеспрямовано використовувати свій потенціал для самореалізації в професійному й особистому плані				
9	Розвиток навичок рефлексивної діяльності				
10	Наявність вольових якостей				
	Висновок за кожним напрямком				
	Загальний висновок				



Отже, оцінка потрібна також для підведення підсумків того чи іншого етапу формування ключових компетентностей. При цьому слід зазначити, що формування компетентностей відбувається не тільки в межах проектної діяльності, але й у процесі традиційного навчання, зміст якого однозначно буде змінюватись під впливом завдань, що виявляють ступінь сформованості компетентностей.

Таблиця 6

**Показники та критерії оцінки стану сформованості інформаційної компетентності учнів**

№	Показники	Висновки			
		Початковий (0 б.)	Задовільний (1 б.)	Достатній (2 б.)	Оптимальний (3 б.)
1	Уміння шукати інформацію в різних джерелах				
2	Уміння аналізувати отриману інформацію				
3	Уміння відбирати необхідну інформацію				
4	Уміння використовувати сучасні інформаційні технології				
5	Уміння перетворювати інформацію				
6	Уміння зберігати інформацію				
7	Уміння передавати інформацію				
8	Уміння стисло узагальнювати та систематизувати отриману інформацію				
9	Уміння застосовувати інформацію для індивідуального розвитку та самовдосконалення				
10	Комп'ютерна грамотність				
	Висновок за кожним напрямком				
	Загальний висновок				

Проблема оцінювання сформованості основних груп компетентностей в учнів допоміжної школи належить до найменш розроблених, адже в діючій системі навчання предметне оцінювання існувало на рівні знань, умінь, навичок.

Проведений нами порівняльний аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури (праці В.І. Бондаря, В.М. Синьова, О.П. Хохліної та ін.) і "Критеріїв оцінювання навчальних досягнень

учнів...”[1,5] показав необхідність доповнити характеристики якості знань учнів допоміжних шкіл такими як *правильність* (точність відтворення навчального матеріалу); *усвідомленість* (розуміння матеріалу, вміння пояснити своїми словами, виокремити головне й другорядне), *узагальненість*.

Таблиця 7

**Показники та критерії оцінки стану сформованості комунікативної компетентності учнів**

№	Показники	Висновки			
		Початковий (0 б.)	Задовільний (1б.)	Достатній (2 б.)	Оптимальний (3 б.)
1	Вміння об'єктивного сприйняття оточуючих. Уміння поважати думки інших				
2	Здібності до співпраці в парі, групі, колективі				
3	Навички володіння різними соціальними ролями в колективі				
4	Культура міжособистісних відносин.				
5	Вміння аргументувати власні дії та погляди				
6	Вміння будувати стосунки з урахуванням особливостей інших людей				
7	Знаходження адекватного стилю і тону спілкування				
8	Здібність емоційно відгукуватися на переживання інших				
9	Мобільність у відношеннях				
10	Володіння немовними засобами спілкування				
	Висновок за кожним напрямком				
	Загальний висновок				

Також в основу вивчення пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів на уроках трудового навчання має бути покладена структура техніко-технологічних знань, розроблених О.П.Хохліною та Г.М.Мерсіяною. Це - знання про: 1) результат (об'єкт) праці: вироби, їх деталі; 2) предмет праці: матеріали (картон, природні, текстильні матеріали, пиломатеріали, метал, дріт тощо), напівфабрикати та ін.; 3) засоби праці: інструменти робочі (ножиці, гладилка, шило, голка, циркуль, свердла, кусачки, стусло, різні види пилок тощо), контрольно-вимірювальні (мірка, лінійка, циркуль), допоміжні (підкладна дошка, наперсток та ін.) тощо; 4) трудові дії (відрізати, розмітити, просвердлити та ін.) та послідовність їх виконання.

Отже, знання основних (ключових), міжпредметних та предметних компетентностей (включаючи професійно-трудова), які формуються в учнів на уроках трудового навчання, з'ясування показників та критеріїв оцінки стану їх сформованості в учнів озброює вчителя трудового навчання дієвим механізмом контролю за їх формуванням, дає можливість вчасно помічати недоліки в роботі: учнів і власні та здійснювати відповідну корекційну роботу.

#### Список використаних джерел

1. Наказ МОН України від 05.05.2008 №371 "Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти".
2. Бухлова Н.В. Формування здатності особистості до самонавчання // Педагогічна скарбниця Донеччини. – 2002. – №1. – С.47-49.
3. Гузик М. Дванадцятибальна система: шляхи реалізації // Завуч. – 2002. – №20-21. – 118 с.
4. Савчин М. Структура навченості як методологічна основа оцінювання навчальних досягнень учнів // Всеукраїнська науково-практична конференція "Шляхи розвитку шкільної хімічної освіти в Україні". Тези доповідей. – Львів: Львівська політехніка, 2002. – С. 7-8.
5. Синев В.Н. Коррекция интеллектуальных нарушений учащихся вспомогательной школы: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00. 03 "Коррекционная педагогика". – М.: Институт дефектологии АПН СССР, 1988. – 45с.
6. Учебный план курса "Технология оценки сформированности ключевых компетентностей учащихся". [Online]. Доступ НТТР: <http://www.mega.educat.samara.ru>.

This thesis is devoted to the topical problem of formation of social competence of disabled students by means of project activity. On the basis of theoretical

analysis of socialization process it was highlighted the main approaches to definition of social competence.

**Keywords:** competence, technical-and technological knowledge, the children with mental retardation.

*Отримано 30. 05.2011 р.*

УДК 372.21+371.927

*Ю.О. Тубичко*

### **КОМПЛЕКСНА КОРЕКЦІЯ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ А ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ СТЕРТОЮ ФОРМОЮ ДИЗАРТРИЇ**

У статті розглянуто стан мовленнєвих функцій у старших дошкільників зі стертою формою дизартрії. Запропоновано комплекс корекційної логопедичної роботи, який направлено на подолання порушень мовленнєвих та не мовленнєвих психічних функцій. Представлено результати експериментального дослідження, щодо профілактики порушень мовленнєвого розвитку та перцептивно-когнітивних функцій у дітей старшого дошкільного віку зі стертою формою дизартрії.

**Ключові слова:** мовлення, дизартрія, перцептивно-когнітивні функції.

В статье рассмотрено состояние речевых функций у старших дошкольников со стёртой формой дизартрии. Предложен комплекс коррекционной логопедической работы направленный на преодоление нарушений речевых и неречевых психических функций. Представлены результаты экспериментального исследования направленного на профилактику нарушений речевого развития и перцептивно-когнитивных функций у детей старшего дошкольного возраста со стёртой формой дизартрии.

**Ключевые слова:** речь, дизартрия, перцептивно-когнитивные функции.

Обстеження дітей у масових дошкільних навчальних закладах засвідчило, що в старшій й підготовчій до школи групах від 40 до 60% дітей мають відхилення в розвитку мовлення. Серед найпоширеніших порушень: дислалія, ринофонія, фонетико-фонематичне недорозвинення, стерта дизартрія [4, с. 20-24].

Дизартрія – це порушення звуковимови, голосоутворення й просодики, зумовлене недостатністю іннервації м'язів мовленнєвого апарату: дихального, голосового, артикуляційного. При дизартрії порушується руховий механізм мовлення за рахунок органічного ураження центральної нервової системи. Структуру дефекту при дизартрії становить порушення всієї вимовної сторони мовлення й позамовних процесів: загальної й дрібної моторики, просторових уявлень та ін. [1, 254 с.; 3, с. 12-18]

У роботах Г. Гутцмана, Р.І. Мартинової, Л.В. Мелехової, І.І. Панченко, О.В. Правдіної, О.А. Токаревої та ін. розглядаються питання симптоматики дизартричних розладів мовлення, при яких спостерігається "розмитість", "стертість" артикуляції. Автори відзначають, що стерта дизартрія за своїми проявами дуже схожа на складну дислалію. У працях Л.В. Лопатіної, Н.В. Серебрякової, Е.Я. Сізової, Е.К. Макарової і Е.Ф. Собонович порушуються питання діагностики, диференціації навчання й логопедичної роботи в групах дошкільників зі стертою дизартрією. Проблеми диференціальної діагностики стертої дизартрії, організації логопедичної допомоги цим дітям залишаються актуальними, якщо враховувати поширеність цього дефекту.

Метою роботи стала оцінка комплексу корекційно-розвивальної роботи в дітей старшого дошкільного віку зі стертою формою дизартрії (СФД).

Основними завданнями роботи стали:

1. Розробка комплексу корекційно-розвивальних заходів у старших дошкільників з порушеннями розвитку мовлення, а саме СФД.
2. Визначення нейропсихологічного статусу дітей старшого дошкільного віку зі СФД до й після застосування корекційно-розвивального комплексу, опис успішності за окремими компонентами мовленнєвого розвитку.
3. Обґрунтування доцільності застосування розробленого корекційно-розвивального комплексу в дітей старшого дошкільного віку з порушеннями розвитку мовлення.

При розробці програми корекційно-розвивального навчання дітей старшого дошкільного віку зі СФД ми спиралися на принцип комплексності корекційних заходів.

Запропоновані нами прийоми проведення логопедичної роботи не виключали традиційних підходів, а доповнювали їх. Систематично здійснювався аналіз результатів навчання й вносилися необхідні корективи в проведення логопедичної роботи.

Експериментальне навчання проводилося протягом навчального 2008-2010 року на фронтальних, підгрупових, індивідуальних логопедичних заняттях, на базі ДНЗ № 228 і №114 м. Одеси. Експериментальна група включала 61 дошкільника у віці 5,5 – 6 років зі СФД – у цих дітей апробований комплекс корекційно-розвивальних методик. Контрольну групу склали 36 дітей 5,5 – 6 років, зі СФД, у яких у логопедичній роботі використовувалися загальноприйняті методики розвиваючого навчання. Всі діти мали висновок невропатолога й результати об'єктивних нейрофізіологічних досліджень, що підтверджують наявність у них СФД.

Корекційно-профілактична робота була спрямована на подолання порушень мовленнєвих і немовних психічних функцій з урахуванням специфіки порушень у кожній з вищевказаних підгруп дошкільників. Проведення корекційних заходів, зміст занять і тривалість кожного етапу логопедичної роботи варіювалися для кожної підгрупи з урахуванням індивідуальних особливостей психофізичного розвитку дітей. Корекційно-розвивальна програма для дітей експериментальної групи включала запропонований комплекс методик логопедичної роботи для всіх трьох підгруп дітей [5, с. 192-197].

Запропонований комплекс корекційно-логопедичної роботи був зорієнтований на розвиток 16 основних психофізіологічних компонентів, які беруть участь у розвитку мовлення, а саме:

1. Розвиток зв'язного монологічного мовлення складалося з таких завдань: переказ відомої казки (наприклад "Ріпка"); дидактичної гри "Знайди героїв казки ("Ріпка"); дидактичної вправи "Розкажи казку по ланцюжку"; дидактичної гри "Виправ помилку".

2. Розвиток словникового запасу включав: ознайомлення дитини зі звучачим словом; ігри "Дитячий світ", "Угадай за звуком", "Підкажи слівце", "Зоопарк", "Знайди слово-друга", "Знайди смачні слова".

3. Розвиток словотвору складався з таких завдань: скласти, пропозиція за картинкою, за питанням, описати дію, яку демонструють дитині, доповнити речення, ужити слово в потрібному відмінку; ігри "Один – багато", "Навпаки", "Знайди свою маму", "Угадай, чий будиночок".

4. Розвиток граматичної сторони мовлення включало такі ігри й вправи: "Що зайве?", "Порахуй", "Спільні слова", "Великий – маленький", "Чий? Чия? Чие?".

5. Розвиток звуковимови складався з таких завдань: вправа в написанні букв, наприклад "Н"; вчитися писати й читати склади, слова, речення з цією буквою; учити проводити звукобуквений, фонематичний аналіз; визначати позицію звуку в словах; учити працювати зі схемою слова, ділити слово на склади; розвивати графічні навички.

6. Розвиток фонетичного сприйняття: гри "Послухай, про що говорить вулиця", "Про що говорить будинок?", "Жмурки із брязкальцем", "Довідайся, де звучить", "Дзвіночок", "Сонце або дощик", "Угадай, що звучить?"; для розвитку слухомоторних координацій: гра "Топ – топ – топ". Для розрізнення висоти, сили й тембру голосу: ігри "Хто як кричить?", "У лісі" та ін.

7. Розвиток мовленнєвого аналізу одиниць мови включав: вимову чистомовок; аналіз речень; вимову останнього слова у вірші, з визначенням першого звуку в названому слові; дидактичну гру "Чому так називаються?"; закріплення звуку в реченні на прикладі читання казки.

8. Розвиток фонематичного синтезу слів: гра "Жуки"; "Знайди картинку з пісенькою жука "ж-ж"; "Вибери слова"; промовляння чистомовок.

9. Розвиток вимови слів складного складу: дидактична гра "Назви ласкаво"; "Великий і ще більше"; "Склади слова".

10. Розвиток слухомовленнєвої пам'яті включало: ігри й вправи на запам'ятовування з опорою на картинки, поступово збільшуючи складність завдання; гра "Назви істивні предмети"; "Наряди ляльку"; завдання "Назви предмети з першого (2, 3 ряду)"; ігри на класифікацію; гра "Назви недомальовані предмети"; гра "Слова".

11. Розвиток зорового гнозиса: завдання "Підбери предмети за кольорами"; формування диференційованого сприйняття й понять "великий-маленький", "довгий-короткий", "широкий-вузький", "високий-низький"; завдання "Підбери предмети за формою"; гра "Лото"; гра "Мозаїка".

12. Розвиток просторових уявлень включало: завдання на розвиток сприйняття власного тіла; орієнтацію в просторі ("Чарівний мішечок", ігри з м'ячем, гра "Колодязь", катання м'яча по похилій площині долонею, ігри "Не впусти кулю", "Попади у ворота", "Роби так"); розвиток просторових уявлень в мовленні дитини (накидання кілець на штир із проказуванням, ігри "Знайди іграшку").

13. Розвиток зорово-моторної координації складався з таких ігор і вправ: "Відгадай-но", "Пори року", "Послідовні картинки", "Збери картинку".

14. Розвиток профілю латеральної організації: гра "Роби як я",

"Дзеркало", "Подорож лабіринтом".

15. Розвиток мислення: гра "Виключи 4-те зайве", вправа "Впізнай букви за фрагментами", "Добери слово".

16. З метою розвитку уваги використовувалися наступні види робіт: запам'ятати протягом 20 секунд невербальні символи й намалювати їх у зошити, відтворення по пам'яті розташування фішок, запам'ятати й також розкласти 8 предметних картинок, запам'ятати 8 кольорових карток, довільно згрупованих із предметними картинками попарно.

Розроблений вище представлений комплекс корекційно-розвивальних методик адаптований для дітей старшого дошкільного віку в ході формувального експерименту був реалізований при навчанні дітей експериментальної групи зі СФД.

Ефективність запропонованої логопедичної роботи оцінювалася шляхом порівняння даних, отриманих у результаті порівняльного аналізу стану різних сторін усного мовлення, психічних функцій і процесів у двох групах дітей (експериментальної й контрольної) і всередині експериментальної групи дошкільників (внутрішньо-групова динаміка в кожній з виділених підгруп – I, II, III) [2].

Результати формувального експерименту зіставлялися з результатами ефективності навчання в контрольній групі дошкільників (36 дітей), у яких логопедична робота проводилася за традиційною системою.

Розпочатий порівняльний аналіз досліджень з оцінки стану мовленнєвих та інших психічних функцій, показав, що в контрольній групі дошкільників, у яких застосовувалися традиційні прийоми логопедичної роботи й у дітей експериментальної групи з СФД, у яких реалізована запропонована комплексна корекційно-розвивальна програма навчання сформованість основних компонентів мовленнєвого розвитку й перцептивно-когнітивних функцій у результаті проведеного формувального експерименту була різною.

У цілому дослідження зв'язного монологічного мовлення виявило позитивні динамічні зміни в дітей експериментальної групи. В 1-ій підгрупі дошкільників в 44,4% дітей у результаті проведення комплексного корекційно-розвивального навчання була досягнута достатня сформованість зв'язного монологічного мовлення. В 2-ій підгрупі дошкільників тільки в частини дітей 33,2% вдалося сформувати зв'язне монологічне мовлення, а в 3-ій підгрупі дошкільників з високим ступенем поліпшення зв'язного монологічного мовлення досягнуто в 23,4% дітей.

Основні недоліки, виявлені при обстеженні мовленнєвого розвитку дошкільників експериментальної й контрольної групи виражалися в



обмеженні обсягу словникового запасу й неточному вживанні слів.

Дослідження словникового запасу після проведення запропонованого комплексу корекційно-розвивальних методик засвідчило, що 40,5% дошкільників експериментальної групи впоралися з усіма запропонованими завданнями (виконали їх правильно й без помилок), водночас у дошкільників контрольної групи відзначалися більш численні й різноманітні недоліки в порівнянні з дітьми експериментальної групи.

Обстеження навичок словотворення після проведення формувального експерименту свідчило про досягнення високого рівня їхнього розвитку в дошкільників 1-ої підгрупи в 54% випадків. В 2-ій підгрупі 33,9% дітей мали поліпшення сформованості зазначеного компонента усного мовлення. В 3-ій групі рівень розвитку навичок словотворення в 12,1% дошкільників був низьким.

Аналіз результатів дослідження граматичного ладу також дозволив виявити позитивні динамічні зміни в дітей експериментальної групи. Дані показники були значно вищі, ніж у контрольній групі, а саме: в 1-ій підгрупі рівень сформованості граматичного ладу мовлення становив – 42,3%, в 2-ій підгрупі – 36,6% і в 3-ій підгрупі – 21,1%.

Аналіз результатів дослідження звуковимови дозволив виявити особливості формування даного компонента усного мовлення в кожній з підгруп дошкільників. При повторному обстеженні в дітей експериментальної групи виявлено значно менше порушень, порівняно з контрольною групою. В 1-ій підгрупі дошкільників з низьким ступенем в 55% дітей у результаті проведення комплексного корекційно-розвивального навчання була досягнута достатня сформованість звуковимови. В 2-ій підгрупі дошкільників тільки в частини дітей – 25% удалося сформувавши звуковимову, а в 3-ій підгрупі дошкільників з високим ступенем дизартрії поліпшення звуковимови досягнуто в 20% дітей.

При виявленні стану фонематичних процесів у дітей експериментальної групи відзначалися прогресивні зміни в порівнянні з контрольною. Аналіз даних вивчення фонематичного сприйняття свідчив про те, що в більшості дітей 1-ої підгрупи 50,6% рівень його розвитку був високим. Водночас у значній частини дошкільників 2-ої підгрупи 26,7% і у всіх 22,7% дітей 3-ої підгрупи стан фонематичних процесів було недостатньо сформовано.

Вивчення результатів, отриманих у ході обстеження в дітей різних видів мовленнєвого аналізу, дозволив виявити особливості формування кожного з них у всіх групах обстежуваних дошкільників. У цілому результати обстеження навичок аналізу різних мовленнєвих одиниць

свідчили про високий рівень його розвитку в 43,9% дошкільників 1-ої підгрупи. В 2-ій підгрупі поліпшення різних видів мовленнєвого аналізу спостерігалося в 37,8% дошкільників. В 18,3% дошкільників 3-ої підгрупи було виявлено недостатній ступінь сформованості навичок аналізу різних мовних одиниць.

Аналіз результатів дослідження фонематичного синтезу слів показав, що в дітей експериментальної групи відзначалися прогресивні зміни в порівнянні з контрольною. В 1-ій підгрупі дошкільників з низьким ступенем розвитку дизартрії в 53,8% дітей у результаті проведення комплексного корекційно-розвивального навчання була досягнута достатня сформованість фонематичного синтезу слів. В 2-ій підгрупі дошкільників тільки в частини дітей 32,2% удалося сформувавши фонематичний синтез слів, а в 3-ій підгрупі дошкільників з високим ступенем покращення сформованості фонематичного синтезу слів досягнуто в 14% дітей.

Аналіз даних дослідження вимови слів складного складового складу у фразовому мовленні дозволив виявити особливості формування даної навички в різних підгрупах дошкільників. Дослідження складової структури слів виявило позитивні результати в дошкільників 1-ої підгрупи – 48,3%, в 2-ій підгрупі – 27,8% і в 3-ій підгрупі – 23,9%. Сполучення різних типів помилок, а також найважчі порушення структури слова, пов'язані із пропуском, додаванням, перестановкою складів, найчастіше зустрічалися теж у дошкільників 2-ої і 3-ої підгруп.

Аналіз результатів дослідження слухомовленнєвої пам'яті виявив, що показники в дошкільників експериментальної групи були значно вищі, ніж у дітей контрольної групи. Тільки в 22,3% дошкільників був виявлений низький рівень розвитку даної вищої психічної функції.

При дослідженні зорового гнозису відзначалися прогресивні зміни в дітей експериментальної групи. Дані показники зросли в дошкільників 1-ої підгрупи з 23% до 55%, у дошкільників 2-ої з 36,5% до 22,3% і в дошкільників 3-ої підгрупи з 33,3% до 22,7%.

При дослідженні просторових уявлень відзначалися прогресивні зміни в дітей експериментальної групи. Необхідно підкреслити, що в більшості випробовуваних 1-ої підгрупи (51,1%) відзначався достатній рівень розвитку всіх видів просторових уявлень. В 2-ій підгрупі дошкільників тільки в частини дітей 33,4% удалося сформувавши просторові уявлення, а в 3-ій підгрупі дошкільників поліпшення стану просторових уявлень було досягнуто лише в 15,5% дітей.

Щодо стану зорово-моторної координації слід зазначити, що в дошкільників експериментальної групи координація покращилася. В 1-ій підгрупі дошкільників в 45,1% дітей у результаті проведення

комплексного корекційно-розвивального навчання було досягнуто достатнього ступеня сформованості зорово-моторної координації. В 2-ій підгрупі дошкільників в 34,4% було сформовано зорово-моторну координацію, а в 3-ій підгрупі дошкільників поліпшення стану зорово-моторної координації було досягнуто тільки в 20,5% дітей.

Аналіз результатів дослідження профілю латеральної організації виявив, що в кожній підгрупі дітей були встановлені різні типи профілів латеральної організації. У дошкільників 1-ої підгрупи 56,1% профіль латеральної організації був повністю сформований. Для дошкільників 2-ої – 26,1% і 3-ої підгруп – 17,8% була більш характерна наявність змішаного профілю латеральної організації, тобто різноманітні сполучення ознак праворукості й ліворукості.

Вивчення результатів щодо стану перцептивно-когнітивної сфери довело, що показники в старших дошкільників експериментальної групи стали значно вищі, ніж у дітей контрольної групи: 58% дітей самостійно зробили всі завдання з діагностики ступеня сформованості уваги, з сформованості мислення 43% дошкільників мали позитивний результат, тоді як у дітей контрольної групи лише в 28% дошкільників були позитивні результати за обома методиками.

Представлені результати експериментального навчання є доказом ефективності комплексної диференційованої роботи з дітьми. Вони можуть бути досягнуті за умов реалізації диференційованого підходу до дітей з урахуванням індивідуальних особливостей мовленнєвих і немовленнєвих психічних функцій і процесів. При такому підході можливо забезпечити високий ступінь готовності дітей до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах.

Діти контрольної групи, що мали порушення мовленнєвих і немовленнєвих психічних функцій і які навчаються за загальноприйнятими логопедичними методиками, дали позитивну динаміку тільки деяких функцій, у них відзначалася нерівномірність розвитку психічних функцій і процесів, що дозволяє говорити про виражений ступінь ризику виникнення порушень читання й письма в умовах навчання цих дітей в загальноосвітній школі.

Розбіжності результатів експериментальної й контрольної груп та їхніх підгруп дозволяє говорити про ефективність запропонованого нами комплексу логопедичної роботи в дітей старшого дошкільного віку зі СФД.

Висновки:

1. Апробація запропонованого нами комплексу логопедичного навчання, спрямованого на формування основних компонентів мовленнєвого розвитку й перцептивно-когнітивних функцій показала

валідність розробленої нами корекційної програми для старших дошкільників зі стертою формою дизартрії.

2. Розроблений комплекс корекційно-профілактичної роботи слід розглядати як перший і обов'язковий щабель при підготовці дітей до навчання грамоті. Розроблені прийоми оптимізації процесу корекційно-логопедичної допомоги дітям дошкільного віку доцільно використовувати при навчанні дітей у дошкільних навчальних закладах спеціального й загальноосвітнього призначення.

### Список використаних джерел

1. Архипова, Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 254 с.
2. Дегтяренко Т.В., Тубичко Ю.О., Бербега О.І. Спосіб комплексної нейропсихологічної діагностики передвісників розвитку дисграфії у дітей: Патент на корисну модель. – № 53741 (11.10. 2010). – Бюлетень № 19. – 2010.
3. Лопатина Л.В. Изучение и коррекция нарушений психомоторики у детей с минимальными дизартрическими расстройствами // Дефектология. – 2003. – №4. – С. 12-18.
4. Смирнова И.А. Логопедическая работа с дошкольниками при дизартрии / И.А. Смирнова // Дошкольная педагогика. – 2003. – №5(14). – С. 20-24.
5. Тубичко Ю.О. Стан мовленнєвого розвитку у старших дошкільників зі стертою формою дизартрії як передумова оволодіння письмовим мовленням / Ю.О. Тубичко // Наука і освіта. – 2010. – №6. – С. 192-197.

The article analyzes the status of language functions in older preschoolers with erased form of dysarthria. A set of remedial speech therapy work aimed at overcoming the disturbances of speech and non-verbal mental functions. The results of experimental studies aimed at preventing violations of speech development, and perceptual-cognitive functions in children under school age with the abortive form of dysarthria.

**Keywords:** speech, dysarthria, perceptive and cognitive functions.

*Отримано 30.05. 2011 р.*

УДК 159.91+[376.3-376.33]

С.Д. Яковлева

## ВПЛИВ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ НА КОГНІТИВНУ СФЕРУ ДІТЕЙ З СЕНСОРНОЮ СЛУХОВОЮ ВАДОЮ

В статті представлено стан когнітивної сфери молодших школярів з вадами слуху під впливом розвивального навчання згідно до психофізіологічних властивостей їх нервової системи.

**Ключові слова:** вади слуху, когнітивна сфера, молодші школярі, розвивальне навчання.

В статье представлено состояние когнитивной сферы младших школьников с нарушениями слуха под воздействием развивающего обучения соответственно до психофизиологических свойств их нервной системы.

**Ключевые слова:** нарушения слуха, когнитивная сфера, младшие школьники, развивающее обучение.

Вирішення задачі всестороннього розвитку дітей з тим чи іншим дефектом залежить від правильного розуміння суті дефекту та особливостей його розвитку. Згідно до поглядів Л.С. Виготського щодо аналізу особливостей психіки дітей, було використано системний підхід з урахуванням первинних та вторинних відхилень в їх розвитку.

Діти з слуховою сенсорною депривацією складають окрему групу дітей, в яких спостерігаються, окрім основного порушення – порушення слуху, порушення інтелектуального розвитку від ЗПР до глибокої розумової відсталості, але часто зберігається і нормальний інтелектуальний розвиток.

Порушення слуху накладають зміни на психічний розвиток дітей. Діти з порушенням слуху відрізняються від однолітків з нормальним сенсорним розвитком підвищеною психічною виснажливістю, емоційною збудливістю, схильністю до негативізму, руховою розгальмованістю [3].

На порушення у психічному розвитку дітей з слуховою сенсорною вадою вказує Р.С.Боскіс [2].

Аналіз особливостей психічного розвитку дітей з слуховою сенсорною вадою проходить через поняття про структуру дефекту,

введене Л.С. Виготським. Слуховий дефект призводить до вторинних та третинних порушень.

І.М. Соловійов виділяє в психічному розвитку дітей з порушеним слухом специфічні закономірності, характерні саме для слухової сенсорної вади. Перша закономірність полягає в утрудненні сприйняття зовнішніх подразників, збідненні взаємодії з середовищем, утрудненні спілкування з оточуючими, що призводить до спрощення реакцій на зовнішні подразники і зміні інформуючої системи міжфункціональних взаємодій. Друга закономірність полягає в темпах психічного розвитку в дітей з сенсорною вадою у порівнянні з чуючими дітьми [1].

Особливого значення набуває частковий дефект, оскільки найбільш точно розкриває роль аналізатора під час нормального розвитку психіки на різних його етапах.

Слабочуюча дитина, на думку Р.С. Боскіс, здатна за допомогою слуху оволодіти певним запасом слів і йде, у порівнянні з глухою дитиною, іншим шляхом розвитку. В такій дитини потреба у мовленнєвому спілкуванні значно вище, ніж в глухій дитини, а відтак є могутнім фактором оволодіння мовленням [2].

Подібну думку висловлює і В.О. Липа, який вважає, що повноцінний розвиток глухій дитини можливий лише за умови оволодіння нею словесним мовленням. Засвоєння мови сприяє підняттю на більш високий рівень міміко-жестикулярних засобів спілкування.

Педагогічний процес, спрямований на використання та розвиток слуху слабочуючих, сприяє покращенню та розвитку в них слухового сприйняття, вимови, розвитку мовлення [3].

Організація роботи, як вважає Л.П. Назарова, повинна складатися з декількох форм з розвитку слухового сприйняття загальноосвітні уроки з використанням звукопідсилюючої апаратури; індивідуальні та фронтальні заняття, позакласні заходи.

Загальноосвітні уроки з слухового сприйняття здійснюються протягом всіх років навчання у школі. З метою розвитку слухового сприйняття та формування відтворювальних навичок в слабочуючих проводяться щоденні індивідуальні заняття з учніми. На них відводиться 18 годин на тиждень на клас незалежно від кількості учнів. Для більш ефективного результату рекомендується проводити заняття по 20 хвилин 3 рази на тиждень з кожним учнем. При цьому перші 10 хвилин відводиться на формування відтворювальних навичок, а другі 10 хвилин – для розвитку слухового сприйняття [4].

Згідно асоціативної психології, всі аналізатори утворюють комплекс взаємодоповнюючих функціональних систем. Тобто порушення слухового аналізатора коректується завдяки збереженому слуху з одного

боку та активізацією компенсаторних систем, які беруть на себе роботу порушеної аналізаторної системи, з другого боку.

Адаптивна корекція слухової сенсорної депривації складається з загальних спеціальних та специфічних методів корекційного впливу та здійснюється цілодобово. Отже, сукупність цих методів створює комплексний корекційний вплив на слабчучих дітей.

З'ясовано, що в детермінованих слабчучих дітей (при глухих батьках) краще відбувається розвиток психічної функції за рахунок наявності пасивного словника (жестове мовлення), тоді як в сім'ях дітей з нормальним слухом спостерігається загальмований розвиток психічних функцій.

Корекція всіх психічних процесів починається з виховання культурно-гігієнічних навичок і включає також режим дня, навчально-виховну роботу.

Широко застосовується аналітико-синтетично-концентрований метод навчання даної категорії дітей, який включає поняття "ціле-частина-ціле".

Вся корекційно-адаптивна робота складається з декількох етапів уроку, а саме:

- дивимось, - слухаємо, - думаємо, - говоримо, - відтворюємо.

На цих етапах побудована навчальна робота. Уроки, які проводяться з дітьми з сенсорною слуховою вадою і мають корекційну спрямованість, містять:

- 1) організаційний момент – це звернене до учня мовлення з подальшим звітом про виконання дій;
- 2) фонову ритміку, спрямовану на мовленнєвий розвиток, а саме: тривалість, темп, ритм тощо;
- 3) фонову зарядку (робота над звуком);
- 4) розвиток слухового сприйняття завдяки залишковому слухові з підвищенням слухового сприйняття;
- 5) розвиток емоційно-вольової сфери, спрямованої на бажання та уміння вчитися, використовуючи мотиваційний компонент навчання.

Корекційна робота проводиться у формі ігрової діяльності як на фронтальних так і на індивідуальних заняттях. Система корекційних занять з дітьми із зниженим слухом включала комп'ютерні програми "Живий звук", "Світ звуків", "Українська тактильна абетка" для розвитку та корекції слуху, сприйняття, фонетико-фонематичного розвитку мовлення. Особливістю даних розвивальних корекційних програм є відсутність звучання, голосність, які не потребують підготовчої стадії і в той же час дають можливість тренувати володіння голосом на основі мультимедійних установок, які представлені у вигляді коротенького цікавого мультиплікаційного фільму. Вправи з цих програм дозволяють

працювати над мовленнєвим диханням. Блок вправ, підтримуючих роботу над голосом дозволяє формувати інтонаційно-ритмічну сторону усного мовлення.

Крім розвитку та корекції мовлення, комп'ютерні технології займають своє місце в корекційній роботі, розвиваючи інші сторони пізнавальної діяльності як мислення, уявлення, пам'ять та інші вищі психічні функції.

Широко застосовується комп'ютерна корекційна методика "Видиме мовлення", яка заснована за зворотному зв'язку і цінна тим, що мовлення на екрані монітора комп'ютера відображається не лише у вигляді графіків, картинок, які рухаються, але й у вигляді коротких мультиплікаційних сюжетів, що розсуває вікові рамки програми, відкриваючи можливості використання зорового сприйняття під час роботи над усним мовленням дітей з вадами слуху. До того ж цінність програми полягає у наявності блоку вправ із слуховим контролем, тобто слабчучі учні мають можливість використовувати залишковий слух під час роботи з програмою, що дозволяє формувати та коригувати їх усне мовлення.

В процесі корекційної роботи для з'ясування корекційного впливу на нейропсихологічні процеси молодших слабчучих школярів було проведено дослідження когнітивно-перцептивних функцій.

Дослідження проводили по підгрупах за силою нервових процесів: збудження, гальмування, перемикання нервових процесів, тобто підгруп з сильним, середнім, нижче середнього та слабким типами нервових процесів.

Згідно дослідження з'ясовано, що особам з високими та середніми показниками рухливості нервових процесів властиві вищі можливості сприйняття та мислення, більш високий рівень оперування просторовими предметами, більш швидка концентрація та перемикання уваги.

Дослідження рухливості та сили нервових процесів після корекційного впливу в дітей з сенсорною слуховою вадою розвитку показали покращення результатів всіх показників як за методикою М.В. Макаренка, так і за методикою Крепеліна у підгрупах з сильним, середнім та типом нервових процесів нижче середнього. В той же час в дітей із слабкою силою нервових процесів результати були низькими, вони відображали вихідний рівень дослідження. Розумова працездатність цієї підгрупи респондентів була зниженою і відрізнялася від трьох попередніх підгруп.

Показники сили нервових процесів, одержані в процесі корекційного впливу на групу слабчучих молодших школярів представлені в табл.1.



Таблиця 1.

Показники стану нервових процесів в процесі корекції в групі  
слабчучоучих учнів

Група		Типи НС							
		Сильний n=22		Середній n=11		Нижче середнього n=17		Слабкий n=10	
методики		до	після	до	після	до	після	до	Після
Методика М.В. Макаренка	ПГМ	504,7 ± 16,85	512 ± 16,49	445,5 ± 21,09	458,91 ± 20,59	456,23 ± 17,39	458,6 ± 16,77	434,9 ± 18,77	439,4 ± 19,21
	К стом	33,11 ± 1,55	36,7 ± 1,18	34,2 ± 1,79	32,8 ± 1,49	34,8 ± 1,62	32,7 ± 1,2	31,74 ± 1,61	31,4 ± 1,38
Методика Є.Крепеліна	К працездатності	0,83 ± 0,04	0,85 ± 0,03	0,7 ± 0,05	0,78 ± 0,05	0,53 ± 0,05	0,49 ± 0,04	0,44± 0,12	0,44 ± 0,11
Коректурна проба	Середнє значення	94,3 ± 2,84	97,5 ± 3,24	93,6 ± 2,7	99,1 ± 3,61	92,1 ± 2,46	92,6 ± 2,0	90,7 ± 3,44	91,2 ± 3,63

Згідно даних таблиці в результаті корекції одержані позитивні результати в підгрупах дітей з сильним та середнім типами нервових процесів. Кількість перероблених сигналів у двох даних групах дещо підвищилася, а показник стомленості в підгрупі дітей з середнім типом нервових процесів знизився, що свідчить про потенційний запас можливостей головного мозку, а в підгрупі з сильним типом коефіцієнт стомлення дещо підвищився, що швидше всього можна пояснити роботою головного мозку на межі можливостей, тобто розумова працездатність в молодших школярів даної підгрупи була виснажена проведеним навантаженням.

Підгрупа дітей з типом нервової системи нижче середнього і слабким типом нервових процесів показала майже незмінні результати роботи головного мозку та незмінний коефіцієнт стомлення, що швидше всього свідчить про наявну слабкість процесів перемикавання та рухливості структур головного мозку.

Методика Крепеліна підтвердила показники нейрофізіологічних досліджень М.В. Макаренка і ще раз підтвердила слабкість нервових процесів в учнів з слабким типом нервової системи.

Сполучення сили нервових процесів та їх рухливості забезпечують високий темп розумової діяльності. Динамічність збудження проявляється у швидкості засвоєння і застосування активних знань, що підтвердили результати коректурної проби після проведеної корекції. У всіх підгрупах респондентів даної групи вона показала позитивний результат, особливо в підгрупі дітей з середнім типом нервових процесів, що підтвердило певний запас можливостей даної групи дітей.

Після корекції було проведено дослідження основних вищих психічних функцій, а саме уваги згідно підгруп нейропсихологічних систем. Дані відображено в табл. 2.

Таблиця 2.

## Стан уваги в процесі корекції дітей з слуховою сенсорною вадою

Група	Типи НС							
	Сильний п=22		Середній п=11		нижче серед п=17		Слабкий п=10	
	До	після	До	після	До	після	До	після
Стійкість у.о.	10 ± 0,7	12,55± 0,9	8 ± 0,52	10,1 ± 0,92	7,8 ± 0,73	9,3 ± 0,7	7,7 ± 0,12	9,0 ± 1,22
Перемикання %	61 ± 5,16	64,7 ± 5,14	66 ± 6,13	72,4± 6,58	62,4 ± 4,7	63,0 ± 4,69	61,4 ± 3,98	63,0 ± 3,93
Обсяг уваги у.о.	21,1 ± 1,77	24,2 ± 0,86	22,18± 4,59	28,5± 5,38	20,9 ± 2,6	22,5 ± 0,68	16,0 ± 2,51	18,0 ± 2,96

Одержані дані свідчать про позитивний результат проведеної корекції щодо показників уваги у всіх підгрупах дітей експериментальної групи. І стійкість, і перемикання і обсяг уваги значно підвищилися. Особливо це стосується дітей з середнім типом нервових процесів, що свідчить про значний потенційний запас даного контингенту, який можна використовувати з метою корекції.

Але, незважаючи на одержані позитивні результати корекції, показники всіх складових уваги знаходяться в межах середнього рівня.

Складові пам'яті, одержані в результаті корекційного впливу представлені в табл. 3.

Таблиця 3.

## Стан складових пам'яті, одержаних в процесі корекції дітей з слуховою сенсорною вадою

група	Типи НС							
	Сильний п=22		Середній п=11		нижче серед п=17		Слабкий п=10	
	до	після	до	після	до	після	до	після
Складові пам'яті								
Механічна (числа) у.о.	8,73 ± 0,39	10,3 ± 0,86	6,82 ± 1,12	9,27 ± 1,09	7 ± 0,79	8,41 ± 0,68	6,7 ± 0,48	7,8 ± 0,56
Вербальна (слова) у.о.	43,6 ± 4,7	47,8 ± 4,68	49,73 ± 7,46	56,27 ± 4,46	35,4 ± 7,18	39,5 ± 7,54	35,5 ± 5,64	36,9 ± 5,25
Образно-логічна (фігури) у.о.	76 ± 6,47	79,91 ± 6,14	71,45 ± 10,54	77,64 ± 10,4	61,7 ± 15,7	63,2 ± 8,26	47,4 ± 4,16	36,9 ± 3,95

Корекційна робота сприяла підвищенню складових пам'яті в дітей усіх типів нервових процесів, окрім слабого типу, де все ж таки превалює механічна складова над образно-логічною, що свідчить на нашу думку про недостатній розвиток нервової діяльності, тобто деяку затримку розвитку нервової системи і узгоджується з частковим відсотком дітей з ЗПР, яка спостерігалася в дітей з слуховою вадою, оскільки одержані не вкладаються в межі середніх показників, як в інших підгрупах дітей за нейропсихологічними показниками.

Стан мислення визначався після корекції за тими ж методиками, які застосовувалися для діагностики. Були одержані дані, які представлені в табл. 4.

Таблиця 4.

Стан мисленнєвих процесів в результаті корекційного впливу на дітей з сенсорною слуховою вадою

група	Типи НС							
	Сильний п=22		Середній п=11		нижче середнього п=17		Слабкий п=10	
Стан мислення	до	після	до	після	до	після	до	після
Суттєві ознаки у.о.	7,41 ± 0,78	8,68 ± 0,53	5,09 ± 1,54	7,46 ± 1,13	5,41 ± 0,6	6,76 ± 0,59	4,5 ± 1,27	6,8 ± 0,56
Спільні риси у.о.	6,68 ± 1,21	8,86 ± 0,55	6,36 ± 1,38	8,09 ± 0,82	6,06 ± 0,85	7,12 ± 0,4	6,3 ± 0,35	6,7 ± 0,59
Схематизація. Дорога до будиночків у.о.	8,32 ± 0,62	9,41 ± 0,58	5,36 ± 1,21	8,36 ± 0,86	5,0 ± 0,85	6,12 ± 0,54	4,1 ± 1,73	6,4 ± 1,02

Дані, представлені в таблиці 4 чітко відображають позитивну корекційну динаміку за усіма методиками, спрямованими на діагностику мисленнєвої діяльності.

За методикою "Суттєві ознаки" учні з сильним та середнім типами нервових процесів після корекції представили достовірно позитивні результати, які були вже в межах звичайного рівня розвитку у порівнянні із зниженими показниками до корекційного впливу. Підгрупи з типами нервових процесів нижче середнього та слабким показали покращення результатів, але не досягли звичайного рівня розвитку.

Методика "Спільні риси" виявила подібні результати корекційного впливу на підгрупи дітей даної категорії з сильним та середнім типами нервових процесів. В підгрупах з типом нервової системи нижче середнього та слабким корекційна робота підвищила показники, але вони були дещо нижчими від звичайного рівня розвитку. Одержані

результати корекційного впливу були статистично достовірними по відношенню до вихідних даних констатувального експерименту.

Показники розвитку наочно-образного мислення за методикою "Дорога до будиночків" показали підвищення результатів в усіх підгрупах дітей з слуховою вадою розвитку. причому як і при використанні попередніх методик сильний та середній типи представили після корекції "звичайний" рівень розвитку наочно-образного мислення, а підгрупи з типом нервових процесів нижче середнього та слабким показали покращення стану мисленнєвої діяльності в ході колекційного втручання, але показники їх були дещо нижчі від "звичайного" рівня розвитку.

Тобто, згідно одержаних результатів можна зробити висновок, що підгрупи всіх нейрофізіологічних типів представили позитивну динаміку, що свідчить про необхідність більш тривалого втручання на дітей цих груп з метою отримання більш високих результатів. Враховуючи той запас потенційних можливостей нервової системи, який є в наявності.

#### Список використаних джерел

1. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
2. Боскис Р.М. Учителю о детях с нарушениями слуха. – М.: Просвещение, 1975. – 143 с.
3. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики. – Донецк: Лебідь, 2002. – 327 с.
4. Назарова Л.П. Методика слуховой работы в школе слабослышащих. – М.: Просвещение, 1982. – 120 с.

The article is devoted to cognitive sphere of junior schoolchildren with hearing damage under the influence of development education in accordance with psychophysiological properties of their nervous system.

**Keywords:** hearing damage, cognitive sphere, junior schoolchildren, developing training.

*Отримано 30. 05.2011 р.*

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Бегіна Надія Миколаївна**, викладач кафедри логопедії Белоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка
2. **Бєлова Олена Борисівна**, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
3. **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
4. **Верхогляд Г. В.** аспірант кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
5. **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
6. **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
7. **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
8. **Гаман Алла Миколаївна**, аспірант кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
9. **Калініна Олена Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент Науково-методичного закладу «Національний інститут освіти» Міністерства освіти Республіки Білорусь
10. **Кирилюк Лілія Аркадіївна**, викладач кафедри дефектології факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
11. **Ковиліна Вероніка Геннадіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського
12. **Козак Аліна Володимирівна**, викладач кафедри дефектології факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології

- Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
13. **Константинів Оксана Василівна**, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
  14. **Купчак Оксана Миколаївна**, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
  15. **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
  16. **Лепетченко Марина Вікторівна**, аспірант кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
  17. **Липа Володимир Олександрович**, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри корекційної педагогіки та спеціальної психології Слов'янського державного педагогічного університету
  18. **Литвиненко Віталіна Анатоліївна**, викладач кафедри фізичної реабілітації Інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка
  19. **Ляшенко Олександр Миколайович**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології Кримського інженерно-педагогічного університету, член-кореспондент міжнародної академії наук педагогічної освіти
  20. **Марцун Наталія Сергіївна** БДПУ імені М. Танка, студент магістратури
  21. **Матвєєва Марія Петрівна**, кандидат психологічних наук, доцент, викладач Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
  22. **Мельник Людмила Пилипівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
  23. **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
  24. **Науменко Оксана Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Научно-методичного закладу «Національний інститут освіти» Міністерства освіти Республіки Білорусь
  25. **Новак Олена Мусіївна**, дошкільний навчальний заклад № 48, місто Хмельницький, вчитель-логопед вищої категорії, магістр

26. **Пелюх Юзефа Саверівна** – логопед Солобковецької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Хмельницької обласної ради, спеціаліст вищої категорії, старший вчитель.
27. **Посвістак Оксана Миколаївна** – заступник директора з навчальної роботи Солобковецької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Хмельницької обласної ради, магістр управління навчальним закладом, спеціаліст вищої категорії, старший вчитель
28. **Ружицька Людмила Іванівна**, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
29. **Сербалюк Юрій Володимирович**, старший викладач кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
30. **Серова Світлана Олександрівна**, вчитель-методист, головний спеціаліст міського відділу освіти, м. Дмитров
31. **Сильченко В.В.**, кафедра методик корекційного навчання дефектологічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету
32. **Смоліна Олена Сергіївна**, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, аспірант кафедри дефектології, асистент кафедри соціальної педагогіки та практичної психології
33. **Співак Віталій Іванович**, кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
34. **Сухоніна Наталя Сергіївна**, викладач кафедри дефектології Кримського інженерно-педагогічного університету
35. **Татьянчикова Ірина Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедри методик корекційного навчання дефектологічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету
36. **Ткач Оксана Михайлівна**, викладач кафедри логопедії факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
37. **Товстоган Володимир Святославович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету
38. **Тубичко Юлія Олександрівна**, асистент кафедри спеціальної педагогіки і психології, Південно-Український національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського
39. **Хабарова Світлана Петрівна**, БДПУ імені М. Танка, ф-т спеціальної освіти, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії БДПУ імені М. Танка
40. **Яковлєва 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 2**

**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 30.06.2011 р. Формат 8 60x84/16  
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний  
Ум. друк. арк. 17,0. Обл. вид. арк. 15,7 Тираж 300. Зам. 283

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.