

**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 3

Кам'янець-Подільський
„Медобори-2006”
2012

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;
- М.О. Супрун** доктор педагогічних наук, професор кафедри психологічних дисциплін національної академії внутрішніх справ;
- С.В. Кульбіда** доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії жестової мови Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

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); **Конопляста С.Ю.**, доктор психологічних наук, професор; **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; **Шульженко Д.І.**, доктор психологічних наук, професор.

*Друкується за ухвалою Вченої ради
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 9 від 4 жовтня 2012 року)*

А-43 **Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).** Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Вип. III. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2012. – 398 с.

У третьому випуску збірника наукових праць „Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)” подані наукові праці з питань теорії та практики навчально-виховної, корекційно-розвивальної та реабілітаційної роботи з різними категоріями осіб з порушеннями психофізичного розвитку. Наукові статті згруповані у два розділи: корекційна педагогіка і спеціальна психологія

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

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

**УДК 376 (082)
ББК 74.30**

© Автори статей, 2012
© ПП „Медобори-2006”, 2012

ЗМІСТ

Корекційна педагогіка

Гаврилов О.В.	Про особливості включення інвалідів в систему вищого навчального закладу_____	6
Гаврилова Н.С.	Прийоми формування правильної вимови фонем у дітей_____	11
Галецька Ю.В.	Стан успішності учнів за умови використання технічних засобів навчання на уроках географії в допоміжній школі_____	20
Гаман А.М.	Формування правової освіченості – важливий аспект подальшої соціалізації розумово відсталих школярів_____	28
Гладкая В.В.	Взаимодействие школьных специалистов в коррекционной работе с учащимися с трудностями в обучении_____	36
Гладуш В.А.	Особливості післядипломної освіти педагогів спеціальних навчально-виховних закладів у розвинених країнах Європи_____	46
Григорьева Н.М.	Совершенствование коммуникативной компетентности сурдопедагога_____	55
Гриханов В.П.	Формирование у студентов профессиональных компетенций в процессе преподавания предметной методики обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью_____	64
Дмітрієва О.І.	Вивчення педагогічних умов забезпечення процесу формування правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом в навчально-виховному процесі_	70
Єжова Т.Є.	Ідеї лікувальної педагогіки в контексті забезпечення права дітей з особливостями психофізичного розвитку на охорону здоров'я_____	78
Захарова Ю.В.	Составляющие и структура программно-методического обеспечения факультативных занятий во вспомогательной школе_____	87
Ільїна Н.В.	Практичні аспекти вивчення образного мовлення у дошкільників із ЗНМ_____	94
Кабелка И.В.	Тестовый контроль знаний студентов в курсах специальных методик_____	102
Константинів О.В.	Педагогічні умови становлення трудового навчання розумово відсталих учнів в Україні_____	110
Кривцова О. Я.	Проблема заїкання дітей і підлітків у психолого-педагогічній літературі_____	119
Ласточкина О.В.	Характеристика мовленнєвої підготовки дошкільників_____	127

Левицький В.Е.	До питання про формування здорового способу життя у підлітків з порушеним інтелектом у позакласній виховній роботі в умовах інтернатного закладу_____	133
Лепетченко М.В.	Дослідження здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення_____	141
Лещій Н.П.	Професійна підготовка майбутніх фахівців до роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти_____	156
Лисовская Т.В.	На пути создания электронных образовательных ресурсов для детей с интеллектуальной недостаточностью_____	164
Мамонько О.В., Гаманович В.Э. Пахомова Н.Г.	Підготовка учителів-дефектологів засобами електронних освітніх ресурсів_____	171
	Загальнотеоретичні аспекти інтеграції педагогічних, психологічних і медичних складових професійної підготовки логопедів_____	180
Ружицька Л.І.	Характеристика типів труднощів при читанні арифметичної задачі молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення_____	189
Садова І.І.	Арт-терапія як сучасний метод у системі соціальної роботи педагога з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку_____	197
Свиридович І.А., Яковенко С.В.	Компетентностний підхід як основне вимога до організації професійної підготовки студентів_____	205
Співак Л.А., Співак Я.О.	Вміння вести фенологічні спостереження як один із засобів екологічного виховання учнів спеціальної школи_____	213
Старцева В.П.	Проблема соціально-побутового орієнтування у спеціальній психолого-педагогічній літературі_____	218
Татьянчикова І.В.	Соціалізація дітей з інтелектуальними вадами як педагогічна проблема_____	227
Товстоган В.С.	Стан мотивації учнів старших класів допоміжної школи до занять з професійно-трудового навчання_____	236
Федоренко С.В.	Історія становлення та діяльності асоціації тифлопедагогів України_____	245
Федорович Л.О.	Аналіз теорії і практики підготовки вчителя-логопеда до професійної діяльності в умовах розбудови національної освіти_____	254

Ханзерук Л. О.	Емоційно-ціннісний розвиток дошкільників з дитячими церебральними паралічами_____	263
Яковлева С.Д.	Навчальна діяльність як показник проведеного корекційного впливу на дітей з вадами розвитку_	274
Спеціальна психологія		
Бабяк О.О.	Особливості афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР в шкільній групі_____	282
Базима Н.В.	Особливості протікання етапів мовленнєвої діяльності у дітей з аутистичними порушеннями	290
Белова О.Б.	Особливості розвитку когнітивних процесів та емоційно-вольової сфери у молодших школярів з ПМР_____	297
Винникова Е.А.	Методика соціального розвитку дітей с ризиком у психическом розвитку во втором полугодии жизни_____	305
Власенко С.Б.	Особливості уявлень про власний зовнішній вигляд у незрячих молодших школярів_____	314
Зайцев И.С.	Специфика социального развития при психофизических нарушениях_____	323
Каменщук Т.Д.	Особливості формування просторових уявлень як однієї із складової психічної діяльності дітей в нормі та з порушеннями у розвитку_____	332
Kulesza E.M.	Osiągnięcia poznawcze dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim o wieku umysłowym 3-6 lat - ocena dynamiczna_____	344
Прохоренко Л.І.	Проблема саморегуляції у молодших школярів із затримкою психічного розвитку_____	355
Руденко Л.М.	Генезис агресивної поведінки у розумово відсталих дітей та її вплив на процеси життєдіяльності_____	362
Співак Л.М.	Особливості становлення когнітивного компонента у структурі національної самосвідомості студентів – майбутніх корекційних педагогів_____	372
Хруль О.С.	Особенности проявления нестандартного поведения детей с нарушениями зрения в условиях интегрированного обучения_____	378
Шеремет М.К., Коломієць Ю.В.	Нейропсихологічні засади формування мовлення удітей із ТПМ_____	384
Відомості про авторів_____		393

Актуальні питання корекційної освіти

Корекційна педагогіка

УДК 378 – 056.24

О.В. Гаврилов

ПРО ОСОБЛИВОСТІ ВКЛЮЧЕННЯ ІНВАЛІДІВ В СИСТЕМУ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

В статті висвітлюються проблеми, які виникають перед студентами-інвалідами під час здобуття вищої освіти, розглядаються можливі труднощі в організації їхнього навчання, які постають перед вищими навчальними закладами.

Ключові слова: студенти-інваліди, інвалідизуючий фактор, рівні можливості, інтеграція, вищі навчальні заклади.

У статті освещаются проблемы, которые возникают перед студентами-инвалидами во время получения высшего образования, рассматриваются возможные трудности в организации их обучения, которые возникают у высшего учебного заведения.

Ключевые слова: студенты-инвалиды, инвалидизирующий фактор, равные возможности, интеграция, высшие учебные заведения.

За статистичними даними у світі нараховується близько 470 мільйонів людей з порушеннями психофізичного розвитку. Якщо перевести ці цифри у відсоткове співвідношення – це майже 13% від всього населення Землі.

Розвиток національної системи вищої освіти – складний і багатогранний процес, одним з важливих компонентів якого є вироблення гуманістичних форм допомоги всім особам, які прагнуть оволодіти знаннями на вищому рівні. Діти з особливими освітніми потребами мають ті ж права, що й діти з нормальним психофізичним розвитком. Одне з прав, яким вони можуть користуватись у повному обсязі – це право на освіту, гарантоване Конституцією України.

Описуючи ситуацію соціального захисту населення, яка склалась на Україні, необхідно вказати на погіршення не лише її кількісних, але й якісних характеристик, зокрема, загострення проблем здоров'я. Як зазначали у своїх дослідженнях Синьов В.В., Бондар В.І., лише за

останні роки захворюваність серед дітей в Україні, яка за різних обставин призводить до неповноцінності, зросла майже на 20%. Серед хронічних неінфекційних захворювань домінують психоневрологічні (понад 300 тисяч), хвороби нервової системи і органів чуттів (1,3 мільйони), затримка психічного розвитку (близько 600 тисяч), легка розумова відсталість (120 тисяч). Кількість дітей, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи сягає 12 мільйонів. Вже приходячи на навчання в школу 80% учнів мають ті чи інші відхилення в стані свого здоров'я [1].

Це безпосередньо стосується і навчання у вищих навчальних закладах. Однією з категорією осіб, які хочуть отримати вищу освіту на доступних для них спеціальностях є і діти-інваліди.

Але на сучасному етапі розвитку суспільства перед дітьми-інвалідами постають певні проблеми з отримання вищої освіти. За статистичними даними, отриманими науковцями Росії, лише 1% цих осіб закінчують вищі навчальні заклади.

Майже така ж ситуація і на Україні. У 2010 році діти-інваліди вступили на навчання практично у всі вищі навчальні заклади України, але приголомшуюча більшість з них не змогли навчатись у цих закладах вже через півроку. Це обумовлюється як суб'єктивними, так і об'єктивними факторами.

До суб'єктивних факторів, які впливають на отримання освіти у вищих навчальних закладах дітьми-інвалідами впливають:

- низький рівень знань. Це обумовлюється тим, що в процесі навчання в школі вони багато матеріалу пропускали, працювали не на всіх предметах, які вивчались в шкільному циклі. Наявні порушення мали негативний вплив на загальний розвиток таких дітей, що, в свою чергу, призвело до їхньої низької обізнаності зі значної частини навчальних дисциплін. При порівнянні з іншими студентами їхній багаж знань є недостатнім, що і спричиняє невпевненість у своїх силах;

- невіри у власні сили. Більшість таких дітей в процесі шкільного навчання відчували вибіркове, особливе, індивідуальне і навіть негативне ставлення до себе, що принижувало їхню гідність і формувало в цілому страх перед громадськістю і винуватість за свої відхилення. Це переноситься і в середовище студентів, що заважає їм у процесі навчання і збільшує ризик відмови від нього;

- труднощі дотримання відповідного темпу навчання. Вимоги до знань ставляться однакові до всіх студентів. Діти-інваліди через особливості психофізичного розвитку, які часто призводять до зменшення працездатності, підвищеній стомлюваності, наявності аналізаторних та мовленнєвих порушень, не мають можливості працювати у відповідному для вищих навчальних закладів темпі;

- необхідності зміни форми місця навчання. Особливо це

проявляється у випадках проходження виробничих практик. Більшість підприємств або закладів не пристосовані до перебування інвалідів, не мають необхідних для них пристосувань і технічних засобів. Це унеможлиблює або зменшує ефективність від даної практики і, безсумно, негативно позначається на знаннях студентів-інвалідів, на ефективності підтвердження теоретичних знань практичними навичками.

До об'єктивних факторів відносяться погані умови для навчання дітей-інвалідів, що включає в себе і необхідність облаштування архітектурного середовища вищого навчального закладу (пандуси, ліфти, туалети, спеціальні меблі, відповідне технічне устаткування тощо), відсутність спеціально обладнаних приміщень у гуртожитках, недостатність або й відсутність спеціально обладнаного транспорту для переїзду цих осіб від гуртожитків до навчальних корпусів, розпорошеність навчальних корпусів і потреба тривалих переїздів або переходів з одного приміщення в інше, нерозуміння значною частиною педагогів вищої школи особливих потреб цих студентів і небажанні йти їм назустріч тощо.

Але при цьому вищі навчальні заклади можуть оптимізувати свою систему надання освітніх послуг особам з особливими освітніми потребами.

При наданні послуг у сфері вищої освіти для дітей-інвалідів слід враховувати той момент, що в вищому навчальному закладі ведеться підготовка фахівців, які надалі займатимуть провідні посади в різних галузях. У зв'язку з цим вимоги до професійних якостей цих фахівців, незалежно від наявності в них тих чи інших відхилень, ставляться однакові. Навчання інвалідів у вищому навчальному закладі повинно мати характер включення їх у систему суспільних відносин та соціально ціннісних орієнтирів, які дозволять працювати в середовищі людей з нормальними психофізичними можливостями за доступними для них спеціальностями. Тому навчальний план, розроблений вищим навчальним закладом з метою підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”, “спеціаліст”, “магістр”, має бути виконаний кожним студентом (в тому числі і студентом-інвалідом).

Проте для осіб з інвалідністю можна змістити терміни щодо його виконання (збільшити тривалість здачі сесії залежно від інвалідизуючого впливу на організм, відстрочити здачу екзаменаційної сесії у випадку нагальної необхідності медичної реабілітації інваліда, його лікування), а також у формах (організація дистанційного навчання, проведення індивідуальних консультацій тощо). При цьому на організацію такого навчання потрібно виділяти додаткові кошти для тих викладачів, які будуть розробляти індивідуальні тестові завдання з урахуванням рівня складності наявного дефекту, окремі години для проведення

індивідуальної консультативної роботи, у випадку необхідності надавати консультативну допомогу за місцем проживання такого студента (на дому, в гуртожитках, реабілітаційних центрах тощо, але це при тому, якщо вони знаходяться в місті, де розташований вищий навчальний заклад).

Оскільки навчальним планом вищих навчальних закладів передбачається неодноразове складання заліків з фізичного виховання варто для студентів з особливими потребами за наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України виключити цю дисципліну з переліку обов'язкових і надати можливість таким студентам для альтернативної здачі цієї дисципліни за їхнім вибором на доступних для них видах спортивних занять (шахи, шашки, малий теніс, лікувальна фізкультура або інші форми спортивної роботи).

У випадку наявності тяжких мовленнєвих патологій за бажанням студента-інваліда можна зняти з навчального плану вивчення дисциплін "Іноземна мова" або перевести її на інші форми здачі (тести, виконання письмових завдань по типу ЕШКО тощо), без використання усного екзамену. Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України можна делегувати такі повноваження ректорам відповідних вищих навчальних закладів.

Необхідно враховувати, що більшість інвалідів негативно ставляться до того, що їх вважають особливими людьми, або людьми з особливими потребами. Тому це необхідно враховувати при організації навчально-виховного процесу і надавати їм максимум можливостей для навчання в загальних студентських групах. Виділення окремих груп або надання їм привілейованого статусу принижує гідність інваліда, його прагнення соціалізуватись, адаптуватись до життя в соціальному середовищі, формує або сприяє утвердженню у них комплексу інваліда, який спрямовує таку особистість на постійну допомогу, підтримку, опіку, жалість, співчуття, тобто принижує його особистісний статус. Рекомендувати вищим навчальним закладам зменшувати кількість студентів на одного викладача при плануванні навчального навантаження в тих групах, де є студенти-інваліди з метою надання викладачам більше часу для індивідуальних занять.

Оскільки особи з особливими освітніми потребами потребують медикаментозної терапії необхідно забезпечити вищі навчальні заклади додатковим штатом з медичних працівників, які б у випадку необхідності змогли надати невідкладну медичну допомогу таким студентам під час занять. Крім того, частині з них потрібна допомога сторонніх осіб у забезпечення своєї життєдіяльності і це потребує організації відповідного соціального патронажу. Тому медико-соціальний супровід таких осіб також має входити в перелік послуг, які надаватимуть вищі навчальні заклади.

Також однією з умов навчання таких студентів у вищих навчальних закладах є підготовка необхідних для оптимального навчання студентів-інвалідів санітарно-гігієнічних умов (спорудження пандусів, встановлення ліфтів для піднімання на поверхи, спорудження спеціальних туалетів, обладнання аудиторій з можливістю заїзду в них на інвалідних візках, у гардероби, створення відповідних місць за комп'ютерними столами з урахуванням нозології тощо).

Підготувати в гуртожитках вищого навчального закладу спеціальні кімнати самопідготовки та консультування, забезпечивши їх необхідним обладнанням, устаткуванням, створивши там необхідні санітарно-гігієнічні умови з урахуванням перебування в них студента-інваліда. При плануванні навчального процесу (розкладу занять) по можливості уникати тривалих переходів між навчальними корпусами, часті зміни навчальних аудиторій.

На закінчення необхідно вказати, що особи з особливими освітніми потребами можуть і повинні навчатись у вищих навчальних закладах на доступних для них спеціальностях. Але процес підготовки самого вищого навчального закладу до підготовки оптимального навчання цієї категорії осіб має носити систематичний характер. При цьому необхідно врахувати, що самостійно більшість вищих навчальних закладів проблеми, які стоять перед ними для оптимального навчального процесу студентів-інвалідів з даними порушеннями, не подолають. Для цього потрібна підтримка на державному рівні.

Як один з варіантів отримання вищої освіти доцільно ширше впроваджувати інтеграційні і дистанційні форми навчання, що дозволить студентам-інвалідам уникнути частини перешкод, які стоять перед ними для отримання вищої освіти.

Також доцільно поставити на розгляд питання збільшення тривалості навчання для студентів-інвалідів. Цьому є об'єктивні причини, адже у частини з них виникає необхідність у тривалій госпіталізації, що не дає можливості відвідувати заняття і працювати в загальному темпі з іншими студентами. Причому така ситуація може статись у будь-який час. Тому було б правильно дозволити перевід студентів-інвалідів з одного курсу на інший за умови здачі частини предметів і перенесення заборгованості на наступні роки. Це дало б їм можливість отримати вищу освіту за триваліший термін, а ніж звичайно, але в цілому не вплинуло б на оволодіння ними знаннями.

Отже, навчання студента-інваліда у вищому навчальному закладі ставить перед вищою школою додаткові вимоги і відповідно збільшує її витрати порівняно зі студентами з нормальним психофізичним розвитком. Але чи можна порівняти економічні затрати з тим соціально-психологічним ефектом, який відчують інваліди в процесі навчання? Ставлення до таких людей як до рівних позитивно буде впливати і на

контингент студентів, формуючи у них почуття емпатії, здатність до співпереживання, розуміння потреб людей з тими чи іншими порушеннями. Це в цілому призведе до формування позитивної думки у суспільстві про необхідність спільної діяльності і спільного проживання всіх людей, з якими б не були вони відхиленнями, уникнення дискримінації не лише по расовій, статевій, релігійній, гендерній приналежності, але й по наявним психофізичним порушенням.

Список використаних джерел

1. Бондар В.І., Синьов В.М. Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шляхи від інституалізації до інтеграції // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Вип XII. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – С. 8-14.

Problems that arise up before students-invalids during the receipt of higher education are illuminated in the article, possible difficulties are examined in organizations of their studies, that appear before higher educational establishments.

Keywords: students-invalids, factors that result in violation, equal possibilities, integration, higher educational establishments.

Отримано 23. 09. 2012 р.

УДК 376.016:81-028.31

Н.С. Гаврилова

ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ПРАВИЛЬНОЇ ВИМОВИ ФОНЕМ У ДІТЕЙ

В статті подано характеристику прийомів постановки звуків мовлення у дітей, визначені в залежності від рівня та особливостей недорозвитку артикуляційної моторики та дихання варіанти комбінації прийомів з метою постановки звука -а-.

Ключові слова: постановка звуків мовлення, артикуляційна вправа, дихальна вправа, логопедичний зонд, вада вимови фонем.

В статті представлена характеристика прийомів постановки звуків мови у дітей, варіанти комбінації прийомів, визначені з метою постановки фонематичної мови -а- для проведення корекції у дітей з різним рівнем і особливостями недорозвитку артикуляційної моторики і дихання.

Ключеві слова: постановка звуків мови, артикуляційне вправлення, дихальне вправлення, логопедичний зонд, порушення мовлення фонематично.

Результати аналізу наукової літератури (Є. Вінарська, С. Ляпідевський, О. Правдіна, І. Єрмакова, Г. Чіркїна, М. Хватцев та інші) з логопедії показують, що є три групи дітей, у яких найбільш виражено порушено фонематичну мову - це діти з дислалією, ринолалією і дизартрією. Визначено, що порушення мови у цих дітей викликані різними причинами: функціональною слабкістю, яка виникає в нервово-м'язовому комплексі периферичного відділу мовленнєвого апарату (при дислалії, ринолалії), порушеннями будови периферійних органів артикуляції (при дислалії, ринолалії), вадами рухів периферійного мовленнєвого апарату, викликаними патологіями центрального або периферійного відділів нервової системи (при дизартрії, складній дислалії). На сучасному етапі з набуттям впливу на розвиток логопедії таких наук, як нейропсихологія та психолінгвістика (завдяки працям таких науковців, як Б. Гріншпун, Г. Іпполітова, Є. Мастюкова, О. Ревуцькі, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та інших) були сформовані і нові підходи до аналізування як структури порушення мовлення при дислалії, ринолалії та дизартрії, так і причин його виникнення та механізмів протікання, в результаті чого причинами виникнення порушень мови фонематично та слів було визначено комплекс психічних процесів, до яких віднесено фонематичні процеси (сприймання, диференціації, уявлення), кінестетичні процеси (відчуття, сприймання, праксис), кінетичний праксис. Обумовлені ці порушення нейрофізіологічними змінами діяльності в області лобної, скроневої та тім'яної доль кори головного мозку.

Аналіз матеріалів дослідження ряду науковців (Б. Гріншпун, С. Коноплястої, М. Савченко та інших) показав, що у дітей з дислалією, ринолалією та дизартрією спостерігаються різні вади мови фонематично, які умовно поділяють на дві групи: фонологічні (заміни фонем іншими тими, які в нашому мовленні є та сплутування фонем між собою) і антропофонічні (спотворена мова фонематично). При цьому причини кожної вади мови фонематично є диференційованими.

Різні вади мови фонематично та різні причини їх виникнення вимагають індивідуального підходу для корекції і підбору диференційованих

прийомів їх постановки.

Основною метою етапу постановки звуків мовлення є формування правильної їх артикуляції. Аналіз наукових джерел (Л. Єфіменкова, О. Ревуцька, М. Савченко, М. Шеремет, Н. Чевельової та інших) показує, що можна виділити п'ять груп прийомів постановки звуків мовлення у дітей.

Перша група – *прийоми відображеної вимови звуків мовлення*. Для використання даної групи прийомів необхідно опиратися на знання правильної артикуляції фонем, яка була визначена на підставі аналізу рентгенівських знімків органів артикуляції людей в процесі вимови конкретних звуків мовлення. В результаті узагальнення отриманих таким чином матеріалів було описано ряд артикуляційних ознак характерних для вимови звуків української мови. Ведучими прийомами цієї групи можна вважати: 1) прийом демонстрації правильної артикуляції фонем логопедом перед дзеркалом; 2) прийом опису артикуляційних ознак фонем з зосередженням активної уваги дитини на місці їхнього утворення (кінчик язика опустити вниз і впертися ним у нижні зуби чи підняти вгору до твердого піднебіння тощо), способі утворення (видихати довго і плавно для утворення щілини чи сильно і коротко для того, щоб розімкнути змичку тощо), якості звучання (дзвінко-глухо, твердо-м'яко); 3) прийом наслідування дитиною правильної артикуляції з візуальним контролем за власними органами артикуляції (перед дзеркалом).

Друга група – *прийоми постановки звуків за допомогою артикуляційних вправ*. При використанні артикуляційних вправ з метою постановки звуків необхідно пам'ятати, що підбирати їх необхідно таким чином, щоб вони відображали основні артикуляційні позиції необхідні для ізольованої вимови фонем. Подавати артикуляційні вправи потрібно від простішої до складнішої, з нарощенням труднощів. До цієї групи відносять такі прийоми: демонстрації артикуляційної позиції перед дзеркалом, наслідування артикуляційної позиції та багаторазового її повторення (з метою закріплення уявлення про неї); емоційної стимуляції (з метою викликання інтересу до формування артикуляційної позиції). Емоційна стимуляція може здійснюватися шляхом похвали, використання віршованого чи казкового супроводу.

Третя група – *прийоми постановки звуків від інших звуків мовлення*. Ми б ще сформулювали назву цій групі прийомів, як *прийоми формування інструкції необхідні для викликання правильної артикуляції звуків мовлення*. Визначено (А. Богомоловою, Л. Єфіменковою та іншими), що у дітей найчастіше формується стійке уявлення про власну неправильну артикуляцію як про правильну, а також правильне звучання фонем у дитини асоціюється з неправильною, притаманною їй артикуляцією. А тому, рекомендовано цю особливість враховувати при формуванні інструкції необхідної для викликання правильного звучання

звука мовлення у дитини. Зокрема, обов'язковою умовою успішної постановки фонем є те, що в інструкції не повинна звучати назва звука мовлення який формується, оскільки тоді, коли дитині пропонують назвати конкретну фонему це викликає у неї зафіксований у пам'яті неправильний артикуляційний стереотип і вона змінює положення органів артикуляції на неправильне те, яке вона використовувала попередньо.

Зокрема, варіанти для викликання різних звуків мовлення можуть бути як різними так і подібні. Наприклад, при постановці глухих звуків мовленні після формування у дитини правильної артикуляції звука їй пропонують подути можна на щось дути і дути, в залежності від якості звука мовлення, який потрібно вимовити чи плавно чи різко, сильно, чи подовжено чи коротко. При постановці дзвінких, сонорних фонем, найчастіше, в інструкцію включають вимову інших звуків мовлення подібних за основними артикуляційними ознаками до того який ставиться. Наприклад, при постановці звука -й- пропонують вимовити -зь-; при постановці -р- спочатку формують фонетично уподібнену альвеолярну артикуляцію звуків -д-, -ж-, -дж- або -з-, а тоді від них ставлять -р- тощо. Також, для того, щоб поставити дзвінкий звук від паралельного глухого можна запропонувати дітям подути з голосом.

До цієї групи відносять прийом викликання струменя повітря під час відтворення правильної артикуляції звука шляхом використання інструкції; прийом викликання голосоутворюючого струменя повітря шляхом використання інструкції; прийом наслідування вимови знайомих та доступних для дитини звуків мовлення з метою переходу від них до вимови заданої при постановці артикуляції.

Четверта група – *механічні прийоми постановки звуків*. Механічні прийоми постановки звуків мовлення на сучасному етапі розвитку логопедії як науки розглядаються як такі, що потребують використання спеціальних логопедичних зондів. Логопедичні зонди – це спеціальний інструментарій виготовлений з нержавіючої сталі, або з природних матеріалів таких як ебоніт, напівдорогоцінних каменів таких як онікс, бурштин тощо, які можна спеціально дезинфікувати, а тому багаторазово використовувати з метою постановки звуків мовлення у дітей.

Ці прийоми були сформульовані ще до того як логопеди почали користуватися спеціальними зондами для постановки звуків мовлення. О. Правдіна, Є. Рау, В. Синяк пропонували використовувати при механічному способі постановки звуків мовлення шпатель, ручку чайної ложечки, пальці рук. Самі зонди для постановки звуків мовлення у дітей були розроблені Ф. Рау і запропоновані для роботи з дітьми з вадами слуху. Проте у теперішній час вони більше використовуються у логопедії ніж у сурдопедагогіці.

Зразки зондів ми наводимо нижче (див. рис. 1). для зручності ми дали кожному з них ім'я: 1) рівчачок; 2) змія; 3) петля з вигином; 4) пряма

петля; 5) сокирка; 6) гребінець; 7) кулька.

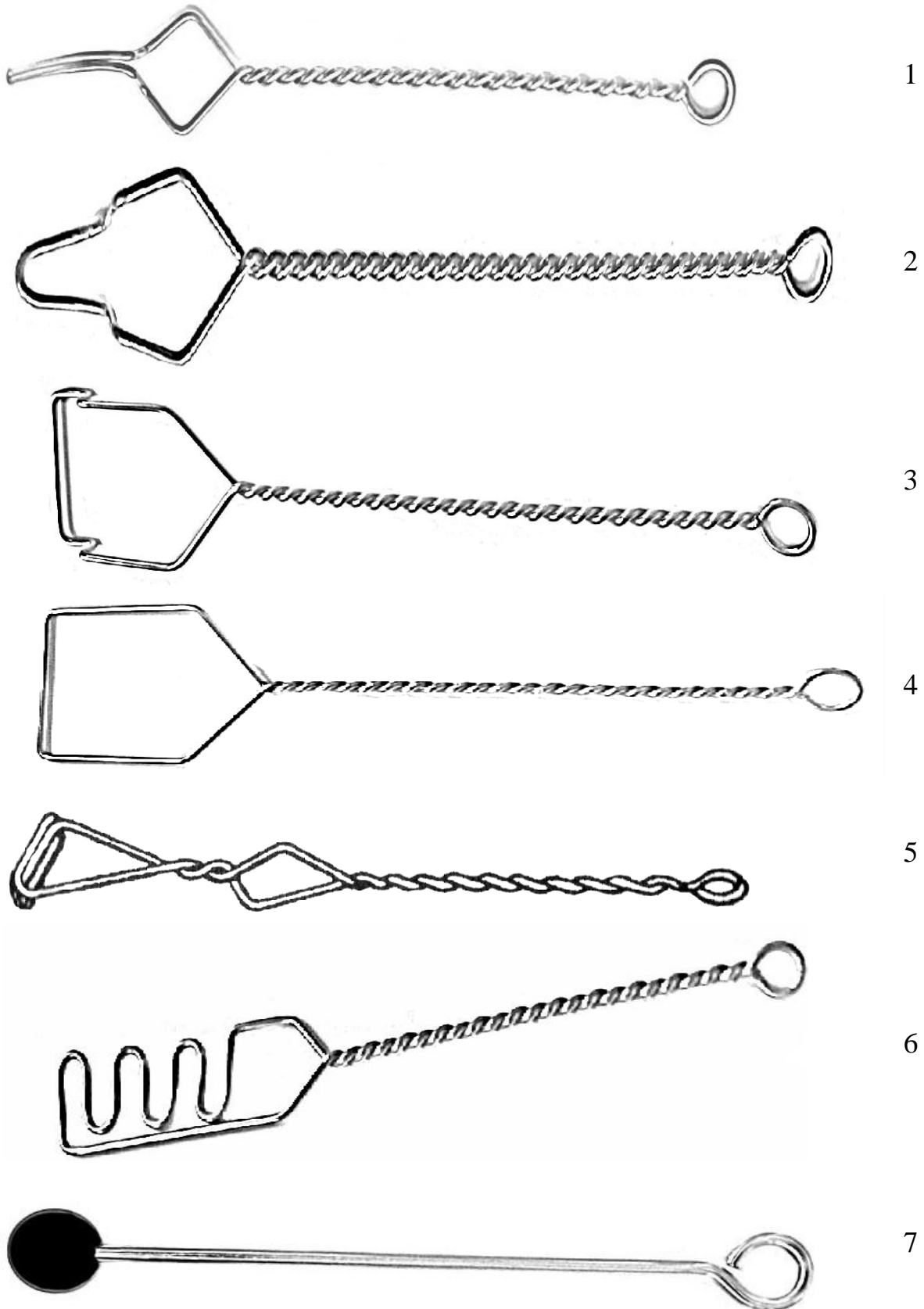


Рис 1. Логопедичні зонди: 1) рівчачок; 2) змія; 3) петля з вигином; 4) пряма петля; 5) сокирка; 6) гребінець; 7) кулька.

Аналіз наукових джерел (А. Богомолова, Л. Єфіменкова, М. Савченко, М. Хватцев та інших) показує, що хоч автори вказують на те, що зонди ефективно застосовувати на практиці, проте самі прийоми їх застосування з метою постановки звуків мовлення описані недостатньо.

В загальному ми пропонуємо виділити такі механічні прийоми, які виконуються із застосуванням логопедичних зондів: прийом натискання зондом на різні частини язика (кінчик язика, середню частину язика тощо), прийом втримування кінчика язика за нижніми зубами, відсовування кінчика язика в глибину ротової порожнини, піднімання язика вверх і втримування його у такій позиції; вібрації кінчика язика тощо. Поруч із цим використовуються при постановці звуків і механічні прийоми, які виконуються за допомогою пальців рук: витягування губ пальцями рук вперед; формування зімкнення губ; піднімання нижньої губи до верхніх зубів; розтягування кутиків губ тощо.

Як ми бачимо, в основному для роботи в області губ використовують пальці рук, а для роботи з органами, які знаходяться у ротовій порожнині рекомендовано застосовувати зонди.

П'ята група – *ігрові прийоми постановки звуків мовлення*. Ігровим прийомам постановці звуків мовлення особливу увагу надають у дошкільній логопедії. Вони різносторонньо були описані такими науковцями як М. Хватцев, Л. Єфіменкова, О. Правдіна та іншими. Проте в окрему групу ці прийоми, нажаль, виділені не були. Ми ж вважаємо, що доцільно їх виокремити. Це дозволить звернути особливу увагу на їх ефективність у логопедичній роботі з дітьми, яка досягається завдяки специфічному інтересу до них з боку дітей і їхній активності в процесі проведення ігор.

До ігрових прийомів, що сприяють постановці звуків мовлення відносять: створення наочно-образної ситуації, що стимулює вимову конкретного звука мовлення (ліс шумить – ш-ш-шш); використання динамічного руху різними частинами тіла, який демонструє основні особливості артикуляції даного звука мовлення (ракета злітає – діти присідають, руки у них знаходяться внизу, а потім поступово встають і піднімають руки вперед і вверх як язик при вимові -р- і вимовляють одночасно цей звук тихо, а потім усе голосніше і голосніше), емоційної стимуляції вимови фонем (для цього використовують в основному ігри з віршованим та жестовим супроводом).

Необхідно сказати, що у логопедичній практиці переважно комбінують різноманітні прийоми постановки звуків мовлення. Таке комбінування здійснюється з урахування віку дитини, наявності у неї розладів артикуляційної моторики чи супровідних порушень фонематичного слуху, аналізаторних систем (зорової, слухової) інтелектуальних порушень тощо. Отже, таке комбінування, в основному, здійснює логопед індивідуально з урахування особливостей дитини, якій ставлять звуки мовлення.

Також слід вказати, що постановка фонем може здійснюватися не лише індивідуально, але і фронтально. Від вибраної форми роботи на логопедичному занятті також буде залежати вибір групи прийомів для постановки звуків мовлення. Наприклад, на фронтальному логопедичному занятті не доцільно використовувати механічні прийоми постановки звуків, а у більшій мірі прийоми наслідування правильної артикуляції, ігрові прийоми. Тоді коли на індивідуальних та під групових заняттях можна застосовувати усі описані прийоми постановки звуків мовлення.

Розглянемо різноманітні способи постановки на прикладі **звука -а-**.

Перший спосіб постановки звука: дитині пропонують широко відкрити рот та видихнути з голосом -а- (інструкція для дитини: широко відкрий рот, голосно видихни так, як я). Як відкривати рот, демонструє перед дзеркалом для дитини логопед, також він озвучує артикуляцію, а дитині пропонують зробити за аналогією. Якщо дитина у процесі здійснення логопедичної роботи лежить, тоді у дзеркало їй пропонувати дивитися не потрібно, а лише на логопеда.

Якщо у процесі виконання завдання у дитини спинка язика занадто високо піднімається у ротовій порожнині і через це у неї виходить звук, наближений до -е-, це вказує на підвищене напруження у цій області. Також при наявності занадто високо піднятої спинки язика струмінь повітря може частково втікати в ніс, тоді коли потрібно, щоб при вимові -а- він проходив через широко відкритий рот. Для усунення цього типу труднощів використовуємо *першу форму допомоги і другий та третій спосіб* постановки звука -а-.

Перша форма допомоги: в процесі вимови звука -а- дитиною ми кладемо широкий зонд "гребінець" на спинку язика і легкими пружинистими рухами опускаємо його вниз (див. рис. 2). При цьому можна поступово просуватися у напрямку від кінчика язика до кореня язика не далі, ніж до межі блювотного рефлексу (див. рис. 3). Подразнювати цю межу у процесі постановки звука не рекомендується.

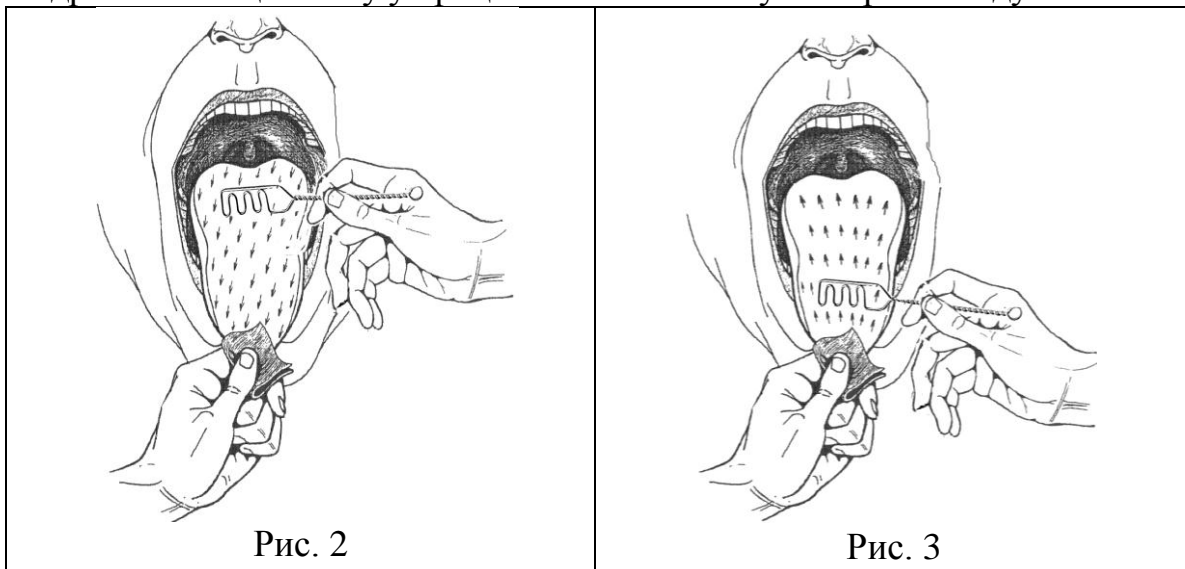
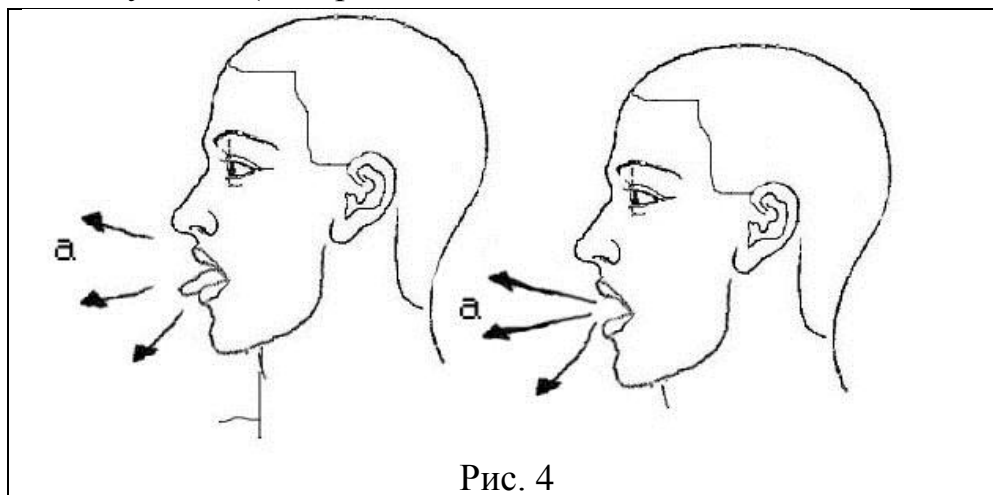


Рис. 2

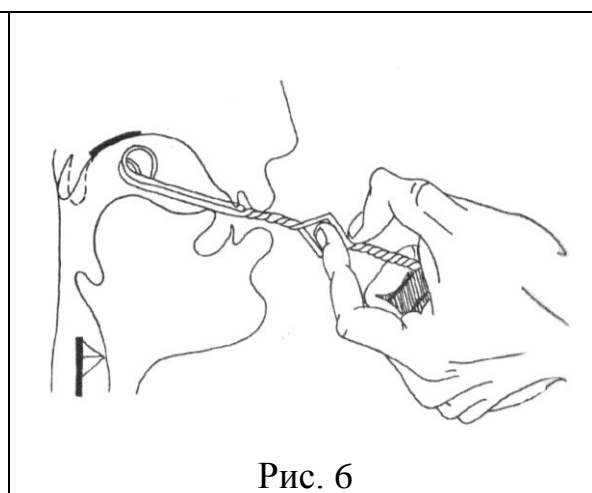
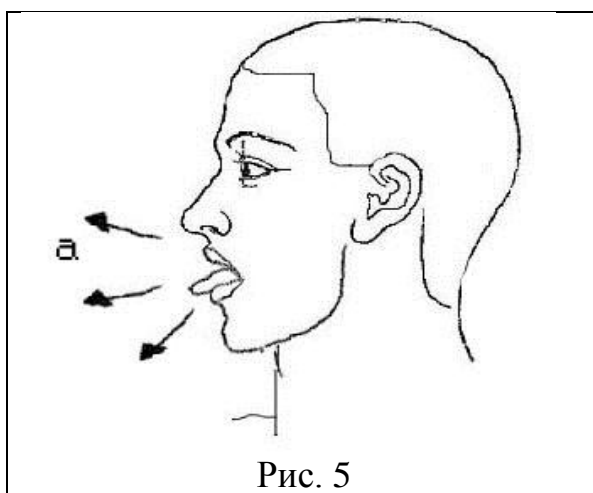
Рис. 3

Другий спосіб постановки звука: один раз вимовляємо звук -а- з допомогою зонда (поклавши зонд на середину спинки язика і опускаючи його вниз), а інший раз без нього. Вправи по черзі проводимо до тих пір, поки у дитини не формується правильна артикуляція звука.

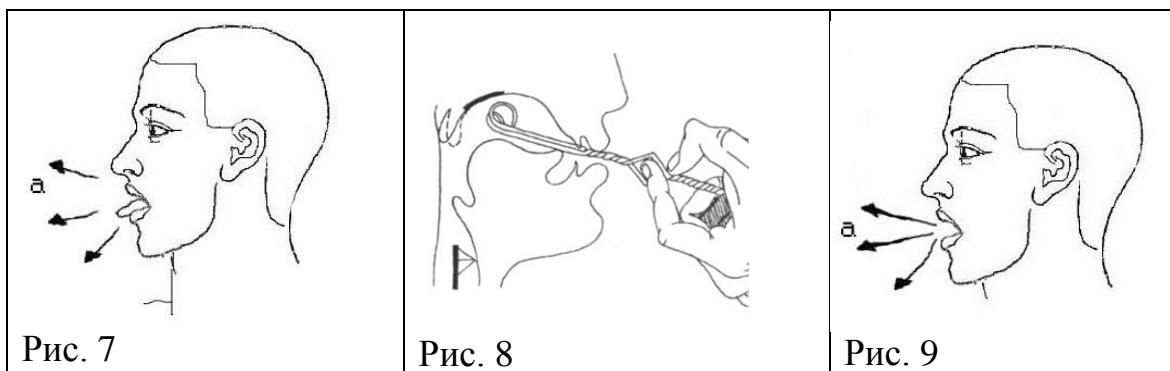
Третій спосіб постановки звука: пропонуємо дитині широко відкрити рот, з силою витягнути язик вперед і вимовити з голосом -а-, а тоді захвати язик у ротову порожнину і ще раз з силою видихнути -а-. Чергуємо ці прийоми до тих пір, поки у дитини не сформується правильне звучання (див. рис. 4).



Друга форма допомоги і четвертий спосіб постановки звука -а- застосовується тоді, коли у дитини струмінь повітря в процесі вимови даної фонемі втікає через носову порожнину, а блювотний рефлекс є зниженим. Зокрема, (*друга форма* допомоги) дитині пропонують з силою витягнути язик з ротової порожнини і з притиском різко видихнути з голосом -а- (спосіб виконання завдання дитині демонструє логопед). У цей час, коли дитина вимовляє звук, логопед ковзаючими рухами просувається вздовж середньої лінії м'якого піднебіння зондом до язичка і легко натискає на нього та відпускає його (див. рис. 5, 6).



Четвертий спосіб постановки звука. Дитині пропонують голосно видихати -а- з витягнутим язиком і з допомогою зонда (використовується друга форма допомоги), а потім їй пропонують захвати язик у ротову порожнину і знову ж при широко відкритому роті видихнути з голосом. Вправи чергують до тих пір, поки у дитини в процесі вимови звука -а- самостійно струмінь повітря достатньо не почне проходити через рот (див. рис. 7, 8, 9).



Також з метою постановки звука -а- та автоматизації його вимови можна використати ігрові прийоми. Наш досвід показує, що найкраще діти на цьому етапі співають з цим звуком, навчаючись по-різному його інтонувати. З цією метою підбирають для дитини відповідний музичний супровід, найчастіше різноманітні пісні для дітей та дорослих - ті, які подобаються дитині та її батькам. Логопед чи батьки співають під музику з використанням звука -а-, а дитині пропонують допомагати співати теж.

Після таким чином організованої і проведеної роботи переходять до формування вміння вимовляти звук -а- у ситуаціях з різним смисловим навантаженням: кричить дитина -а-, заспокоює дитину мама а-а-а, здивована дитина, коли щось заховали -а- (А де? – логопед може говорити у ситуації власне це запитання, а дитина в міру своїх можливостей лише звук -а-) тощо. З метою стимуляції вимови звука створюють рольові ігри. Бажано, щоб учасниками цих ігор були в першу чергу діти та дорослі, а в другу чергу - ляльки. Наприклад: я тебе колишу і співаю пісень і ти мене поколиши та заспівай пісеньку.

Таким чином, постановка звуків мовлення у кожному окремому випадку може здійснюватися по-різному. Вибір прийому постановки звука мовлення здійснюється з урахуванням характеру неправильної вимови фонем та причин, що зумовили виникнення вади звуковимови. Чим більш складними є порушення моторики та дихання у дітей тим більше форм допомоги потребують діти для формування у них правильної артикуляції звука мовлення.

Список використаних джерел

1. Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом: Доречевой период. – М.: Просвещение, 1989. – 79 с.
2. Ефименкова Л.Н. Коррекция звуков речи у детей. – М.: Просвещение, 1987. – 200с.
3. Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой. - М.: Просвещение, 1989. – 528 с.
4. Логопедія. / За ред. М.К. Шеремет. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. – 672 с.
5. Правдина О.В. Логопедия. – М.: Просвещение, 1969. – 310с.
6. Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. – 160 с.
7. Шеремет М.К., Ревуцька О.В. Логопедія (корекційна робота при дислалії): Навчальний посібник. – К.: Слово, 2009. – 244с.
8. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 560 с.

The characteristics of methods of raising speech sounds in children, although variants of combining methods, defined with the aim of raising the phoneme -a- for doing the correction in children with the different level and specialties of indevelopment the articulative mothorics and breathing are represented in the article.

Keywords: raising the sounds of speech, articulative exercise, breathing exercise, speech therapist's probe, violation of the phonemes articulation.

Отримано 25.09.2012 р.

УДК 37.013.77

Ю.В. Галецька

СТАН УСПІШНОСТІ УЧНІВ ЗА УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ В ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ

В статті проаналізовано особливості використання технічних засобів навчання на уроках географії в допоміжній школі, описано результати експериментального дослідження успішності школярів на уроках з використанням навчальних фільмів.

Ключові слова: успішність учня, методи навчання, технічні засоби

навчання.

В статті проаналізовані особливості використання технічних засобів навчання на уроках географії в допоміжній школі, описані результати експериментального дослідження успішності школярів на уроках з використанням навчальних фільмів.

Ключевые слова: успішність учня, методи навчання, технічні засоби навчання.

Сучасний урок географії неможливий без наочних засобів навчання. М.М. Баранський, говорячи про особливості географії як шкільного предмету, відмічав, що ні один із інших предметів не потребує в такій мірі наочності і цікавості у викладанні, як географія [3, с. 133]. Також важливість наочних засобів навчання географії, зокрема екранних посібників, підкреслювали такі дослідники, як Т.І. Пороцька, В.М. Синьов, Л.М. Панчешнікова, А.С. Барков, В.М. Пакулова, В.І. Кузнєцова та інші. Демонстрація навчального фільму дозволяє сприймати предмети та явища в усій їх багатогранності та багатстві. В процесі використання навчальних фільмів забезпечується звукове і зорове засвоєння знань, тому їх ще називають аудіовізуальними засобами наочності [4, с. 75].

В спеціальній методиці викладання географії зазначаються певні рекомендації щодо використання навчальних фільмів на уроках в допоміжній школі. Час і місце демонстрації фільму визначається вчителем у відповідності із шкільним розкладом. Вчитель повинен добре знати фонд навчальних фільмів і наявність в школі необхідного обладнання до уроків із застосуванням кіно, а також методику застосування цих засобів. В процесі підготовки вчитель визначає завдання уроку, підбирає відповідний фільм, продивляється його, підбирає відповідні кадри діафільму, частини кінофільму, ознайомлюється з необхідною літературою, готує додаткові наочні посібники, складає план уроку, який включає короткий зміст фільму і робить свої пояснення до кадрів [3, с. 138].

Урок з застосуванням кінофільмів переслідує різні завдання: на матеріалі відповідного навчального фільму узагальнити знання учнів про тваринний і рослинний світ віддаленої географічної області чи показати сучасні способи добування кам'яного вугілля, дати уявлення про рух людини в космосі, охорону лісів тощо.

Відбір відповідного фільму з фонду загальноосвітньої школи являє собою дуже складне завдання для вчителя допоміжної школи. При відборі фільму до якої-небудь теми, вчителю-дефектологу необхідно

врахувати особливості психології розумово відсталих учнів і ступінь доступності цього кінопосібника. Іноді цікаві в пізнавальному відношенні кінофільми доводиться замінювати діафільмами чи діапозитивами, чи обмежуватись картинами, малюнками в підручнику. Трудність відбору полягає ще й в тому, що щорічно фонд кінофільмів змінюється, доповнюється новими. Якщо педагог регулярно знайомиться з наявним фондом кінофільмів і попередньо їх переглядає, то тільки в цьому випадку він зможе виконати основні вимоги методики, правильно відібрати матеріал, закріпити в пам'яті учнів його зміст і підготувати учнів до перегляду кінопосібника.

Підбирати навчальні фільми до уроків потрібно таким чином: в першу чергу відібрати діафільми і кінофільми, які є в школі, а потім, якщо потрібних фільмів немає, дивитись їх в каталозі навчальних фільмів і діафільмів для загальноосвітньої школи. В підборі навчальних фільмів необхідно керуватися навчальною програмою для учнів допоміжної школи.

Дотримуючись правильних вказівок і вивчивши статтю підручника, вчитель в процесі попереднього перегляду фільму, відбирає потрібні кадри, виділяє ті моменти, на які необхідно звернути увагу учнів. Особливо старанно потрібно підготувати питання, які вчитель буде задавати учням в ході перегляду фільму. Ці запитання повинні бути завчасно чітко сформульовані, кількість їх має бути суворо обмежена (не більше трьох – чотирьох) [5, с. 41].

Старанно слід готувати і розповідь до фільму, якщо звук відключений. Текст розповіді в цьому випадку має бути невеликим за об'ємом, але в цей же час охоплювати весь матеріал, який необхідно засвоїти. В складанні тексту вчителю допоможе попереднє прослуховування звукового супроводу до фільму і текст статті підручника на цю тему. Спочатку, перед показом фільму, вчитель знайомить учнів з коротким змістом фільму, виділяє головне в змісті, пояснює важкі слова, вирази, задає питання учням по темі фільму, попередивши, що ці ж запитання будуть використані в подальшій роботі з теми, яка вивчається. Після такого введення, учням демонструють фільм. Поясненню нового матеріалу передують вступна бесіда по фільму.

Не слід завчасно попереджати учнів про перегляд фільму, до уроку чи на його початку, розумово відсталі діти в його очікуванні не слухають пояснень вчителя. Тому, спочатку, краще провести опитування учнів з пройденого матеріалу, пояснити нову тему з допомогою різних наочних посібників, дати домашнє завдання (якщо воно не пов'язане з фільмом), а потім повідомити дітям про перегляд кінофільму. Після перегляду кінофільму чи кінофрагменту, корисно знову повернутися до

картин, малюнків, моделей – до тих посібників, з допомогою яких вивчалась тема до демонстрації фільму.

Пояснення до навчальних фільмів можуть бути різноманітними за об'ємом і змістом. Це залежить від відповідності об'єму навчального матеріалу в фільмі, об'єму вказаного в програмі для допоміжної школи, від змісту дикторського тексту. Необхідно враховувати, що словесний супровід вчителя не має бути багатослівним. “Заговорювання” фільму заважає дітям сприймати зорові образи. Показуючи звуковий фільм, який супроводжується дикторським текстом, а в ряді випадків і музикою, вчитель повинен обмежувати пояснення короткими фразами синхронно з зоровим матеріалом. Надписи до кадрів в інших кінофільмах і діафільмах, як в початкових так і в старших класах повинен читати тільки вчитель, так як самостійне читання відволікає дітей від сприймання змісту фільму.

Демонструючи будь-які екранні посібники, не слід звертати увагу на часткові деталі. Не слід звертати увагу учнів і на ті моменти, які вони запам'ятають самостійно. Дослідження Т.І. Пороцької показали, що в навчальних фільмах з природознавства, географії розумово відсталі школярі достатньо добре запам'ятовують кадри з зображенням тварин, їстівних рослин, пригодницькі, цікаві, емоційно вражаючі моменти [5, с. 43]. В зв'язку з цим, під час демонстрації кінопосібника, вчителю слід постійно направляти увагу дітей на головне, відволікаючи від цікавих, пригодницьких моментів. В іншому випадку учні запам'ятають тільки ці моменти, які витісняють більш важливий в пізнавальному відношенні навчальний матеріал.

Узагальнюючи вище сказане, можна припустити, що навчальний фільм інтенсифікує процес подачі навчальної інформації на уроках географії в допоміжній школі.

Метою нашого дослідження була перевірка ефективності використання навчальних фільмів на уроках географії та порівняння рівня успішності учнів на уроках з використанням образотворчих засобів наочності та уроках із застосуванням навчального кіно.

Дослідження проводилось з учнями 5 класу допоміжної школи. Було проведено 6 уроків, при цьому використовувалось три теми уроку, і на кожен з цих тем ми проводили по два уроки, перший урок по кожній темі ми проводили за допомогою традиційних засобів наочності (малюнки, таблиці, фотографії, ілюстрації), а другий урок по кожній темі було проведено з використанням технічних засобів навчання. Таким чином було проведено три пари уроків, з яких зрозуміло різницю сприймання дітьми навчального матеріалу і ефективність засвоєння знань, залежно від того, використовуємо ми технічні засоби навчання чи ні. Темати уроків було вибрано: "Тварини Африки, їх будова та спосіб

життя у природних умовах", "Тварини Європи, їх будова та спосіб життя у природних умовах" та "Тварини Австралії, їх будова та спосіб життя у природних умовах".

Ці теми зазвичай не входять до програми курсу "Географія рідного краю" у 5 класі, але ми їх обрали, тому що хотіли взяти такі теми для уроків, з матеріалом яких діти ще не були ознайомлені у школі (а зазвичай і вдома), щоб точніше виділити кількісні та якісні показники засвоєння невідомих дітям до цього уроку знань.

Багато з цих тварин є екзотичними для нашої країни, діти з ними не зустрічались, принаймні, у природних умовах існування цих тварин, тому уявлення про них діти могли отримати тільки власне під час проведення наших експериментальних уроків. Матеріали для розповіді, що використовувались на першому і на другому уроках були підібрані у відповідності до психічних особливостей розумово відсталих дітей, були доступними, максимально місткими і цікавими. Сама розповідь була проілюстрована фотографіями, малюнками цих тварин. Наголошувались найголовніші тези змісту розповіді, найцікавіші і найважливіші моменти обговорені усім класом. В кінці першого уроку кожної з тем було проведено анкетування учнів у письмовій формі, тобто діти відповідали на три питання, матеріал для яких було використано з розповіді вчителя на уроці та інформації, що несла наочність. Анкетні питання були поділені на легке (правильна відповідь на це питання оцінювалась в обробці результатів на три бали), складне (правильна відповідь на це запитання оцінювалась в чотири бали), і найскладніше (правильна відповідь на це запитання оцінювалась в п'ять балів). Неправильна відповідь на кожне з трьох запитань для спрощення підрахунків результатів оцінювалась в нуль балів. При цьому дітям оцінки не розголошувались.

Другий урок по кожній темі проводився з використанням технічних засобів навчання (зокрема, використовувались навчальні фільми про тварин), в сукупності з розповіддю, малюнками, фотографіями, так як відсутність варіацій під час демонстрування наочного матеріалу призводить до негативних наслідків. Сприймавши наочно об'єкт, що вивчається, лише в одному вигляді, розумово відсталі діти уявляють собі й усі інші однорідні об'єкти точно такими самими, і на основі обмежених уявлень про них формуються занадто звужені поняття. Відсутність варіацій під час демонстрування матеріалу може стати серйозним гальмом у навчанні учнів переносити знання з однієї ситуації на іншу. Успіх демонстрації фільму залежить від умілого поєднання його із словом та практичною діяльністю учнів. На цьому уроці використовувались традиційні засоби навчання в першу чергу, а навчальний фільм йшов як підкріплюючий та розширюючий знання

елемент. Після другого уроку з кожної теми (урок з використанням технічних засобів навчання), проводилось анкетування, аналогічне з тим, що проводилось після першого уроку з кожної теми, з метою визначення рівня отримання учнями нових знань для виявлення ефективності використання ТЗН на уроках з даного предмету. Матеріалом для питань даної анкети використовувалась інформація, яку несло безпосередньо навчальне кіно і коментарі вчителя в процесі перегляду фільму.

На основі обробки результатів кожного з анкетувань отримано такі результати: на першому уроці, що проводився без використання технічних засобів навчання, кількість набраних учнями класу балів становить 48 із 84 максимально можливих, що у процентному відношенні становить 57%.

Результати анкетування, проведені після другого уроку, що проводився по цій самій темі, але на якому крім традиційних методів, таких як розповідь, використання фотоілюстрацій, малюнків, використовувалось ще й навчальне кіно, показують, що кількість набраних балів становить 74 балів із 84 максимально можливих, що у процентному відношенні становить 88%. Так ми бачимо, що різниця у ефективності навчання з використанням технічних засобів навчання, порівнюючи з навчанням лише традиційними методами, становить, опираючись на перші два проведені уроки, 26 балів, що у процентному відношенні дорівнює 33%.

Таким чином було проведено ще чотири уроки, два з них за допомогою традиційних засобів навчання, а два інші за допомогою традиційних методів плюс технічні засоби навчання.

Результати анкетування, проведеного після третього уроку, на якому використовувались лише традиційні засоби навчання, показали, що рівень засвоєний учнями знань дорівнює 44 бали, що у відсотковому відношенні становить 52%.

Результати анкетування проведеного на четвертому уроці, на якому разом з традиційним засобом навчання використовувались і технічні засоби навчання, складає 79 балів із 84 максимально можливих, що у відсотковому відношенні складає 94%.

Результати анкетування, проведеного наприкінці п'ятого уроку, що проводився лише з використанням традиційних засобів навчання, складають 40 балів з 84 максимально можливого, що у відсотковому відношенні дорівнює 48%. Результати анкетування, що проводилось на шостому уроці, де наряду з традиційними засобами використовувались технічні засоби навчання, складають 81 бали з 84 можливих, що у відсотковому відношенні становить 96% (див.рис. 1).

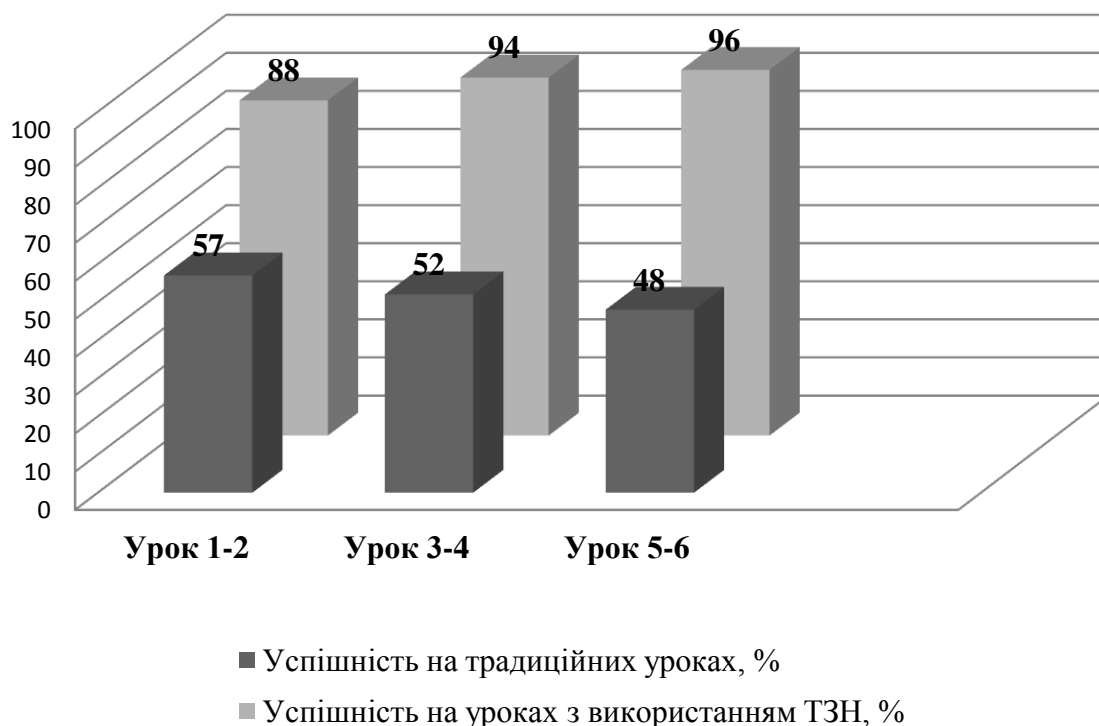


Рис.1. Стан успішності учнів за умови використання технічних засобів навчання на уроках географії.

Отже, середній рівень знань, отриманих учнями на уроках, де ТЗН не використовувались, складає 52%, на відміну від рівня знань, отриманих розумово відсталими учнями на уроках з використанням ТЗН, це 92%.

Таким чином, на уроках, де використовувались технічні засоби навчання, успішність учнів підвищувалась на 40%, тобто успішність зростає майже вдвічі. Для досягнення позитивних результатів необхідне дотримання наступних умов:

- добираючи фільм для уроку, враховують рівень освітньої підготовки, особливості розвитку пізнавальної діяльності учнів класу;

- звертається особлива увага на відповідність змісту, обсягу й послідовності викладу навчального матеріалу вчителем і тим, як цей матеріал подано у фільмі. Під час демонстрації вчитель має сам регулювати час перегляду того чи іншого кадру, якщо треба, повертатись до минулих кадрів тощо;

- учням допоміжної школи звуковий супровід та дикторський текст часто тільки заважають, тому краще добирати не озвучені фільми або демонструвати звукові фільми з вимкненим звуком, супроводжуючи їх спеціально підготовленими поясненнями. Величезну роль під час демонстрації окремих посібників відіграють небагатослівні, лаконічні пояснення вчителя. Якщо до фільму додано текст, то читати його

(вибірково) має сам вчитель, так як розумово відсталі учні не можуть одночасно читати текст і сприймати кадри;

- уповільнену або прискорену зйомку треба додатково пояснювати до початку або в процесі демонстрації фільму тому, що учні часто розуміють їх неправильно, вважаючи, що саме такий темп властивий дійсності;

- демонстрація навчального фільму на уроці в допоміжній школі має тривати до 15 хвилин у молодших класах і до 25 хвилин у старших класах.

Проаналізувавши літературу з даного питання, провівши спостереження за учнями, роботою вчителя, провівши експериментальне дослідження, яке було націлене на виявлення ефективності використання технічних засобів навчання при вивченні курсу "Географія рідного краю" у 5 класі допоміжної школи, ми виявили, що при використанні на уроках технічних засобів навчання (а саме навчальних фільмів) успішність учнів підвищується на 40%, тобто зростає майже вдвічі. Отже, технічні засоби навчання підвищують ефективність навчання розумово відсталих школярів, є безсумнівно дієвими, оптимізуючи навчальний процес, також існує достатня методологічна основа для можливості збільшення використання технічних засобів навчання у допоміжній школі.

Список використаних джерел

1. Абрамова Т.В. Практикум з технічних засобів навчання. – К.: Вища школа, 1971. – 180 с.

2. Заставецький Б.І. Географія Хмельницької області: Навчальний посібник для учнів 8-9 класів. – Тернопіль, 1995. – 96 с.

3. Методика обучения географии в средней школе: Учебное пособие для студентов пед.ин-тов. /Под ред. Л.М. Панчешниковой. – М.: Просвещение, 1983. – 320 с.

4. Пакулова В.М., Кузнецова В.И. Методика преподавания природоведения: Учебник для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

5. Пороцкая Т.И. Лекции по методике преподавания географии во вспомогательной школе. – М.: Просвещение, 1970. – 85 с.

The article analyzes the features of the use of technology in the classroom teaching of geography in secondary school, described the results of an experimental study of the success of students in the classroom using educational films.

Keywords: student success, teaching methods, technology training.

Отримано 23.09.2012 р.

УДК 376.016:34

А.М. Гаман

ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ ОСВІЧЕНОСТІ – ВАЖЛИВИЙ АСПЕКТ ПОДАЛЬШОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ

В статті відображено особливості формування правової освіченості як одного з важливих аспектів подальшої соціалізації розумово відсталих школярів.

Ключові слова: розумово відсталі діти, правова соціалізація, правова освіченість, суспільна підтримка, особистість.

В статье отображены особенности формирования правовой образованности как одного из важных аспектов дальнейшей социализации умственно отсталых школьников.

Ключевые слова: умственно отсталые дети, правовая социализация, правовая образованность, общественная поддержка, личность.

Формування правової освіченості як одного з важливих аспектів подальшої соціалізації осіб з інтелектуальною недостатністю.

Серед аспектів всебічного розвитку розумово відсталої особистості зокрема та особистості в цілому значне місце посідає висока правова культура. Здатність людини розуміти правила співжиття і вимоги законів та відповідно поводитись не є вродженою, вона формується під впливом спеціальних виховних заходів, є наслідком спілкування з іншими людьми, участі в різних видах діяльності.

Важливим напрямом правової політики в демократичних державах є створення умов для реалізації громадянами своїх прав і свобод, забезпечення їм доступу до права, що означає можливість одержувати достатньо правової інформації та належну юридичну допомогу.

Необхідним елементом доступу громадян до права є правова освіченість, що, насамперед, має правозахисний зміст, але водночас формує і позитивне ставлення громадян до державних інститутів. Правова освіченість – новий напрям у педагогічному забезпеченні правової соціалізації і правової культури дітей з вадами інтелекту. У сучасних умовах правова освіченість набула глобального характеру.

Правову освіченість тривалий час не розглядали як окремий вид освіченості. Її традиційно пов'язували з ідейно-політичним розвитком суспільства.

Питання правової освіченості дітей з вадами інтелектуального розвитку-важливий напрямок розвитку сучасної спеціальної педагогічної теорії та практики.

Актуальність даної проблеми визначається такими вимогами, як соціальним значенням для сучасного суспільства та станом наукових досліджень. Перехід України в режим інноваційного розвитку прискорює процеси реформування спеціальної освіти.

Зрозуміло, що формування правової освіченості в шкільному курсі навчання повинно розпочинатися в початкових класах проте, слід зауважити, що дослідження в цій галузі фактично зупинились на роботі з дітьми в яких інтелект - в нормі, не розроблена концепція правового освітнього процесу та, власне, і системи вивчення прав людини у допоміжній школі для дітей, які потребують корекції розумового розвитку.

Зазначена проблема була предметом спеціальних досліджень правовиховного змісту в загальноосвітніх школах у працях вітчизняних та зарубіжних вчених: Т. Авдулов, І. Бех, А. Гальперін, Ж. Піаже, Г. Запорожан, В.Обухів, Л. Твердохліб, С. Фалько та ін.

Першопочатки правової освіченості було закладено в ідеях морального розвитку особистості у працях Ж. Піаже, Г. Песлалоці, Ж. Руссо, А. Макаренка, В. Сухомлинського.

Особливо гостро стоїть проблема правової освіченості школярів, які потребують корекції розумового розвитку. Вивчаючи дану проблему, дослідники звертають увагу на недостатній розвиток правової свідомості у розумово відсталих дітей, труднощі у засвоєнні правових знань та адекватне їх застосування у власній поведінці, взаємовідносинах із ровесниками, формуванні позитивного життєвого досвіду, вирішенні життєвих ситуацій у соціальному середовищі (Л. Виготський, А. Рау, Г. Дульнев, В. Кащенко, М. Матвєєва, М. Певзнер, А. Селецький, О. Северов, В. Синьов та інші).

Проблема соціальної поведінки дітей з вадами інтелекту вивчались у корекційній педагогіці (В. Бондар, О. Гаврилов, С. Миронова, А. Висоцька, Т. Власова, І. Єременко, Л. Щипіцина, Ж. Шиф, О. Ляшенко та ін.).

Проте питання формування правової освіченості як одного з важливих аспектів подальшої соціалізації осіб з інтелектуальною недостатністю в самостійному житті – чітко не відстежується в сучасній дефектологічній науці.

Зробимо спробу відшукати точки дотику та окреслити види взаємодії та співіснування таких понять, як " правова освіченість" та "соціальна адаптація" в процесі формування особистості розумово відсталого дитини.

Звичайно, що на розвиток соціальної адаптації розумово відсталих впливають індивідуальні психічні ознаки особистості (мислення, увага, пам'ять, почуття); характеристики темпераменту (інтенсивність, темп реакції, ригідність, пластичність); риси характеру особистості (цікавість, відповідальність, комунікабельність, працелюбність чи ледачість).

Не можна переоцінювати вплив психіки на соціальну адаптацію людини, оскільки причини, що спричиняють соціальну адаптацію і визначають її сутність, перебувають у соціальній сфері.

Процес соціальної адаптації безперервний. У навколишньому середовищі постійно відбуваються зміни соціальної дійсності, що, безперечно, потребує нових способів пристосування індивіда. Соціальна адаптація здійснюється з різною мірою інтенсивності.

Важливою частиною соціалізації розумово відсталого особистості є правова освіченість та правова соціалізація, зміст якої полягає в засвоєнні особистістю з вадами інтелекту правових цінностей, перетворення їх у норми свого життя і поведінки, в особисті якості і особливості психології.

Соціально – правова освіченість розумово відсталих осіб – створення в суспільстві умов та заходів, спрямованих на опанування і засвоєння молодим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в нього соціально-позитивних ціннісних орієнтацій [1; 3; 5].

Соціально-правова освіченість розумово відсталих осіб здійснюється у процесі взаємодії особистості в різних відносно автономних сферах життєдіяльності:

- освіта, яка включає систематичне корекційне навчання;
- організація соціального досвіду людини, яка здійснюється завдяки участі дитини в різних формалізованих та неформалізованих об'єднаннях (клас, гурток, компанія однолітків, сусідство, тощо);
- індивідуальна допомога – свідомо спроба інших осіб (батьків, вчителів, близьких, друзів) допомогти розумово відсталій дитині набути певних знань, навичок для задоволення власних потреб та потреб інших людей; це сприяє усвідомленню дитиною своїх можливостей, розвитку, до певного рівня, самосвідомості та самоствердження, почуття приналежності до певної групи та соціуму.

Соціально-правову освіченість забезпечує суспільство та держава в організаціях, що спеціально створені для її здійснення (школа, мережа позашкільних закладів, дитячі та молодіжні організації), а також в тих, де виховання не є провідною функцією (армія, виробництво, громадські об'єднання). Роль держави в організації соціально-правової освіченості полягає в тому, що вона не тільки створює її інфраструктуру, але насамперед формулює завдання соціального виховання, закріплені в

державних програмах та документах (Державна національна програма "Освіта") і визначає його структуру та зміст [1; 5].

Провідним завданням соціального виховання в кожному суспільстві є створення оптимальних умов для найбільш ефективної соціалізованості особистості.

На механізми регулювання правової освіченості впливає соціальне середовище як сукупність соціальних умов. Зміни у виховному процесі обов'язково зумовлені реформами у структурі та функціонуванні соціального середовища.

Соціально-правова адаптація – складник процесу соціалізації розумово відсталої особистості. У широкому значенні саме поняття адаптації трактують як пристосування організму до умов існування. У соціальній педагогіці категорія соціальної адаптації – це процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища, вид взаємодії особистості чи соціальної групи із соціальним середовищем [1; 3; 5].

Правова соціалізація розумово відсталої особистості – це формування можливостей особистості до життєдіяльності в суспільстві на основі засвоєння нею соціальних цінностей і способів позитивної поведінки.

Правова соціалізація розумово відсталої особистості – це процес послідовного входження індивіда в соціальне середовище, що супроводжується засвоєнням та відтворенням культури суспільства внаслідок взаємодії людини зі стихійними та цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх її вікових етапах. Правова соціалізація неможлива без активної участі самої людини в процесі засвоєння численних цінностей, понять та навичок, які формують її повсякденне життя [1].

Правова соціалізація кожного вікового періоду життя людини має свої специфічні особливості, а в розумово відсталих осіб залежить ще й від рівня вираженості вади, структури дефекту.

Правова соціалізація відбувається через взаємодію з величезною кількістю різних умов та впливів середовища.

Соціалізація кожної людини триває впродовж всього її життя, але найбільш важливі для формування особистості процеси відбуваються від народження до ранньої дорослості. У цей період можливі деформації, які називаються асоціалізацією.

Індивідуальні причини зародження і розвитку в деяких людей відхилень від поведінки, які закінчуються злочинами, майже завжди пов'язані з її педагогічною запущеністю внаслідок низького рівня і деформації освіти, виховання, навчання і розвитку. Юристові, який приймає те чи інше рішення, необхідно завжди виокремити і оцінити

педагогічні властивості людини, які необхідно враховувати і коригувати.

Серед основних напрямів соціалізації особистості – правова соціалізація, що передбачає вироблення ціннісно-нормативної орієнтації особистості, яка сприймає приписи суспільних норм як власні життєві установки [2].

Правова соціалізація передбачає:

- засвоєння критеріїв оцінювання юридичних ситуацій;
- вивчення законів і соціальних вимог, які визначають міру можливостей і належної поведінки в суспільстві;
- усвідомлення своїх прав і обов'язків та способів їх реалізації;
- засвоєння необхідних соціальних навичок через правове навчання, правову освіту.

Результат правової соціалізації – правова сформованість особистості, її правова психологія. У педагогічному аспекті це пов'язано із правовою сформованістю властивостей, тобто наявністю в них правових складників:

- правової освіти;
- правової вихованості;
- правової навченості;
- правового розвитку.

Найвищий щабель проявів їх сформованості – правова культура особистості. Правова соціалізація може здійснюватись у різних формах, серед яких:

а) стихійне сприйняття права, яке ґрунтується на власному правовому досвіді особи, епізодичному ознайомленні з відповідними нормативними матеріалами тощо;

б) організований цілеспрямований вплив на правосвідомість з боку держави та громадських об'єднань, який полягає у традиціях видання професійно підготовленої правової літератури, в організації "круглих столів", виступів у засобах масової інформації на правову тематику тощо;

в) самостійне систематичне вивчення розумово відсталою особою текстів нормативно-правових актів, коментарів до них та іншої спеціальної юридичної літератури [2, 5] – потребує допомоги та корекції.

Провідне завдання правової соціалізації – забезпечити правомірну поведінку розумово відсталої особистості, що передбачає формування і розвиток у неї правової культури, правового виховання, правосвідомості.

Фактори, під впливом яких здійснюється правова соціалізація розумово відсталої особистості можна подати у наступній таблиці (див. табл. 1):

Таблиця 1

**Фактори, під дією яких відбувається
правова соціалізація розумово відсталих осіб**

Фактори формування правової соціалізації розумово відсталої особистості																		
Внутрішні				Зовнішні														
				Соціально-економічні				Найближче оточення				Правова освіченість						
Фізичні	Психічні	Структура дефекту	Рівень вираженості вади	Матеріальні	Культурні	Політичні	Сім'я	Колектив	Вулиця	Поселення	Правова освіта	Правова вихованість	Правова навченість	Правовий розвиток	Правова культура	Власний правовий досвід	Організований правовий простір	Правосвідомість

Отже, правова соціалізація – це двосторонній взаємозумовлений процес, який включає, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду (як соціальне середовище впливає на людину через її входження в систему соціальних зв'язків), а з іншого боку – відтворення соціального досвіду (як сама людина впливає на середовище власною діяльністю). У процесі взаємодії людини і середовища формується унікальна, неповторна особистість. Правова соціалізація – важливий процес формування особистості. Як зазначає Н.І.Головко, у процесі правової соціалізації людина:

- засвоює соціальні норми, соціальну дійсність;
- опановує способи виконання соціальних ролей, навички суспільної поведінки;
- отримує можливість функціонувати як повноправний член суспільства [2;5; 6].

Основними завданнями правової соціалізації розумово відсталих осіб є:

1. формування системи знань, умінь, навичок, рис особистості;
2. формування у розумово відсталих сталих звичок поведінки.
3. корекційне фізичне, трудове та політтехнічне, моральне, естетичне виховання розумово відсталих дітей.

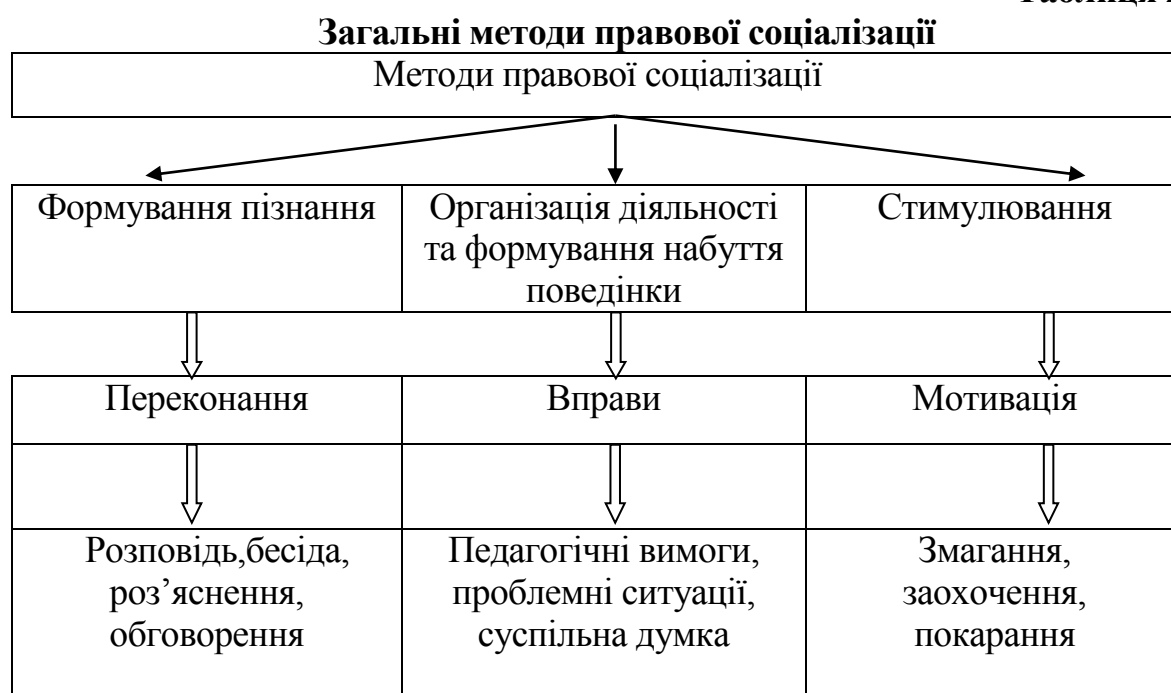
Серед принципів правової соціалізації варто виділити наступні:

- суспільна спрямованість;
- зв'язок з життям, з працею;
- опора на позитивне;
- гуманізація;

- Особистісний підхід;
- корекційна спрямованість;
- єдність виховних впливів.

Методи правової соціалізації – це шляхи заданої мети виховання. Стосовно до шкільної практики можна сказати також, що методи – це засоби впливу на свідомість, волю, почуття, поведінку розумово відсталих дітей з метою формування у них заданих метою якостей. Мету виховання можна досягти різними шляхами. Їх стільки, скільки може знайти кожен олігофренопедагог, працюючи зі своїми вихованцями, опираючись саме на ті шляхи які використовували раніше нас. Ці шляхи є загальними методами (див. таблицю 2).

Таблиця 2



Важливим змістом правову соціалізацію розумово відсталої дитини наповнюють такі напрямки роботи:

1. Створення сприятливих умов для розвитку здібностей та реалізації можливостей особистості;
2. Формування у дітей правової культури:
 - набуття дітьми правових знань;
 - транспортування правових знань у сталі звички діяти відповідно до законів;
 - формування умінь захистити свої права, знань про те, куди необхідно звернутися, коли порушуються права.
3. Формування у дітей моральних якостей:
 - набуття дітьми моральних знань;
 - транспортування моральних знань у сталі звички поведінки діяти відповідно до норм моралі.
4. Попередження порушення законних прав та свобод дітей:

- інформування батьків та осіб, що їх замінюють про законні права та свободи дітей;

- інформування педпрацівників про законні права та свободи дітей.

Іноді загальні методи виховання можуть виявитися малоефективними в роботі по формуванню правової соціалізації розумово відсталої дитини, тому перед олігофренопедагогом завжди стоїть завдання знайти нові, ще невідомі шляхи, які максимально відповідають конкретним умовам виховання, дозволяють швидше і з меншими зусиллями домогтися наміченого результату. Конструювання, вибір і правильне застосування методів виховання – вершина професіоналізму. Знайти вірні шляхи, максимально відповідним умовам конкретного процесу в формуванні правової соціалізації розумово відсталих школярів складно.

Однак створити принципово новий метод виховання жодному вчителю неможливо. Задача удосконалення методів існує постійно, і кожний педагог в міру своїх сил і можливостей її вирішити, вносячи в розробку загальних методів виховання свої приватні зміни, доповнення, відповідні конкретним умовам виховного процесу. Такі приватні удосконалення методів будуть називатися прийомами формування правової соціалізації розумово відсталих школярів. Прийом – це частка загального методу, окрема дія, конкретне поліпшення. Коли такі прийоми починають використовувати інші педагоги, то поступово прийоми можуть перетворитися в методи.

Вибір методу – це завжди пошук оптимального шляху виховання.

При виборі методів формування правової соціалізації розумово відсталих школярів потрібно врахувати такі умови:

- 1) методи повинні відповідати меті та завданням;
- 2) методи повинні бути ув'язані не зі змістом взагалі, а з конкретним змістом, ситуацією, подією;
- 3) вік дітей та їх вікові особливості;
- 4) рівень сформованості дитячого колективу;
- 5) індивідуальні й особистісні особливості розумово відсталої дитини;
- 6) умови виховання (або педагогічна ситуація);
- 7) засоби виховання. Це наочні приладдя, засоби масової інформації, види діяльності (ігрова, навчальна, трудова), педагогічна техніка (мова, міміка, рухи) тощо;
- 8) рівень педагогічної кваліфікації вчителя;
- 9) час виховання (скільки є часу для досягнення поставленої педагогічної мети);
- 10) очікувані наслідки: потрібно уявляти яким буде наслідок від використання обраного методу.

Методи формування правової соціалізації розумово відсталих школярів є загальноприйнятими:

- переконання (пояснення, вселяння, порада);
- особистий приклад;

- заохочення;
- покарання.

Ефективними засобами в роботі з формування правової соціалізації розумово відсталої дитини будуть слово, духовний та моральний клімат, сімейний побут, фольклор, праця, навчання, природа, режим дня, ігри й іграшки, Список використаних джерел, музика, свята, фізична культура і спорт, суспільна думка, засоби інформації, реліквії, тощо.

Список використаних джерел

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. – К.: Знання, 2003. – 124 с.
2. Головка Н.І. Правова педагогіка : Навчальний посібник . – К.: МАУП, 2007. – 248 с.
3. Капська А.Й. Соціальна робота з дітьми та молоддю: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю. – К.: Вища школа, 2001. – 253 с.
4. Лукашевич М.П. Соціалізація: виховні механізми і технології. – К.: МАУП, 1998. – 234 с.
5. Соціальна педагогіка: підручник / за ред. А.Й. Капської. – К.: Освіта, 2003. – 645 с.
6. Соціальний захист та охорона прав дитини: науково-методичні рекомендації / Укладачі: І.А. Серова, В.Л. Адрієнкова, С.В. Белаш, С.Л. Міронюк. – Луганськ: СПД Резніков, 2008. – 234 с.

In the article the features of forming of legal formed are exposed as one of important aspects of further socialization mentally of backward schoolchildren.

Keywords: mentally backward children, legal socialization, legal formed, public support, personality.

Отримано 26.09.2012р.

УДК 376-057.874

В.В. Гладкая

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЬНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

У статті розкриваються можливості діяльності і взаємодії шкільних спеціалістів при проведенні корекційної роботи з учнями, які мають труднощі у навчанні.

Ключові слова: взаємодія, шкільні спеціалісти, корекційна робота.

В статті розкриваються можливості діяльності і взаємодія школьних спеціалістів в здійсненні корекційної роботи з учнями з труднощами в навчанні.

Ключевые слова: взаимодействие, школьные специалисты, коррекционная работа.

Согласно нормативной правовой базе Республики Беларусь, к детям с трудностями в обучении относятся дети с нарушениями психического развития, обусловленными задержкой или расстройством психического развития. В данной статье речь пойдет о детях с задержкой психического развития. К общим особенностям развития этой группы учащихся относят сочетание незрелости эмоционально-волевой и познавательной сфер [1, 2, 3, 4 и др.]. Вместе с тем, для каждой из четырех групп детей с задержкой психического развития характерны свои особенности этой незрелости, что и определяет специфику коррекционной работы.

При *соматическом неблагополучии (дети с задержкой психического развития соматогенного происхождения)* в первую очередь отмечается нарушение общей нейродинамики (повышенная истощаемость психического тонуса) и недостаточность произвольной регуляции без грубых нарушений познавательной деятельности в целом. В системе произвольной регуляции прежде всего страдают функции контроля и внимания, вторично – функция программирования: ребенком правильно усваивается инструкция, правильно выполняются первые звенья серийного действия или движения, но затем из-за нестойкости и трудности концентрации внимания, а также повышенной истощаемости психического тонуса возникают сбои, упрощение и искажение структуры задания. Нередко у соматически ослабленного ребенка происходит и задержка созревания эмоционально-волевой сферы, что проявляется такими инфантильными особенностями психики, как несамостоятельность, пугливость, робость, чрезвычайная зависимость от взрослых (соматогенный инфантилизм). Указанные особенности психического развития приводят к неспособности к длительному напряжению, а следовательно, к снижению интеллектуальной работоспособности и выносливости к "нормативной" нагрузке. В условиях, когда объем учебной нагрузки и темп изучения материала превышают возможности ребенка, возникают трудности доведения выполнения задания до конца и получения качественных результатов (в ситуации утомления отмечается неспособность фиксировать текст при чтении, падение мышечного тонуса, замедление действий, "провалы памяти", "ошибки внимания", нежелание заниматься).

В оказании помощи такому ребенку важно участие разных специалистов учреждения образования. *Учитель-дефектолог ПКПП* оказывает коррекционно-педагогическую помощь, основными задачами которой являются формирование навыков самоконтроля и речевого программирования (проговаривание последовательности действий), наличие которых у ребенка позволяет удлинять период продуктивной учебной деятельности и повышать ее самостоятельность.

Учитель класса, в котором обучается такой ученик, организует охранительный режим учебной работы с учетом текущего состояния ребенка (при улучшении состояния нагрузка может постепенно повышаться вплоть до общей нормативной, при ухудшении – снижаться): уменьшение объема задания, скорости его предъявления, строгое чередование нагрузки и своевременных и достаточных пауз для отдыха, адекватный двигательный режим, организация отсроченного ответа и речевого контроля, эмоциональная стимуляция, похвала (этот ребенок заинтересован в оценке). На основе взаимодействия с учителем-дефектологом ПКПП, учитель включает в учебную деятельность ученика формируемые у него на коррекционных занятиях навыки программирования и самоконтроля учебной деятельности.

Если у ребенка отмечаются выраженные проявления соматогенного инфантилизма, то у него могут возникать трудности не только в овладении образовательной программой, но и в общении со сверстниками, в установлении межличностных отношений, в реализации имеющихся у него потенциальных возможностей и способностей. В этом случае ученику понадобится соответствующей направленности коррекционная помощь *педагога-психолога*.

Воспитатель, классный руководитель, руководители кружковой работы также могут оказывать положительное влияние на преодоление имеющихся у такого ребенка особенностей развития, в первую очередь, за счет выявления его интересов, способностей в разных видах внеучебной деятельности и содействуя их развитию. На основе вовлечения ребенка в интересные и доступные виды творческой деятельности у него укрепляется вера в себя, преодолевается робость, нормализуется самооценка. Это положительно сказывается и на формировании межличностных отношений в детском коллективе. Важно также, чтобы педагогами обращалось внимание и на формирование у такого ученика навыков речевого программирования и самоконтроля как в процессе того или иного вида продуктивной деятельности, так и в процессе различных режимных моментов и выполнения режима дня в целом.

Возникновение ***задержки психического развития психогенного происхождения*** связано с неблагоприятными условиями воспитания, препятствующими правильному формированию личности ребенка и

приводящими к патологическому ее развитию (психогенный инфантилизм). Главным фактором, лежащим в основе задержки их развития, является снижение мотивации учебной деятельности, что в значительной степени тормозит их познавательную активность и снижает интеллектуальную продуктивность. Познавательные функции, в том числе внимание, память, работоспособность, остаются относительно сохранными. Но при отсутствии необходимого педагогического воздействия (особенно в условиях гипоопеки) у детей отмечаются также пробелы в базовых знаниях и умениях, необходимых для успешного овладения образовательной программой, и недостаточность в развитии школьно-значимых психических функций, достижение необходимого уровня которых происходит лишь при целенаправленном обучении (умение выполнять фонематический анализ, пересказывать текст, устанавливать родо-видовые отношения, ориентироваться в двухмерном пространстве и др.).

Важную роль в оказании помощи ученику с задержкой психического развития психогенного происхождения может сыграть *педагог-психолог*, осуществляя коррекцию нарушений личностного развития ребенка. В зависимости от характера неблагоприятных условий воспитания, воздействующих на психику ребенка, патологическое развитие личности (психогенный инфантилизм) может быть разных типов:

в условиях гиперопеки – *патологическое развитие личности по типу "кумир семьи"*, для которого свойственны такие черты патологической незрелости эмоционально-волевой сферы, как эгоизм, малая способность к волевому усилию, отсутствие произвольной формы поведения, самостоятельности, инициативности, ответственности, нелюбовь к труду, установка на бездеятельность и постоянную помощь, иждивенческая позиция;

в условиях гипоопеки – *патологическое развитие личности по типу психической неустойчивости*, основными чертами которого являются неумение тормозить свои эмоции и желания, импульсивность, повышенная внушаемость, отсутствие чувства долга и ответственности, произвольной формы поведения, познавательных интересов, интеллектуальных склонностей и установок;

в психотравмирующих условиях – *патологическое развитие личности по невротическому типу*, для которого свойственно развитие пассивно-защитных черт личности: замкнутость, недоверчивость, тревожность, боязливость, покорность, неуверенность в своих силах, склонность отказываться от деятельности, недостаточная самостоятельность, нерешительность, малая активность и инициативность, повышенная тормозимость.

Очевидно, что ребенку с чертами психогенного инфантилизма требуется профессиональная коррекционная помощь педагога-

психолога, содержание которой определяется типом психогенного инфантилизма и причиной его возникновения.

Каждый *учитель* своими педагогическими средствами также может способствовать коррекции патологий личностного развития такого ученика. Например, ребенку с патологическим развитием личности по невротическому типу можно помочь дополнительной похвалой, эмоциональной поддержкой, важно дать почувствовать, что учитель верит в его возможности, подчеркивать присущие ему достоинства.

Основным направлением *коррекционно-педагогической помощи* детям с психогенным инфантилизмом является формирование учебной деятельности, что предусматривает решение комплекса следующих задач: формирование учебно-познавательных мотивов (самая главная задача!), общеучебных интеллектуальных умений (ориентировка в задании, планирование хода его выполнения, осуществление самоконтроля по ходу и по результату деятельности, самооценка выполненных действий), произвольности и самостоятельности деятельности. Над этим работают, взаимодействуя, и *учитель-дефектолог ПКПП*, и *каждый учитель в рамках своего предмета*. Учителю-дефектологу целесообразно строить работу на внеучебном материале (так как главная проблема детей – отсутствие учебной мотивации), что позволяет успешнее вовлекать детей в деятельность, постепенно формируя познавательные интересы и решая выше названные задачи.

Для некоторых детей (чаще – для детей, воспитывающихся в ситуации гипоопеки) важными направлениями коррекционно-педагогической помощи могут быть также такие, как: развитие до необходимого уровня школьно-значимых психических познавательных функций (слуховое и зрительное восприятие, пространственная ориентировка и др.) и формирование базовых знаний и умений, необходимых для успешного освоения образовательной программы. Задачи в рамках данных направлений – индивидуальны для каждого ребенка, над их решением целенаправленно работает *учитель-дефектолог ПКПП*. Мера влияния результатов этой работы на продуктивность учебной деятельности ребенка зависит и от взаимодействия учителя-дефектолога с *учителями* – от понимания учителями необходимости индивидуализации работы с таким учеником в определенных ситуациях (из-за недоразвития школьно-значимой психической функции, необходимой для успешного выполнения учебного задания) и, соответственно, организации его учебной работы с применением умений, способов деятельности, формируемых у ребенка на коррекционных занятиях учителем-дефектологом.

При отсутствии у ученика учебной мотивации важной задачей является формирование у него познавательных интересов, стимуляция

познавательной активности. В этом отношении обладает широкими возможностями деятельность *воспитателя, классного руководителя, руководителей кружковой работы*. В процессе продуктивной детской деятельности ненавязчиво формируются также общеучебные интеллектуальные умения (ориентировка в задании, планирование, самоконтроль), различные способы деятельности (при выполнении заданий-поделок по готовому образцу, по словесной инструкции, по представлению, по собственному замыслу), а также восполняются пробелы в базовых знаниях и умениях, необходимых для успешного овладения ребенком образовательной программой (например, знания об окружающем мире, количественные представления, графические умения и др.), в развитии школьно-значимых психических функций (пространственная ориентировка, слуховое восприятие, интегративные функции, речь и др.). Выявив интерес ребенка к тому или иному виду продуктивной, творческой деятельности, способствуя систематическому участию в ней, участию в смотрах и конкурсах, педагоги приобретают возможность влияния на формирование у воспитанника произвольности деятельности, чувства долга и ответственности, повышение самостоятельности и инициативности, преодоление неуверенности в своих силах, робости, нерешительности.

Замедленный темп созревания ряда мозговых структур приводит к **задержке психического развития конституционального происхождения**. Эмоционально-волевая незрелость проявляется особенностями, свойственными для более ранней ступени развития (непатологический характер психических особенностей): повышенный фон настроения, непосредственность, яркость и живость эмоций при их поверхностности и нестойкости, неспособность к волевому усилию, легкая внушаемость, недостаточная самостоятельность, завышенная самооценка (психический инфантилизм). Характерно также преобладание игровых интересов, стремление к получению удовольствия выступает как ведущая мотивация поведения и деятельности, в силу чего учащиеся продуктивны в игре и инактивны в учебной ситуации, где нужно подчиняться инструкции педагога и подавлять собственные желания. Наиболее слабым звеном в системе произвольной регуляции деятельности является функция целеполагающего инициирования, что проявляется в трудности (нежелании) принять условия задания, заданного извне, удержаться в рамках предложенного задания, частыми являются отказы с уходом в игру. Нарушения функций программирования, контроля, произвольного внимания носят вторичный характер, обусловленный замедленным созреванием лобных структур мозга, и проявляются в постоянной отвлекаемости ребенка, неумении сосредоточить внимание на одном предмете или действии, снижении контроля за собственной деятельностью, что значительно усиливается при утомлении. Таким образом, трудности в учении у этой группы детей обусловлены, главным образом, отсутствием

учебной мотивации, непониманием учебной ситуации и несформированностью личностных компонентов учебной деятельности (отсутствие ответственности за свое поведение и успехи в учебе, небрежное, беспечное отношение к учению, недостаточная критичность и т.п.) из-за незрелости эмоционально-волевой сферы.

Эмоционально-волевая незрелость у детей с психическим инфантилизмом сочетается с негрубой интеллектуальной недостаточностью (преобладание наглядно-образного и наглядно-действенного мышления над абстрактно-логическим, недостаточность словесно-смысловой памяти), что обусловлено более медленным, чем в норме, развитием структур левого полушария, а также внутрислошарных и межполушарных связей. Дефицитарность отдельных корковых функций для детей этой группы не характерна, хотя и не исключена. Относительно часто наблюдается незрелость моторики – движения порывисты, недостаточно координированы и четки, свойственно обилие лишних движений (моторный инфантилизм), что приводит к затруднениям в выработке двигательных навыков (письмо, рисование, труд). Продуктивность познавательной деятельности зависит в основном от мотивации (в процессе игровой деятельности – повышается).

Ребенок с гармоническим психическим инфантилизмом нуждается в активной стимуляции психического развития. Эффективность педагогической работы возможна только в том случае, если осуществляется в игровой форме.

Педагог-психолог через игру работает над коррекцией поведения инфантильного ребенка, обусловленного незрелостью эмоционально-волевой сферы: проигрываются различные ситуации школьной жизни, с которыми сталкивается ребенок, в совместной игре высмеиваются безалаберность, неорганизованность, непродуманность последствий поступков и сами неразумные поступки.

Учитель-дефектолог, строя работу в игровой форме и на внеучебном материале, способствует возникновению у ребенка познавательных потребностей, стремления к умственному труду, формирует общеучебные интеллектуальные умения. Важной задачей является формирование навыков речевого самоконтроля и планирования деятельности. В области познавательной деятельности учитель-дефектолог стимулирует развитие у ученика процессов, функционирование которых обеспечивается левым полушарием головного мозга, с помощью специальных кинезиологических упражнений развивает межполушарное взаимодействие. При дефицитарности отдельных корковых функций проводит соответствующую работу. В случае выявления моторного инфантилизма требуется развитие координации движений пальцев и кистей рук ребенка.

Формирование у ученика с психическим инфантилизмом учебной

мотивации, интереса к тому, что происходит в классе – важнейшая задача каждого *учителя*. Для этого учебные задания облачаются в игровую форму, создается ситуация успеха. Такого ребенка постоянно побуждают преодолевать посильные трудности, неприметно помогая и радуясь вместе с ним его победам. Радость эти дети любят, остается только доказать им на практике, что она заключается в преодолении трудностей, и в достижении результата, цели.

Важным направлением работы с такими детьми является формирование умений работать в группе, развитие интереса к общей деятельности. Инфантильный ребенок стремится к детям младше себя, а его следует побуждать к общению со сверстниками, помогая равноправно сотрудничать с ними. В этом отношении большими возможностями обладает деятельность *воспитателя, классного руководителя*. Учитывая игровые интересы детей, воспитатели расширяют круг и уровень сложности игр, в которые вовлекают учеников (дидактические, сюжетно-ролевые игры, игры с правилами, игры с перекрестными движениями). Тем самым целенаправленно, но незаметно для играющих детей, у них формируются основные интеллектуальные умения, важные для осуществления учебной деятельности (ориентировка, планирование, самоконтроль), личностные компоненты деятельности (произвольность, ответственность за результат, самостоятельность и др.), развивается координация движений, межполушарное взаимодействие.

Чаще других встречается наиболее тяжелый вариант задержанного развития у детей – ***задержка психического развития церебрально-органического происхождения***. Трудности в учении у этих детей обусловлены как более выраженной незрелостью эмоционально-волевой сферы (органический инфантилизм), так и нарушениями познавательной деятельности. Незрелость эмоционально-волевой сферы по типу органического инфантилизма состоит не столько в отставании в темпах формирования, сколько в таких *особенностях развития*, как отсутствие яркости и живости эмоций, примитивность интересов, в том числе и игровых, малая способность к волевому усилию, грубая внушаемость, сниженная критичность. Нарушения произвольной регуляции деятельности, характерные для всех групп детей с задержкой психического развития, у этих учащихся имеют более выраженный и стойкий характер, при этом в наибольшей степени страдают функции контроля и особенно – программирования (упрощение или искажение программы деятельности). Это проявляется, например, в нарушении порядка элементов при воспроизведении заданной серии (графической, двигательной, вербальной), в нарушении следования плану при решении задачи, в привнесениях, побочных вплетениях при запоминании и

воспроизведении вербального материала и др.

Особый характер имеют и нарушения познавательной деятельности. Во-первых, свойственна наибольшая недостаточность не мышления как такового (способности к отвлечению и обобщению), а других высших корковых функций: зрительного, слухового восприятия, пространственной ориентировки, памяти, речи и др. Во-вторых, отмечается мозаичная недостаточность корковых функций, поэтому у каждого ребенка – своя "мозаика" проблем и трудностей в учении. В-третьих, нарушения познавательной деятельности имеют и характер нейродинамических расстройств: в более легких случаях это проявляется истощаемостью психических процессов, в более тяжелых – инертностью, медлительностью, недостаточной переключаемостью психических процессов.

Коррекционно-педагогическая помощь *учителя-дефектолога* этой группе учащихся должна быть направлена: 1) на формирование учебной деятельности – всех ее компонентов (структурных, личностных), но прежде всего умений самоконтроля и программирования деятельности на основе приемов поэтапной отработки программы, речевого программирования, сравнения плана с полученным результатом и др.; 2) на коррекцию нарушений познавательной деятельности – развитие отдельных психических функций (школьно-значимых), недостаточность которых свойственна тому или другому ученику.

Особенности личностного развития учащихся (органический инфантилизм), обусловленные эмоционально-волевой незрелостью, существенно затрудняют учебную и внеучебную деятельность ребенка, мешают общению, продуктивному взаимодействию, установлению дружеских связей. Все это свидетельствует о необходимости оказания ребенку коррекционной помощи *педагогом-психологом*.

Объектом внимания *учителей* должен стать, прежде всего, процесс формирования учебной деятельности у ученика. Чтобы вызвать у него желание учиться, вначале нужно использовать легкий, доступный материал, создавая ситуацию успеха. Ситуация успешного обучения создает чувство защищенности и эмоционального комфорта, что является обязательным условием реализации способностей и потенциальных возможностей в процессе обучения, а кроме того, содействует ослаблению черт органического инфантилизма (нерешительности, безинициативности, боязливости и др.). С целью возникновения учебно-познавательных мотивов и опираясь на относительно сохранный мыслительную деятельность у таких детей, целесообразно также строить процесс обучения на основе частично-поискового (эвристического) метода. Суть эвристического метода заключается в *подведении учащихся к совершению "открытий"* [5]. Практика показала, что опора на данный метод в процессе

обучения детей с задержкой психического развития делает процесс обучения привлекательным для ученика.

Учитывая трудности ученика в планировании деятельности, нужно помогать разбивать задание на этапы, на более мелкие части, переходить планомерно от одной части задания к другой, учить работать по плану. С целью коррекции данной проблемы в развитии ученика, *учителем во взаимодействии с учителем-дефектологом* формируются умения речевого программирования и самоконтроля (отработка речевой формулы программы до непосредственного выполнения задания и после – при оценке полученного результата). Формирование данных умений способствует также ослаблению проявлений органического инфантилизма за счет улучшения организационной стороны деятельности. Консультативная помощь учителя-дефектолога поможет учителю и продуктивно использовать приемы коррекции нарушений познавательной деятельности в процессе обучения.

Существенное влияние на коррекцию нарушений эмоционально-волевой и познавательной сфер может оказывать деятельность *воспитателя, классного руководителя, руководителей кружковой работы*. В процессе режимных моментов, продуктивных видов детской деятельности формируются умения планирования и самоконтроля, развиваются школьно-значимые психические функции. Процесс подготовки и проведения интересных мероприятий, игр, коллективных дел, создание при этом ситуации успеха способствуют возникновению у ребенка познавательных интересов, стимулируют его познавательную активность, влияют на коррекцию нарушений личностного развития.

Сложное сочетание и выраженность проблем в развитии, свойственных учащимся с трудностями в обучении, обуславливают необходимость оказания им комплексной разносторонней коррекционной помощи. Определенными возможностями в этом отношении обладает деятельность многих школьных специалистов. Реализация каждым этих возможностей, а также реальное взаимодействие специалистов обеспечивают качество коррекционной работы с учащимися.

Список використаних джерел

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / под ред. К. С. Лебединской. – М.: Педагогика, 1982. – 128 с.
2. Дробинская, А. О. Ребенок с задержкой психического развития: понять, чтобы помочь / А.О. Дробинская. – М.: Школьная Пресса, 2005. – 96 с.
3. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте / В. В. Лебединский. – М.: Академия, 2003. – 144 с.
4. Марковская, И. Ф. Типы регуляторных нарушений при задержке

психического развития / И. Ф. Марковская // Дефектология. – 2006. – № 3. – С. 28–34.

5. Коррекционная педагогика в начальном образовании / под ред. Г.Ф. Кумариной. – М.: Академия, 2001. – 320 с.

The possibilities of school specialist's work and interaction in the correctional work with the pupils with learning difficulties are disclosed in the article.

Keywords: interaction, school specialists, correctional work.

Отримано 28.09. 2012

УДК [376 : 378. 046.4] (477)

В.А. Гладуш

ОСОБЛИВОСТІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІВ СПЕЦІАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДІВ У РОЗВИНЕНИХ КРАЇНАХ ЄВРОПИ

Досліджено систему післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Німеччині, Великій Британії, Греції; висвітлено характерні особливості.

Ключові слова: безперервна освіта, підвищення кваліфікації, учитель.

Исследована система последипломного педагогического образования дефектологов в Германии, Великобритании, Греции; выявлены характерные особенности.

Ключевые слова: непрерывное образование, повышение квалификации, учитель.

Постановка проблеми. Для глибокого розуміння і правильного розв'язання багатьох сучасних проблем перепідготовки, підвищення кваліфікації дефектологічних кадрів в Україні великого значення набуває вивчення, теоретичний аналіз і творче використання досвіду, набутого в країнах Європейського Союзу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процеси становлення й розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів розглядали багато

вчених, серед яких С.В. Крисюк, А.І. Кузьмінський, Н.Г. Протасова, Л.Є. Сігаєва та ін. Однак усі ці дослідження стосуються загальних питань професійного навчання. Специфіка розвитку теорії і практики післядипломної освіти дефектологів залишається поза увагою вчених. Корисним буде вивчення і врахування закордонного досвіду.

Мета дослідження полягає у висвітленні особливостей організації післядипломної освіти педагогічних працівників спеціальних навчально-виховних закладів у деяких країнах Європи.

Виклад основного матеріалу. Модернізуючи систему післядипломної педагогічної освіти дефектологів корисно познайомитися з досвідом розвитку та вдосконалення подібної педагогічної галузі в сусідніх державах, адже європейські країни завжди прискіпливо відносилися до проблем освіти, намагаючись рухатись в ногу з науково-технічним прогресом.

Теоретичні дослідження і аналіз питань післядипломної освіти вчителів Європи знаходяться у площині розв'язання проблем безперервної освіти (А. Кромплей, Ф. Кумбс, Р. Даве, У. Хеневальд та ін.). Сучасна концепція безперервної освіти в узагальненому вигляді була сформульована та викладена одним із найбільш відомих теоретиків педагогіки Леонграндом. Ще в 1965 р. у доповіді на форумі ЮНЕСКО він висловив думку, що ідея безперервної освіти повинна ґрунтуватися на гуманістичних традиціях. Це означало, що в центрі уваги повинна бути турбота про людину, про створення суспільством умов для повного розвитку її здібностей відповідно на кожному етапі життя. Розглядаючи життєвий шлях людини, вчений ділить його на три періоди: перший – період навчання, другий – активної трудової діяльності, третій – непрацездатності за віком. Безперервна освіта, з точки зору Леонгранда та його послідовників, означала тривалий процес протягом всього життя людини. Більше того освіта мала стати не тільки засобом, але й метою розвитку кожної особистості.

Упродовж останніх десятиліть більшість країн детально переглянули свої освітні концепції, в яких звернули особливу увагу на подальше удосконалення кваліфікації педагогічних працівників, які працювали у масових і особливо в спеціальних навчально-виховних закладах. Причиною цього організаційного заходу, на думку закордонних дослідників, стали процеси демократизації, інформатизації та глобалізації суспільства, а також необхідність врахування комплексу дуже різноманітних побажань і потреб різних груп населення (у тому числі і сімей, де виховуються діти з обмеженими можливостями здоров'я)

Дослідження українських учених останніх років [1; 3; 4; 5] показують, що у найбільш розвинених країнах (Великій Британії, Греції, Франції, Німеччині, Австрії й багатьох ін.) у нормативно-правовій базі

застосовується різна термінологія щодо підвищення кваліфікації педагогів, а саме "formation continue" (неперервна підготовка), "formation en cours de service" (підготовка під час служби), "formation avancement" (подальша підготовка), "formation qualifiante" (кваліфікаційна підготовка) та ін., але на сучасному етапі широко поширилася аббревіатура INSET (IN-service Education and Training of Teachers), яку можна передати фразою "навчання і підготовка вчителів під час роботи".

Серед варіантів навчання і виховання педагогічних кадрів під час роботи виділяють такі: 1) Кваліфікаційні курси для працівників, які з тих чи інших причин потрапили в школу без необхідної для їх діяльності психолого-педагогічної, предметно-дидактичної та іншої підготовки; 2) Курси додаткового навчання або розширення функціональних можливостей дипломованих учителів з кваліфікацією, яка відповідає їх статутним обов'язкам (часто пов'язані зі змінами програм навчальних предметів); 3) Навчання для підвищення кваліфікації та/або виконання нових функцій (директора, вчителя-методиста, викладача-тренера тощо) і метою кар'єрного росту, додаткових заробітків тощо; 4) Підготовка до викладання нових предметів або виконання інших функцій, які не можна було передбачити під час первинної педагогічної підготовки [5, с. 5].

Щодо застосування терміну "післядипломна освіта" (post-graduate education), то в цих країнах він теж застосовується, але в іншому розумінні. Оскільки перший рівень вищої освіти (бакалавр) передбачає отримання диплому, то другий – магістерський і є вже отримання післядипломної освіти. Метою післядипломної освіти є поглиблена підготовка (один або два роки навчання) найбільш умотивованих і здібних студентів, які вирішили продовжити освіту і стати магістрами. До речі, під поняттям, що у нас тулмачиться „післядипломна освіта” в системі освіти Російської Федерації застосовується термін "післявузівська підготовка". Отже, на сьогоднішній день не існує світових термінологічних стандартів щодо безперервної освіти педагогічних кадрів.

Що ж стосується чотирьох варіантів навчання вчителів під час роботи, передбачених INSET, то вони повністю співпадають зі змістом „післядипломної освіти”, що здійснюється в Україні. Ця відповідність підтверджується думкою В.В. Олійника і А.С. Нікуліної, які у своїй науковій статті детально аналізують українську систему безперервної освіти, що складається з чотирьох частин (формального і неформального секторів, закладів базового і додаткового навчання дорослих) та акцентують вимоги до неї на найближчу перспективу. На їхню думку, вона має відповідати: „... сучасному рівню розвитку навчальних закладів, запитам персоналу на підставі гнучкої взаємодії основних ланок – базової і післядипломної освіти, курсового і міжкурсного періодів; враховувати зв'язок базової освіти працівників з їх

професійною діяльністю; налагоджувати взаємовплив результативності курсової підготовки і підсумки атестації кадрів; спиратися на важелі діючого матеріального і морального стимулювання процесу і результату перепідготовки, підвищення кваліфікації кадрів; мати гнучкий процес навчання в системі перепідготовки та курсового підвищення кваліфікації, який відповідав би інтересам кожного слухача; забезпечувати неформальний характер методичного навчання кадрів у міжкурсний період; формувати демократичний стиль керівництва в управлінні неперервною післядипломною освітою кадрів" [2].

Вимоги до системи післядипломної освіти в країнах Європи в узагальненому вигляді включають: 1. Професійний і особистісний розвиток вчителів шляхом оновлення базової фахової компетентності разом із предметними знаннями, вміннями і навичками; набування нових компетенцій; розширення предметних дидактичних можливостей; опанування новими методиками викладання і засобами підтримки та інтенсифікації навчального процесу. 2. Підвищення якості функціонування системи освіти – роботи закладів, змісту навчання, навчальних і виховних послуг, зокрема: підтримати інноваційну діяльність всіх типів; надати вчителям міжпредметні знання і навчити їх працювати в групах, формуючи ефективні команди; забезпечувати появу навичок управління й організації, вміння вирішувати різноманітні проблеми з менеджменту і моніторингу навчального процесу й інших завдань педагогів; поліпшити комунікативні вміння вчителів у сфері міжособистісних стосунків.

Не зважаючи, що Європейський Союз об'єднує багато країн Європи соціально-політичною та економічною платформою, у кожній державі зберігаються свої національні цінності, історичні традиції, соціокультурні умови, особливості підготовки вчителів і організації їх післядипломної освіти. Тому шляхи вирішення всього комплексу завдань системи післядипломної освіти дуже різноманітні. Характерні особливості деяких з них варто розглянути для того, щоб можна було об'єктивніше оцінювати і успішніше модернізувати вітчизняну.

Післядипломна педагогічна освіта в Німеччині організована за децентралізованим принципом, тобто виходячи з правової бази регіонів (земель). Організацією цього процесу займаються Міністерства освіти і культури земель, інспекторати місцевих шкільних адміністрацій і школи. Усі землі мають спеціальні інституції (Landesinstitute) для здійснення післядипломної освіти на регіональному рівні. Ці заклади називаються державними академіями, або земельними інститутами, або академічними інститутами післядипломної педагогічної освіти.

Систему організації післядипломної педагогічної освіти детально висвітлюють в наукових працях М. Вьомер [6], В. Кунерт [8]. Аналіз опублікованих наукових праць німецьких вчених щодо післядипломної

освіти вчителів у Німеччині показує, що в них використовується два базових поняття: "Lehrerfortbildung" (підвищення кваліфікації вчителів) і "Lehrerweiterbildung" (додаткова підготовка вчителів). Фактично цими поняттями визначено два провідні напрями післядипломної педагогічної освіти і підготовки педагогів у Німеччині. Мету і завдання першого напрямку можна визначити так: підтримка і підвищення професійної компетентності працюючих учителів; практична допомога вчителю у застосуванні сучасних вимог до педагогічної праці і гарантування вирішення тих завдань, які стоять перед сучасною школою в справі навчання і виховання дітей; вдосконалення і розширення знань та вмінь учителя в галузі теорії педагогіки, психології, методики навчання предметів, які він викладає в школі; дає можливості для збереження контактів учителя з тією галуззю спеціальних знань, яку він презентує у школі як учитель предметник; допомагає педагогічним кадрам прийняти нові вимоги до професії вчителя; є необхідною умовою для підтримання ефективності роботи школи та здатності вчителів до впровадження інновацій в організацію шкільної системи.

Завдання другого напрямку – додаткової підготовки вчителя – визначаються у такий спосіб: спрямування на надання вчителю нової професійної кваліфікації, або розширення його базової професійної кваліфікації як учителя-предметника; надання педагогам такої кваліфікації, яка дасть їм можливість посісти вищу посаду в системі освіти, наприклад працювати вчителем більш високого ступеня середньої школи тощо [4, с. 43].

Дослідження показують, що вчителі державних закладів, крім дошкільних мають статус державних службовців. Завдання педагогічних кадрів визначаються законами про школу. Подальша регуляція стосовно політики вибору форм, змісту підвищення кваліфікації, кінцевих результатів оцінювання, термінів навчання здійснюється за допомогою поточних документів: декретів, правил, постанов, наказів, розпоряджень. Керівні документи всіх земель зобов'язують учителів брати участь у заходах щодо післядипломної освіти, проте обов'язок і право участі вчителя в цих програмах за національною традицією знаходяться переважно у сфері професійної етики німецького вчителя. Підвищення кваліфікації працюючого вчителя, як правило не пов'язується з певними періодами його професійного життя і не відбивається на розмірі заробітної плати. Учителі можуть навчатися з відривом від роботи при збереженні заробітної плати.

Останніми роками попит на отримання післядипломної педагогічної освіти перевищує пропозиції. Заклади післядипломної освіти не мають можливостей прийняти на навчання усіх бажаючих учителів. Існують навіть проблеми: не вистачає житла для розміщення периферійних педагогів, навчальних аудиторій для проведення теоретичних занять.

Викладацький склад залучається переважно із вишів, а також запрошуються директора шкіл, центрів, учителі-консультанти. Також все частіше впроваджуються нові форми підвищення кваліфікації: заочні, вечірні і дистанційні курси. Проте, треба наголосити, що не існує встановлених стандартів, у всіх землях післядипломна педагогічна освіта організована по-своєму.

За дослідженням С.І. Синенко особливості має організація підвищення кваліфікації педагогічних працівників дошкільних закладів. Переважна більшість заходів проводиться на місцевому рівні, загальним терміном не більше п'яти днів. Якщо і проводяться заходи міжземельного або земельного рівнів, то вони мають виняткове завдання. У спеціальних документах зазначається, що додаткова освіта і підготовка працівників дошкільної ланки має на меті надання додаткової кваліфікації у певних соціальних і освітніх галузях, таких як корекційне навчання і спеціальна педагогіка, музична терапія тощо.

Також особливе місце посідають програми, які розраховані на певні категорії педагогічних кадрів: директорів шкіл, учителів, які навчають емігрантів, учителів інтегрованих класів тощо.

Починаючи з 1960-х рр. у Великій Британії поступово почали формуватися форми послуг особам, які працюють в школах і потребують удосконалення своєї кваліфікації. До цього часу педагогічна освіта в Англії традиційно пов'язувалася лише з його вузівською підготовкою. Для цього англійськими науковцями проведено ряд досліджень з питань післядипломної педагогічної освіти, в яких узагальнено досвід у цій галузі, розкрито теоретичні основи форм безперервної освіти педагогічних працівників. А вже у 1972 р. після опублікування двох документів: "Вимоги щодо освіти і підготовки вчителів" (підготовлені комітетом Е. Джеймса) і "Біла книга", в якій закладено 10-річний план розвитку освіти була сформована система трифазної підготовки вчителів. Перша фаза – отримання базової вищої освіти (два роки), друга фаза – професійно-педагогічна підготовка (одни рік у ВНЗ, один рік у школі), третя фаза – підвищення кваліфікації (упродовж професійної кар'єри вчителя). Контроль за рівнем кваліфікації вчителів покладено на місцеві органи влади, які отримують бюджетні кошти і разом зі школами планують організацію і проведення різних форм післядипломної освіти.

Організаційні форми післядипломної педагогічної освіти в Англії були на стільки популярними в Європі в 1970-х рр., що навіть висвітлені організацією міжнародного співробітництва та розвитку в 1978 р. у доповіді "Інновації в післядипломній освіті й підготовці вчителів. Практика і теорія" [4, с. 43].

За дослідженням Д. Гопкінса [8] форми післядипломної педагогічної освіти поділялися на зовнішні, внутрішні та індивідуальні. До зовнішніх

віднесено курси різної тривалості (від одного до трьох років), які організуються на базі ВНЗ. Спільною їхньою рисою було спрямування на "доучування" вчителів, відмінністю – навчальні програми, терміни навчання, методи проведення занять. До курсів такого типу відносяться і курси, які завершуються отриманням ступеня бакалавра освіти (BEd) або магістра освіти (Med). Дослідник підкреслює, що такі курси виконують такі функції: "рекваліфікаційну", тобто підвищення кваліфікації вчителя, спеціалізовану – отримання додаткової кваліфікації після декількох років учительської практики, інноваційну – поєднання теорії і практики в оволодінні новими ідеями стосовно освіти і виховання, розширюючу – надання можливості вчителю отримати підготовку для викладання іншого предмету.

Широко розповсюдженими були курси середньої та короткої тривалості, хоча організація подібного типу курсів перейшла до регіональних і місцевих центрів при органах управління освітою. Характерними особливостями таких курсів є мета (професійний розвиток учителів в інтересах підвищення ефективності роботи школи), контингент слухачів (вчителі з різних шкіл, або з однієї школи), викладацький склад (набирається з ВНЗ), навчальні програми (складаються виходячи з умов і запитів), форми занять (в основному практичні), терміни навчання (не більше 10 днів).

До внутрішніх форм післядипломної педагогічної освіти Д. Гопкінс відносить такі: організація тематичних занять групи вчителів; регіональні методичні семінари для вчителів; шкільні конференції, круглі столи, дискусії тощо; організація робочих груп для розробки навчальних планів, програм; створення інформаційних центрів; організація тьюторських і менторських груп педагогів; запровадження днів професійного розвитку; ознайомчі візити в інші школи.

Щодо індивідуальних форм післядипломної освіти, то по іншому вона називається "післядипломна педагогічна освіта на базі школи". Треба зазначити, що однотайності серед учених з цього приводу не має, одні стверджують, що це самостійні форми, інші – як складова внутрішніх форм. Але, однозначно, що всі три форми – зовнішні, внутрішні, індивідуальні переплітаються, доповнюють і збагачують одна одну. Інколи навіть важко визначитися до якої саме групи відноситься та чи інша форма.

Підвищення кваліфікації не є обов'язковим, але законодавство дає вчителю право п'ять днів на рік "не бути в класі", три з яких він зобов'язаний присвятити своєму фаховому розвитку у формі післядипломного навчання.

Викликає інтерес організація післядипломної педагогічної освіти в Греції. За дослідженням О.Б. Проценко у системі післядипломної освіти Греції слід виділити дві абсолютно різні моделі підвищення професійної

майстерності вчителів. Перша модель спрямована на задоволення потреб освітньої системи держави, а друга має за мету задовольнити особистісні потреби педагогічних кадрів у покращенні їх знань. Перша модель передбачає форми підвищення кваліфікації, що характеризується безпосередньою залежністю їх змісту від вимог освітньої галузі країни. Викладачі поповнюють свої знання в різноманітних інститутах освіти міського, обласного або національного рівнів. Така концепція визначає певне місце учителя в ієрархічній системі освіти та повністю підпорядковує його одній з державних освітніх установ, яка на правах працедавця та одночасно організатора різних заходів для підвищення кваліфікації педагогів здійснює контроль за процесом набуття вчителем додаткових знань. Друга модель характеризується відхиленням інтересів освітньої системи та визначенням учителя як відповідальної особи за організацію процесу поповнення власних знань [3, с. 86].

Система підвищення кваліфікації фінансується державою або за рахунок організаторів програм європейської соціальної підтримки. Реалізація моделей здійснюється за допомогою різних форм підвищення кваліфікації. Існує багато класифікацій. Найпростішою є класифікація Г. Мавройоргоса, який пропонує такі форми: підвищення кваліфікації за межами школи на основі спеціальних програм; підвищення класифікації в межах школи.

Підвищення класифікації за спеціальними програмами здійснюється у педагогічних училищах початкової освіти на базі університету, на курсах підвищення кваліфікації учителів початкової та середньої освіти або на короткочасних (екстрених) семінарах підвищення кваліфікації. Цю функцію виконують Обласні центри підвищення кваліфікації. Під час проведення курсів чи семінарів учителі звільняються від роботи та відвідують заняття у групах згідно з їх спеціалізацією. Тривалість занять коливається від одного тижня до одного року. Вивчення і аналіз навчальних планів дає можливість виділити стійку тенденцію в удосконаленні змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників спеціальних шкіл. Відбулися кількісні і якісні зміни, виходячи з виконання завдань, які стояли перед школою. Якщо в 1975 р. курси проходили упродовж одного тижня, то в 1985 р. – кількість начального часу збільшилося майже в чотири рази, а кількість проблемних тем – у 2 рази. При цьому всі навчальні дисципліни виключно фахові, посилилася кількість годин на дисципліні медичного спрямування. Останнім часом, з упровадженням інклюзивних форм навчання, все більше уваги приділяється проблемам соціальної педагогіки, вирішенню нестандартних життєвих ситуацій, озброєння вчителів масових шкіл основами дефектологічних знань, особливостями категорії дітей з обмеженнями життєдіяльності, що дійсно важливо для практичної діяльності вчителів.

Підвищення кваліфікації в межах спеціальної школи полягає у реалізації основного завдання, яке полягає у визначенні й аналізі потреб та інтересів учителів самими вчителями в процесі викладання. Форми теж обираються самими вчителями, але перевага віддається самоосвіті, самовдосконаленню.

Отже, система післядипломної педагогічної освіти Греції в останні десятиліття знаходиться у пошуках інноваційних підходів до покращення професійного рівня педагогічних кадрів і не має принципових відмінностей від інших країн західної Європи

Висновки. Таким чином, теоретичне дослідження і аналіз проблем післядипломної освіти вчителів Західної Європи знаходиться у площині розв'язання проблем безперервної освіти. Досить розповсюдженим є погляд, що ця галузь освіти може розглядатися як шлях досягнення людиною конкретних та практично важливих цілей, до яких належать: вдосконалення професійних знань, набуття досвіду у певній справі, поліпшення рівня життя за рахунок підвищення кваліфікації та підвищення заробітної платні, ефективного використання вільного часу. Проте багатьма вченими вона розглядається як засіб подальшого інтелектуального розвитку особистості, набуття нею нових знань, які самі по собі стають метою, а не засобом досягнення мети. Загальна характеристика організації післядипломної педагогічної освіти, що склалася в країнах Європи, свідчить, що поки рано говорити про цілісну систему безперервної післявузівської освіти вчителів. Сьогодні існують тільки різні напрями, виникають нові форми, вживаються відповідні заходи з метою вдосконалити систему педагогічної освіти. Цим питанням займаються науково-дослідні інститути та установи різних рівнів, якими на сьогодні розроблено декілька моделей підвищення кваліфікації цієї категорії працівників. Дослідники в галузі безперервної освіти переконані в тому, що освіта протягом всього життя стане невід'ємним елементом існування більшості людей, а тому післядипломна педагогічна освіта повина постійно модернізуватися і відповідати викликам часу.

Список використаних джерел

1. Гаманюк В. А. Система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації в Німеччині: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Гаманюк Віта Анатоліївна. – К., 1995. – 190 с.
2. Олійник В. В. Проблеми реформування і розвитку післядипломної освіти” / В. В. Олійник, А. С. Нікуліна // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 1. – С. 6–9.
3. Проценко О. Б. Система післядипломної педагогічної освіти в Греції: дис. канд. пед наук: 13.00.04 / Проценко Олена Борисівна. – К., 2009. – 251 с.

4. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина): дис. канд. пед. наук 13.00.04 / Синенко Світлана Іванівна. – К., 2002. – 183 с.

5. Юрчук Л. М. Стан і тенденції розвитку системи післядипломної освіти в Польщі: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Юрчук Людмила Миколаївна. – К., 2003. – 263 с.

6. Bohmer M. Zemtale end dezentral LFB, Entwicklung, Strukturen und Basel: Belts Verlag, 1983. – 359 p.

7. Inservice Training and Educational Development: As International Survey / Hopkins D.(ed.). – London, Sydney, Dover, New Hampshire: Croom Helm, 1986, – 334 p.

8. Kunert K. Lerner im Kollegium. Theorie und Praxis der schulinterner LFB. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlad, 1992. – 195 s.

It was researched the system of postgraduate pedagogical education of defectology staff in Germany, Great Britain, Greece; it was considered characteristics.

Keywords: continuous education, training, teacher.

Отримано: 23.09.2012

УДК 376-051

Н.М. Григорьева

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СУРДОПЕДАГОГА

У статті аналізується зміст комунікативної компетентності сурдопедагога і розкривається сутність підготовки до формування комунікативної компетентності у дітей з порушеннями слуху.

Ключові слова: компетентність, комунікація, комунікативна культура, дактилологія, жестова мова.

В статье анализируется содержание коммуникативной компетентности сурдопедагога и раскрывается сущность подготовки к формированию коммуникативной компетентности у детей с нарушением слуха.

Ключевые слова: компетентность, коммуникация, коммуникативная культура, дактилология, жестовый язык.

Современное вариативное и научно обоснованное образовательное пространство четко определяет требования к специальной теоретической и практической подготовке студента в системе высшего образования, обеспечивающей развитие его личности, интеллектуальных и творческих способностей. Профессионально-педагогическая подготовка будущих сурдопедагогов характеризуется усилением внимания к развитию индивидуальности студентов, расширению сферы их профессионального мышления и творчества, повышению уровня профессиональной компетентности. Профессиональная компетентность рассматривается как интегративная характеристика деловых и личностных качеств, отражающая уровень знаний, умений и навыков специалиста в определенной сфере деятельности. Педагогическая деятельность в современной образовательной парадигме требует формирования способности к трансценденции (выхода за пределы индивидуальной деятельности) и самотрансцендентности (способности к полифункциональному общению с субъектами социума) [4]. Профессиональная компетентность сурдопедагога (ее когнитивный, деятельностный и ценностно-смысловой компоненты) отражает сформированность профессионально-педагогических умений: гностических, дидактических, организационно-методических, организационно-педагогических, прогностических, конструктивных, технологических, рефлексивных, идеологических и коммуникативных. В структуре профессиональной компетентности сурдопедагога последние занимают важнейшее место. Коммуникативная компетентность выступает как интегративный личностный ресурс, обеспечивающий успешность коммуникативной деятельности сурдопедагога. К проблеме коммуникативной компетентности учителя обращается ряд современных исследователей [1], [2], [3], [5]. Коммуникативная компетентность будущего специалиста проявляется в его личностных характеристиках, которые определяются качеством сформированных у него социально-перцептивных и коммуникативных умений и навыков конструктивного общения, способности к аффективно-эмпатийной регуляции межличностного взаимодействия. Необходимость такой регуляции детерминируется определенной нестабильностью эмоционального состояния детей с особенностями психофизического развития (его зависимостью от физического самочувствия, состояния погоды, эмоционального состояния педагога и др.). Это обуславливает обязательность индивидуального подхода к каждому ребенку на занятиях, готовности к созданию атмосферы принятия, доброжелательности, доверия и взаимопонимания между педагогом и учеником. Только в такой ситуации ребенок с особенностями психофизического развития может почувствовать

уверенность, обеспечивающую оптимизацию восприятия и понимания предлагаемого на занятии материала. Л. С. Выготский подчеркивал важность эмоциональных переживаний, которые сопровождают взаимодействие всех субъектов педагогического общения, оптимизирующих процесс личностного совершенствования ребенка.

Коммуникативную компетентность сурдопедагога мы рассматриваем как интегративное качество личности, имеющее в основе знание языков (контекст словесно – жестового двуязычия), речевые умения, ценностное отношение к языку, его использованию и совершенствованию, позицию в процессе коммуникации. Она включает и готовность будущего сурдопедагога к формированию коммуникативной компетентности учащихся. Особенность данного феномена в контексте подготовки сурдопедагога обусловлена необходимостью опоры коррекционно-развивающей работы на "ресурсные" модели человеческого функционирования [6]. Сурдопедагогу предстоит обучать детей с нарушением слуха, языковая картина мира которых отличается от привычной для слышащих, а у неслышащих формируется на базе жестового языка – особой визуально-пространственно-кинетической лингвистической системы. Кроме того, родители некоторых учащихся – люди с сенсорными ограничениями. Для продуктивного общения с учащимися и их родителями сурдопедагог должен владеть жестовым языком как обязательным элементом своей коммуникативной компетентности.

От того, насколько результативным окажется процесс формирования коммуникативной компетентности, во многом зависит успешность межличностного взаимодействия, результативность различных видов деятельности специалиста. Перед будущими сурдопедагогами (в рамках обсуждаемой проблемы) стоят две задачи: повышение собственной коммуникативной компетентности и овладение технологиями формирования у детей с нарушением слуха коммуникативной компетентности. Сформированность коммуникативной компетентности, наряду с учебно-познавательной и социальной, рассматривается как важное условие успешности социальной адаптации учащихся со слуховой депривацией, т.е. развития мотивации и коммуникативных способностей, овладения средствами коммуникативной деятельности и рефлексией ее процесса и результата, способами взаимодействия в деятельности.

Методологическую основу решения задач совершенствования коммуникативной компетентности участников педагогического процесса (в школе и в вузе) составляют известные в психологии положения: о культурно-исторической обусловленности психики (Л. С. Выготский); о формировании свободной личности, готовой к

диалогу и обладающей определенным уровнем развития культуры, в т.ч. и коммуникативной (М. С. Коган, И. С. Кон, М. К. Мамардашвили и др.); о роли межличностного взаимодействия в развитии и формировании личности (А. А. Бодалев, М. С. Коган, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина и др.); о включении внешнего облика человека в социально – перцептивный процесс и его результат, о его полифункциональном влиянии на взаимодействие между людьми (А. А. Бодалев, С. Л. Рубинштейн, В. Н. Панферов, Л. А. Петровская); о творческом характере процесса межличностного познания в общении (А. А. Бодалев, С. Л. Рубинштейн, В. Н. Панферов, В. А. Лабунская).

Учебный процесс в вузе выступает для студента естественной моделью коммуникативных отношений обучающихся и обучаемых. Он стимулирует углубление ценностных ориентаций в приоритетах взаимодействия, позволяет осознать сущность учебной деятельности, условия ее формирования и совершенствования. Фактором, способствующим развитию профессионально-личностной готовности к конгруэнтному взаимодействию в современном образовательном пространстве, является включение обучаемых в активное освоение научных психологических знаний, полисубъектное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса.

В содержании профессиональной подготовки сурдопедагога есть ряд дисциплин, прямо влияющих на формирование нормативно-содержательного аспекта коммуникативной компетентности. Курс литературы выступает источником гуманитарных знаний. Ценность литературных произведений подчеркивает множество выполняемых ими функций: интегрирующей, прогностической и др. (А. Ф. Роботова). Это единственный выработанный в истории культуры способ моделирования самого общения, который позволяет глубже, предметнее познавать сущность реального человеческого общения (М. С. Коган). Углубленное изучение языков (русского, белорусского, иностранного, жестового) позволяет студенту составить представление о языковых универсалиях и повысить свою языковую компетентность. Обязательным элементом коммуникативной культуры сурдопедагога является владение жестовым языком. При изучении предмета "Жестовый язык" у студента формируются представление о лингвистической системе "жестовый язык", его единице – жесте, о месте жестового языка в системе национальных языков, о лексике и грамматике, о выразительных (экстралингвистических) средствах, о калькирующей и разговорной жестовой речи, о международном жестовом языке (жестуно). Студент овладевает жестовым языком как средством общения, осваивает умение прямого и обратного перевода, обогащает лексический запас жестовых конструкций – эквивалентов обозначения предметов окружающего

мира, действий и признаков, отношений различной модальности, которые возникают во взаимодействии и воздействии людей и объектов живой и неживой природы, рукотворного мира.

Овладение содержанием философских, психолого-педагогических дисциплин, курса "Основы семиотики и альтернативные средства коммуникации" обеспечивает базу этико-аксиологических достижений будущего специалиста в его информационно-семиотическом взаимодействии с окружающим миром, с другими людьми, с самим собой.

Особую роль в формировании готовности студента к профессиональной деятельности (в т.ч. и к формированию коммуникативной компетентности учащихся с нарушением слуха) играют дисциплины методического цикла. Например, при изучении содержания курса "Методика обучения языку в школе для детей с нарушением слуха", студент овладевает ключевыми понятиями стандарта образовательной области "Русский язык", концептуально определяющим требования к обучению языку детей с нарушением слуха. Студент осознает коммуникативную компетентность учащегося как интегративное качество личности, обусловленное социальной ситуацией развития, индивидуальными психологическими особенностями, имеющее в основе знание языка, владение речевыми умениями и способность функционировать в контексте моделей речевого поведения. В структуре коммуникативной компетентности отражено единство ее составляющих: языковой и речевой. Языковая компетентность рассматривается как качество личности, обусловленное влиянием социокультурной среды, возрастными и индивидуальными особенностями учащихся, основой которого выступает совокупность знаний о языке, способности к его усвоению и умений использовать как средство общения и мышления в различных ситуациях. На занятиях по методике обучения языку в школе для детей с нарушением слуха студент овладевает приемами формирования языковой компетентности учащихся.

Формирование знаний о словесном языке у учащихся с нарушением слуха – сложнейшая задача, так как решается она при ограничении у детей накопленного опыта пользования языком (как в этом преуспевают их слышащие сверстники). Поэтому особое внимание студентов обращается на требования стандарта к языковой подготовке учащихся, в частности, к овладению лексикой (реализуется на межпредметном уровне – в т.ч. на уроках "Человек и мир"); значением вопросительных слов как ключом к усвоению грамматических категорий, в т.ч. предлогов, многозначность которых в русском языке – труднейший барьер для неслышащих на пути к пониманию текста; значением

синтаксических структур, начиная с нераспространенного предложения, словосочетания и заканчивая сложными предложениями. В процессе обучения студент расширяет представления о заданиях, связанных с трансформацией языкового материала, в процессе которых можно совершенствовать умения учащихся (восстанавливать окончания слов, пропущенные в словосочетаниях и предложениях предлоги, предложения из "рассыпанных слов"; сравнивать словосочетания, предложения по структуре и т. д.).

В речевой компетентности учащихся студент учится видеть качество личности, обусловленное влиянием социокультурной среды, субъектным опытом, ценностным отношением к общению, основанное на знании языка и умении пользования им как средством общения. Будущий сурдопедагог усваивает требования к рецепции и продуцированию речевых конструкций (через чтение, письмо, слухозрительное восприятие, говорение).

Реализуя в подготовке будущих специалистов требования образовательного стандарта к речевой компетентности учащихся, студент пополняет арсенал приемов, обеспечивающих их умение самостоятельно конструировать связные высказывания: отвечать на вопросы, ориентируясь на субъектный опыт; строить высказывания по опорным словам, по указанной теме; оформлять отчет о проделанной на уроке работе; составлять тексты разных модальностей (описание, повествование, рассуждение), используя картины, сюжетные ряды, содержание прочитанного, субъектный опыт, предложенную тему, план, опорные слова и т.д.; сравнивать содержание текстов.

Студент осваивает технологию активного развития диалогической речи, овладения основными видами диалогов: диалог-расспрос, диалог-побуждение, диалог-обмен мнениями, диалог этикетного характера. Специальное внимание обращается на овладение приемами обучения диалогам определенного коммуникативного намерения для реализации функций:

- этикетной (обращение, извинение, благодарность, поздравление, знакомство, приветствие, прощание и т.п.);
- познавательной (сообщение – сообщение, сообщение – запрос, запрос – запрос и т.п.);
- регулятивной (просьба, приказ, объявление, приглашение, призыв, совет, предупреждение, запрет, разрешение, возражение, согласие, несогласие, отказ, упрек и т.п.);
- ценностно-ориентационной (сочувствие, сожаление, возмущение, опасение, огорчение, удивление, сомнение и т.п.).

Владение диалогом разной модальности студент должен

продемонстрировать на лабораторных занятиях, в процессе педагогической практики. Так, в рамках психологического практикума студент проводит диагностическую беседу с учащимися. Для получения исчерпывающей информации о психическом статусе ребенка студент должен быть готов к использованию вариантов формулировки обращения к ребенку, к достоверной интерпретации полученных ответов и в случае необходимости – к использованию альтернативных и дополнительных средств коммуникации. Готовность будущего сурдопедагога к эффективному взаимодействию с учащимися со слуховой депривацией проявляется в сформированности умений:

- калькировать собственную устную речь (дактильно, жестами);
- соблюдать правила диспозиции коммуниканта с нарушением слуха;
- отчетливо артикулировать и регулировать темп речи (с учетом рецептивных возможностей детей с нарушением слуха);
- использовать разные по доступности варианты предъявления словесной информации;
- учитывать особенности речевых возможностей учащихся с нарушением слуха (рецептивных, продуктивных);
- декодировать жестовую речь неслышащих;
- прогнозировать содержание ответа-сообщения ученика;
- ориентироваться в эмоциональном состоянии коммуниканта.

Студент учится реализовывать требования образовательного стандарта к произносительной стороне речи учащихся (с учетом слухоречевых возможностей) и восприятию ими устной речи на слух (со слуховым аппаратом): говорить голосом нормальной силы с соблюдением указанного ударения, правил орфоэпии; произносить слова с соответствующим качеством звучания (на уровне возможностей ребенка со слуховой депривацией); воспроизводить знакомые фразы по синтагмам.

Обогащение коммуникативного потенциала как содержательной основы коммуникативной компетентности сурдопедагога составляет одну из важнейших задач вузовской подготовки. Изучение методических дисциплин должно обеспечить понимание студентом необходимости целостного подхода к формированию коммуникативного потенциала учащихся с нарушением слуха, в содержании которого выделяются несколько аспектов. Целевой аспект отражает ориентированность данного процесса не только на формирование коммуникативной компетентности, но и на развитие личности, расширение кругозора учащихся с нарушением слуха. Содержательный аспект обеспечивает интеграцию нормативно-содержательного, деятельностного, оценочно-ролевого компонентов коммуникативной

компетентности. Деятельностный аспект предусматривает разнообразие методов и приемов (педагогического, психологического, логического, организационного плана). Результативный аспект включает оценку качества коммуникативных умений и личностного роста учащихся.

На лабораторных занятиях, на педагогической практике в условиях эмоционального контакта с учеником студент накапливает опыт совместного переживания событий, который предопределяет эффект позитивного принятия ребенком предмета обучения. Владение сурдопедагогом предметом, знание теоретических принципов психологии и педагогики, методики обучения без умения применить его в процессе полисубъектного взаимодействия в сфере специального образования, без рефлексии по поводу собственного коммуникативного поведения может оказать негативное влияние на психическое состояние ребенка, а в некоторых случаях и спровоцировать невротические реакции (страхи и другие негативные последствия). Положительный эмоциональный климат во взаимоотношениях субъектов педагогического взаимодействия как эффективный элемент здоровьесберегающих технологий создает психологически безопасную коррекционно-развивающую среду.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий в практику преподавания дисциплин, обеспечивающих формирование коммуникативной компетентности повышает мотивацию студентов к ее саморазвитию. Для самостоятельного совершенствования коммуникативной компетентности студенту рекомендуется проведение аутотренинга по программе образовательного модуля "Формирование коммуникативной компетентности педагогов".

Таким образом, в рамках учебных дисциплин, спецкурсов, педагогических практик у студента-сурдопедагога формируются гуманистические ориентации в сфере профессиональной деятельности, позитивные коммуникативно-поведенческие установки по отношению к ее субъектам, социально-коммуникативные умения, рефлексивно-перцептивные способности к проектированию ситуаций межличностного взаимодействия. Он осваивает приемы, фасилитирующие преодоление стереотипов неконструктивного реагирования на затруднительные ситуации в структуре межличностного взаимодействия, на развитие, способностей к сотрудничеству, развитие умения действовать по правилам, а также саморегуляции, рефлексии и адекватной самооценки. В учебном процессе студентом осознаются такие структурные компоненты коммуникативной компетентности, как ориентированность отношения к коммуникантам, содержание коммуникативных умений, смысл саморегуляции и рефлексии, нормативное взаимодействие, т.е. в конечном счете, обогащается его коммуникативный потенциал и

расширяется база творчества в развитии коммуникативной компетентности будущих учеников.

Формирование исходных профессиональных установок на творческий поиск в сфере психолого-педагогических знаний, практических умений информационно-познавательного взаимодействия позволяет нивелировать разрыв между теорией и практикой гуманистически-ориентированного взаимодействия в профессионально-педагогической подготовке студентов, будет способствовать оптимизации социально-психологической адаптации выпускников педвуза, успеху их педагогического взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

Список використаних джерел

1. Андреева, А. Д. От психологической грамотности – к психологической культуре личности / А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 4(21). – С. 22 – 26.
2. Бакулина, И. А. Проблема коммуникативных умений учителя / И. А. Бакулина // Педагогические технологии. – 2008. – № 2. – С.19 – 20.
3. Вильгельм, А. М. Коммуникативная культура учителя как субъекта педагогической деятельности/ А. М. Вильгельм //Известия Уральского государственного университета. Проблемы образования, науки и культуры. – 2010. – № 2 (75). – С.16 – 23.
4. Иванова, С. П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности /С. П. Иванова. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова. – 2002. – 228 с.
5. Костромина, С. Н. Коммуникативная компетентность педагога как фактор успешности его диагностической деятельности / С. Н. Костромина, А. А. Реан // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 3. – С. 77 – 86.
6. Beresford, B. A. Resources and strategies: How parents cope with a disabled child / B. A. Beresford // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 1986. – № 35. – С. 171 – 209.

The article analyzes the content of the communicative competence of teachers of special secondary school for hearing-impaired children, reveals the essence of the preparations for the formation of communicative competence of children with hearing impairments

Keywords: competence, communication, communicative culture, gesture language.

Отримано 28. 09.2012

УДК 378.016:376-056.36

В.П. Гриханов

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

У статті розглядаються основні напрямки формування у студентів корекційної освіти професійних (методичних) компетенцій. Пропонуються питання і завдання, які дозволяють визначити рівні сформованості у студентів методичної компетенції (на прикладі методики викладання математики).

Ключові слова: компетенція; професійна (методична) компетенція; навчальна компетенція; конструктивно-прогностична компетенція.

В статье рассматриваются основные направления в формировании у студентов специального образования профессиональных (методических) компетенций. Представлены вопросы и задания, позволяющие определять уровни сформированности у студентов методической компетенции (на примере методики преподавания математики).

Ключевые слова: компетенция; профессиональная (методическая) компетенция; учебная компетенция; конструктивно-прогностическая компетенция.

Термин "компетенция" позаимствован из профессиональной среды и предполагает наличие у индивида внутренней мотивации к качественному осуществлению профессиональной деятельности, отношения к своей профессии как ценности. Понятие компетенция в образовательном процессе имеет различное определение. По определению А.В. Хуторского "компетенция" - это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно, продуктивно действовать по отношению к ним [2].

В методической подготовке студентов реализуется не модель узкопрофессиональной подготовки выпускника вуза, а модель интегрального типа. Выпускник факультета специального образования (г. Минск, БГПУ им. М. Танка) осуществляет обучение детей математике (элементам арифметики, практической математике) в учреждениях

образования различного типа и по соответствующим программам.

Изучение дисциплины "Методика преподавания математики" ориентировано на формирование учебных компетенций (умение диагностировать уровень готовности учащихся к изучению математики, анализировать, обобщать материалы, которые, отражают общее и специфическое в формировании у учащихся практико-ориентированных математических знаний, умений).

Составляющими методической компетенции являются: диагностическая, конструктивно-прогностическая, организаторская, информационно-объяснительная, коммуникативно-стимулирующая, аналитико-оценочная, исследовательская компетенции [3].

Исследовательские компетенции определяются, как способность систематизировать научные данные методического характера, изучать готовность учащихся к обучению математике.

Коммуникативные компетенции (принимать участие в обсуждении методических проблем, аргументировано защищать свою точку зрения).

На компетентностной основе разработано содержание практикума по методике обучения математике учащихся вспомогательной школы [1]. Особенностью структуры практикума является определение цели, которая конкретизирует формируемые компетенции, определение вопросов для обсуждения, содержание практических заданий, выполняемых в аудитории и заданий для самостоятельного выполнения при подготовке к занятию. Определено содержание заданий для индивидуального выполнения студентами и представлены конспекты лекций (обзорная информация по теме). Практикум полностью раскрывает содержание программы по дисциплине, позволяет обеспечить управляемую самостоятельную работу студентов и эффективный контроль за ее результатами.

Исследовательские компетенции формируются в процессе целенаправленного анализа программ (охарактеризовать преемственность в содержании раздела программы: нумерация чисел, арифметические действия, математические задачи, величины): изучить материалы раскрывающие вопросы специальной методики обучения математике и подготовить аналитическое сообщение.

Выполнить сопоставительный анализ содержания программ обучения учащихся математике, разработанных в Республике Беларусь и в России (школа VIII вида); программ 1-10 классов вспомогательной школы и 1-4 классов массовой общеобразовательной школы.

Учебные компетенции получают отражение в формировании у студентов умений логико-дидактического анализа содержания учебников математики по таким позициям как эмпирическая организация математического материала, логическая, применение математических теорий.

Представленные в учебном пособии конспекты лекций, позволяют

систематизировать знания методики, акцентировать внимание на положениях, которые отражают специфику коррекционно-образовательного процесса. Завершают содержание лекций вопросы и задания для самоконтроля изученного материала. Например, прокомментировать высказывания М.В. Ломоносова "Математику уже затем учить следует, что она ум в порядок приводит", Л.Н. Толстого "Математика имеет своей задачей не обучение счислению, но приемам человеческой при счислении" и связать с современными положениями, отражающими задачи обучения математике.

Рассмотреть в сравнительном плане возможность использования при обучении учащихся с интеллектуальной недостаточностью математике таких методических подходов как "множество – отношение – число – величина"; "использование условных, а затем общепринятых мерок, связи величины, отношения, числа"; "обучение начинать с введения символов, знаков, буквенных обозначений".

Учебные компетенции создают основу для формирования коммуникативных компетенций в процессе моделирования ситуаций выявления у учащихся 1 класса сформированности математических знаний, умений и предпосылок для обучения математике. Существенным в формировании методической компетенции представляется выполнение тематического анализа научных материалов, которые содержат количественные и качественные показатели, характеризующие особенности овладения учащимися математическими знаниями, умениями и причины их обуславливающие.

Учебные компетенции формируются в процессе анализа ситуаций уроков. Например, учащиеся 2 класса решают задачу "Один рыбак поймал 4 рыбы, другой 3 рыбы. Сколько рыб поймали рыбаки. После записи решения ученику надо объяснить, как он решил задачу? В ответ имитируется движение удочки и вытаскивание рыб.

Учебные компетенции формируются у студентов в процессе описания структурных моделей различных видов уроков, анализа планов-конспектов уроков, разработанных учителями, студентами. На конкретных примерах раскрываются возможности реализации современных требований к уроку математики. Используя содержание учебников математики, методические пособия, студенты получают опыт в формулировке задач уроков, в оценке содержания, достоинств образовательной экскурсии как организационной формы обучения математике по сравнению с традиционным уроком, узнают о сущности практической математической компетенции как конечного результата обучения математике учащихся 1-го отделения вспомогательной школы, класса интегрированного обучения.

Формирование методической компетенции и ее составляющих (учебная, исследовательская, коммуникативная) происходит в процессе

анализа содержания учебников математики, выделения заданий репродуктивного, познавательного-практического, познавательного-поискового, творческого характера и определения их в качестве компонентов домашнего задания для учащихся с различным уровнем познавательных возможностей (1 отделение вспомогательной школы).

В структуре учебных занятий формированию профессиональных компетенций особо следует выделить лабораторные занятия. Наблюдение, анализ уроков в 1-ом и во 2-ом отделениях вспомогательной школы, непосредственное участие студентов в работе с детьми (помощь в выполнении учебных заданий, контроль – 2-ое отделение) позволяют наполнить содержанием профессиональные (методические) компетенции. Лабораторные занятия проходят исключительно на базе вспомогательных школ. Они включают: разработку содержания отдельных компонентов урока, который будет посещен, подготовку материалов общего психолого-педагогического и тематического анализа уроков; анализ уроков, оформление результатов наблюдений.

Формирование умений выполнять тематический анализ урока математики представляет компонент учебных компетенций. Способность к всестороннему анализу урока, а не воспроизведение его содержания или отдельных этапов урока является сложным процессом, который определяют не только знания, умения методического характера, но и индивидуальные способности студента к анализирующей оценке наблюдаемых явлений, понятийного аппарата специальной психологии, теоретических основ математики и методики обучения. Способность к тематическому анализу урока (например, коррекционная направленность содержания, методов, приемов, средств обучения, возможности урока в формировании практической математической компетенции) формируется при условии индивидуального обучения преимущественно на лабораторных занятиях в школе. Используется воспроизведение анализа урока преподавателем, воспроизведение плана анализа урока студентом, дополнение выполненного анализа урока, самостоятельный анализ.

Необходимо время и целенаправленные упражнения в овладении анализом урока математики, ослабления или преодоления формализма, односторонности, репродуктивности воспроизводимой информации.

Профессиональные компетенции формируются в процессе решения методических задач проблемного характера. Например, студенты дают оценку возможным методическим направлениям в изучении дробей:

1. Учащиеся получают представления, соответствующие умения, изучая обыкновенные дроби.
2. Формируются представления и умения по теме "Десятичные дроби".
3. Возможно одновременное изучение разделов "Обыкновенные

дроби" и "Десятичные дроби".

Учебные компетенции можно оценить по умениям студентов определить последовательность формирования у учащихся приемов сложения и вычитания десятичных дробей по степени их усложнения:

$0,7 + 0,3$	$1 - 0,7$	$6,34 + 2,86$	$0,734 + 1,879$
$3,8 + 1,12$	$8,96 - 2,5$	$0,24 + 3,531$	$8,975 - 3,96$
$7 + 0,9$	$8,75 - 6$	$9,00 - 4,57$	$3,975 + 8,96$

Многолетний опыт преподавания дисциплины "Методика преподавания математики" для студентов факультета специального образования (ранее дефектологического), научно-методическое обеспечение учебного процесса дают основание констатировать: во-первых, формирование профессиональных (методических) компетенций имеет комплексный характер, то есть все дисциплины методического цикла оказывают воздействие на формирование профессиональных компетенций; во-вторых, реализация задач компетентностной основы профессиональной подготовки возможна при условии взаимосвязи, взаимообусловленности содержания всех видов и организационных форм занятий, в которых приоритет должен оставаться за образовательным учреждением и практики работы с детьми не только в отведенное время производственной практики; в-третьих, составляющими профессиональных компетенций следует рассматривать: диагностические; конструктивно-прогностические, коммуникативно-стимулирующие, аналитико-оценочные; исследовательские.

Актуальным является формирование у студентов мотивации к будущей профессии. Для оценки сформированности у студентов профессиональных (методических) компетенций нами разработаны вопросы и задания, выполнение которых сводится к формулировке 2-3 предложений. Использована оценка результатов в баллах:

- правильный, полный ответ – 2 балла;
- частично правильный ответ – 1 балл;
- задание не выполнено – 0 баллов.

Высчитывался средний балл, и определялись уровни сформированности у студентов методических компетенций.

Содержание вопросов и заданий:

- Почему формирование представлений о числах 1 – 10 осуществляется различными способами?;
- Почему предметно-практические действия являются обязательным условием формирования представлений о числах 1 – 10?;
- Чем обусловлены сложности в овладении учащимися письмом цифр?;

- Дискалькулия: сформулируйте основные принципы коррекции дискалькулии и направления;
- Почему нумерацию многозначных чисел изучают в пределах 10 000, 100 000, 1 млн. Можно ли сразу изучить числа в пределах 1 млн., начиная с 7 класса и почему?
- Объясните основания для использования способов получения многозначного числа и таблицы классов и разрядов.
- Какому способу введения понятия "Обыкновенная дробь" в методике отдается предпочтение и почему?
- В какой последовательности применяют наглядные пособия, и каким из них отводится преимущество?
- Какие знания, умения являются основой изучения нумерации десятичных дробей? Определите последовательность в изучении нумерации.
- Какие сложности представляет изучение раздела "Десятичные дроби" и чем они обусловлены?
- Почему бухгалтерские счета используют как средство обучения, когда компьютеризация учебного процесса становится основным средством обучения?
- Почему в обучении старшеклассников выполнению арифметических действий главным становится формирование культуры оформления записей и обучение способам самоконтроля?
- Какое средство наглядности является наиболее эффективным при обучении учащихся восприятию, осмыслению условия арифметической задачи и почему?
- С какой целью при обучении учащихся анализу арифметической задачи используются:
 - Тексты без числовых данных;
 - Тексты, которые включают информацию, отражающую абсурдность ситуации;
 - Условие задачи предъявляется без формулировки вопроса;
 - Условие предъявляется с ошибочным набором числовых данных (лишние, недостающие).
- Почему решение даже простой арифметической задачи оказывается нередко сложным заданием?
- В чем сходство и различие в формировании геометрических знаний у учащихся младших и старших классов?
- Почему решение даже простой арифметической задачи вызывает трудности у учащихся?
- Какой из способов конкретизации условия задачи является наиболее эффективным и почему?
- С какой целью в обучении анализу арифметической задачи используются?

В заключение следует отметить, что формирование у студентов профессиональных компетенций представляет комплексный характер, возможно на междисциплинарном уровне. Материалы отражают опыт целенаправленной работы по формированию профессиональных (методических) компетенций на примере дисциплины «Методика преподавания математики» и может явиться основой для всех дисциплин методического цикла.

Список використаних джерел:

1. Гриханов, В.П. Практикум по методике обучения математике учащихся вспомогательной школы: учеб. пособие / В.П. Гриханов. – Минск: БГПУ, 2003. – 78 с.
2. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования/ А.В. Хуторской. – Минск: Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 3. – С. 3-9.
3. Шинкаренко, В.А. Профессиональная компетентность педагога как условие повышения качества специального образования / В.А. Шинкаренко// Спецьяльная адукацыя. – 2008. – № 6. – С. 3-5.

The article examines the basic directions in formation of professional (methodical) competencies at students of faculty of special education. Questions and tasks are presented, allowing to define levels of formation of methodical competence (on an example of a procedure of teaching of mathematics) at students.

Keywords: competence, professional (methodical) competence, educational competence, structurally-prognostic competence.

Отримано 26.09. 2012

УДК 376.1:616.28-008.14

О.І. Дмитрієва

**ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРАВОСВІДОМОСТІ
СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ В
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ**

У статті представлені результати аналізу педагогічних умов забезпечення процесу формування правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом під час навчання у спеціальній школі.

Ключові слова: старшокласники зі зниженим слухом, програми, підручники, навчально-виховний процес.

В статті представлені результати аналізу педагогічних умов забезпечення процесу формування правосвідомості старшокласників з порушеним слухом в час навчання в спеціальній школі.

Ключевые слова: старшокласники с нарушенным слухом, программы, учебники, учебно-воспитательный процесс.

В сучасних умовах розвитку України, коли здійснюється визначення та закріплення на законодавчому рівні принципу гуманізму, відбувається переорієнтація освіти на розвиток особистості, утверджується пріоритет загальнолюдських цінностей, визначаються нові вимоги до вітчизняної системи освіти. Процес навчання та виховання покликаний сформувати у школярів уявлення про сучасне суспільство, його норми і цінності. У навчально-виховному процесі учнів зі зниженим слухом важливим завданням є така підготовка до майбутнього дорослого життя, яка б стала запорукою їх успішної соціальної та професійної адаптації, самореалізації, що базуються на свідомому та відповідальному виконанні норм та правил міжособистісної людської взаємодії, знанні, усвідомленні та виконанні правових норм та законів суспільства, тобто сформованій правосвідомості учнів. Важливою складовою навчально-виховної діяльності школи, що має забезпечити даний процес, є правовиховна діяльність.

Правове виховання учнів з порушеннями слуху має певні особливості. Порушення функцій слухового аналізатора порушує контакти з оточуючими і в зв'язку з цим обмежує можливості нечуючих помічати та усвідомлювати різноманітність стосунків, що існують в умовах суспільства [3, с. 254].

В галузі правового виховання дітей зі зниженим слухом школа покликана вирішувати наступні завдання:

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

Школа – складний і великий колектив, у якому відбувається формування особистості учня. Аналізуючи практику навчання та виховання у спеціальних школах для дітей зі зниженим слухом, можна

виокремити декілька етапів формування правової свідомості вихованців даної категорії навчальних закладів.

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

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

На третьому етапі (старший шкільний вік) у школярів розвивається позитивне відношення до закону, до виконання його вимог. На цьому етапі здійснюється діяльність з формування у нечуючих учнів умінь та навичок застосування правових знань у власній практиці, поведінці, спілкуванні, формування правосвідомості [3, с. 256].

Зміст правової освіти для учнів зі зниженим слухом у цілому відповідає програмі загальноосвітньої школи. В Базових навчальних планах освітня галузь "Суспільствознавство" представлена навчальними предметами "Етика", "Історія", "Правознавство(практичний курс)".

Одним із завдань нашого дослідження був аналіз педагогічного забезпечення процесу формування правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом. Можливості формування правосвідомості у учнів зі зниженим слухом набагато обмежені, аніж у чуючих школярів, що призводить до неможливості поступового, довготривалого накопичення поступово ускладнюючих знань протягом всіх років навчання у спеціальній школі. Це викликає значні труднощі у старшокласників зі зниженим слухом в процесі цілеспрямованої системної правової освіти у спеціальній школі для дітей зі зниженим слухом, яка розпочинається у 9 і продовжується у 10 класах на уроках правознавства. Нами були проаналізовані навчальні програми, підручники, посібники, оскільки одним з важливих компонентів правового виховання є права освіта учнів у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу. Зокрема, у 9-му класі спеціальних шкіл для дітей зі зниженим слухом особливе місце відведено навчальному предмету "Правознавство (практичний курс)". У цьому курсі систематизуються початкові відомості про державу і право з використанням конкретних прикладів, з опорою на уже існуючі моральні уявлення. У пояснювальній записці до програми даного курсу зазначається: "У сучасних умовах українського суспільства права освіта є одним з найважливіших чинників розвитку

особистості, становлення громадянського суспільства і демократичної правової держави, умовою формування правосвідомості громадянина. Вона спрямована на отримання знань, навичок, ставлень і ціннісних орієнтацій, необхідних людині для ефективного соціального функціонування, реалізації її життєвих цілей і завдань" [1,с.3]. Також зазначається, що програма з правознавства для загальноосвітніх шкіл для дітей зі зниженим слухом розроблена на основі програм для загальноосвітніх шкіл та у відповідності до положень Державного стандарту базової і повної середньої освіти. Основними рисами практичного курсу правознавства для учнів 9-10 класів спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей зі зниженим слухом полягають у тому, що він:

- виходить із змісту правознавства, передбаченого Державним стандартом освіти(галузь "Суспільствознавство") й наповнений переважно інформацією, орієнтованою на життєві потреби учнів 14-16 років, норми права, що стосуються неповнолітніх;

- побудований на нерозривній єдності нових для учнів юридичних знань та соціального досвіду школярів, практичних дій щодо вирішення конкретних життєвих проблем, зокрема дітей-інвалідів з дитинства. Це дозволяє учням вийти за межі виключно урочної діяльності й включитися в активне громадське життя, використовуючи набуті знання;

- націлений на виховання учнів у дусі демократичних і національних цінностей, що визначають громадянську свідомість та правомірну поведінку особистості;

- містить профорієнтаційний компонент для забезпечення можливості свідомого вибору учнями правового профілю навчання в старшій школі [1, с. 4].

Метою курсу є забезпечення умов для формування елементів правової культури, правових орієнтирів та правомірної поведінки учнів.

У пояснювальній записці визначаються завдання, реалізація яких забезпечить досягнення означеної мети, а саме:

1. Познайомити учнів з правом, його важливою роллю в житті суспільства, сприяти усвідомленню ними найбільш важливих понять і термінів юридичної науки.

2. Сприяти формуванню у дітей фундаментальних цінностей, таких як права та свободи людини і громадянина, демократія, активна громадянська позиція й інші, що складають основу демократичної правової держави і громадянського суспільства в Україні.

3. Виробити в учнів уміння : використовувати правові знання для реалізації і захисту своїх прав, свобод та законних інтересів; оцінювати і регулювати свої взаємини з іншими; здійснювати вибір моделі поведінки у повсякденних життєвих ситуаціях, орієнтуючись на норми права, що стосуються неповнолітніх; опрацьовувати окремі положення нормативно-правових актів; застосовувати на правовому матеріалі

критичне мислення, аналіз, синтез, оцінку, рефлексію, уміння спілкуватись, дискутувати, розв'язувати проблеми; сформувати навички правомірної поведінки.

4. Прищепити дев'ятикласникам інтерес до права, заохотити їх до свідомого використання, застосування й дотримання правових норм [1, с. 4].

В пояснювальній записці до цього курсу автори програми вказують, що вона адаптована до особливостей дітей з порушеннями слуху. Проте, аналізуючи її, ми прийшли до висновку, що програма з правознавства для школи для дітей зі зниженим слухом є не що інше, як дубльована навчальна програма "Правознавство(практичний курс)" для 9-х класів навчальних закладів з українською мовою навчання (автори Пометун О.І., Ремех Т.О. – К., 2008). Позитивом є те, що на відміну від програми для загальноосвітньої школи, у програму для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей зі зниженим слухом внесені теми "Види прав інвалідів в Україні", "Як захищаються права і свободи інвалідів в Україні й світі", "Які середні навчальні заклади існують в Україні, в яких навчальних закладах можуть навчатися інваліди з вадами слуху". Разом з тим, програма перенасичена другорядним для випускника спеціальної школи матеріалом, мало пов'язаним з життєвими ситуаціями дітей. Значні труднощі викликає у учнів зі зниженим слухом реалізація можливості інтеграції знань, умінь та навичок у змісті даного курсу, підручник з якого призначений для учнів загальноосвітніх шкіл. Старшокласникам зі зниженим слухом досить складно розібратись у великому обсязі юридичних термінів, визначень, завдань. Учні часто просять пояснити значення слів, які використовуються в текстах підручника. Не розуміючи значення того, про що читають, школярі дуже швидко втрачають інтерес до заняття. Значний обсяг завдань, велика кількість складних юридичних термінів ускладнюють процес засвоєння необхідних знань, застосування яких у повсякденному житті для школярів з порушеннями слуху виявляється непосильним завданням. Як свідчить практика роботи спеціальних шкіл для дітей зі зниженням слуху та наші спостереження, під час самостійного ознайомлення із змістом підручника діти або читають механічно, або постійно перепитують вчителя значення більшості слів, адже дітям незрозумілий зміст прочитаного. Не розуміючи змісту тексту, учні втрачають інтерес до читання підручника, починають відволікатись самі та відволікають інших, порушують поведінку та динаміку проведення уроку.

Аналіз існуючої програми, календарних та поурочних планів вчителів правознавства показав, що з 35 годин у 9 класі та 35 годин у 10 класі, відведених на вивчення відповідної проблематики, на ознайомлення з новим матеріалом відведено відповідно 30 годин (85,7%) і 32 години(91,4%), на повторення у 9 класі - 0 годин (0%), у 10 – 1 (2,8%) година, на тематичне оцінювання у 9 класі - 2 години (5,7%), у 10 класі –

2 години (5,7%), резервний час у 9 класі становить 3 години (8,57%), у 10 класі - 0 годин (0%). Уроки на корекцію, систематизацію та узагальнення знань тощо відсутні. Можна вважати, що правові знання на уроках носять більш за все інформаційний характер.

Ці прогалини актуалізують проблему ефективної організації правового виховання у спеціальних школах, складовою частиною якого є формування правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом в позаурочний час. Адже спеціальні школи є здебільшого інтернатними закладами, у яких учні перебувають цілодобово. У випадках, коли діти живуть у віддалених від школи населених пунктах, перебуваннях у школі триває декілька тижнів і більше. Тому на спеціальну школу-інтернат покладаються виховні завдання набагато відповідальніші, аніж на загальноосвітню школу. Саме одним із завдань є формування високих моральних принципів в умовах навчальної та позакласної діяльності, правових знань, знань про правопорушення як наслідок морально-психологічної зміни особистості, деформації її потреб та інтересів, життєвих орієнтацій та мотивів поведінки.

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

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

Для старшокласників характерним є порівняно вищий рівень правосвідомості. Якщо у молодшому та підлітковому віці переважаючим фактором правового виховання є моральні уявлення, то у юнацькому віці посилюється роль правових знань.

Вивченню правознавства та правовому вихованню учнів сприяють диспути, юридичні вечори, вікторини, конкурси, підготовка учнівських наукових робіт. Організуються зустрічі учнів з представниками різних юридичних професій – працівниками міліції та прокуратури, суддями, адвокатами, юрисконсультами, нотаріусами, а також депутатами представницьких органів різних рівнів.

В позаурочний час важливим є використання соціально-ділових ігор, розбір конкретних життєвих ситуацій, щоб вчити дітей обговорювати поставлені завдання; давати справедливую оцінку учасникам конкретної ситуації; відстоювати інтереси людини, передбачаючи наслідки своїх та чужих дій та ін. Адже суспільство, хоча і враховує специфіку розвитку осіб зі зниженим слухом, не може знизити до них вимог правового та

морального плану. Тому система спеціальної освіти, здійснюючи корекційно-розвивальні та компенсаторно-реабілітаційні заходи, має орієнтуватися на вимоги суспільства до своїх громадян і забезпечувати формування особистості школяра – людини, яка знає свої права та обов'язки, поважає і дотримується норм, традицій співвітчизників – людини з певним типом соціально зумовленої поведінки, особи із сформованою правосвідомістю.

Аналізуючи діяльність сучасної спеціальної школи для дітей зі зниженим слухом, можна зазначити, що педагоги, сумлінно розвиваючи мовлення школярів, їх пізнавальну діяльність, зазвичай залишають поза увагою питання буття та облаштування життя людей зі зниженим слухом. В результаті у учнів зі зниженим слухом відсутня адекватна самооцінка, тверезий погляд на свої соціальні перспективи.

Ці особливості соціалізації осіб зі зниженим слухом обумовлені не лише рівнем їх загальноосвітньої підготовки, але й рівнем їх правосвідомості.

Зниження слуху, недорозвиток мовлення, обмежений контакт з оточуючими заважають усвідомленню нечуючими різноманітності відносин у суспільстві, ускладнюють орієнтування у вирі подій, ускладнює оволодіння правовими знаннями. Учні зі зниженим слухом за законом мають ті ж права і обов'язки, що і чуючі, але їх знання, уявлення, поняття часто бувають несформованими, а життєвий досвід іноді не дозволяє орієнтуватись у вирі подій. Проте гуманність та обов'язок суспільства полягають в тому, щоб виховати дітей з порушеннями слуху повноцінними громадянами своєї держави, які готові до адекватного сприйняття вимог та програмування своєї поведінки у встановлених межах.

Спланована та послідовна робота з правового виховання школярів зі зниженим слухом в позаурочний час, надання їм своєчасної допомоги, організація сприятливого клімату в дитячому колективі, створення умов для емоційних контактів, для творчого самовираження кожного створюють можливість формування розвиненої правосвідомості, є досить ефективними засобом профілактики правопорушень серед учнів зі зниженим слухом та сприяють адаптації випускників до життя у суспільстві. Разом з тим, необхідно зазначити, що правове виховання учнів зі зниженим слухом має певні особливості, які відрізняють його від правового виховання у загальноосвітніх школах. І хоча у науковій літературі розглянуто сутність, мету, завдання правового виховання, його оптимальні методи та форми роботи, проте усі вищезазначені моменти стосуються загальноосвітніх навчальних закладів.

В результаті аналізу навчально-виховної діяльності спеціальної школи для дітей зі зниженим слухом, можна зробити висновок, що процес викладання суспільствознавчих дисциплін у спеціальних школах для дітей зі зниженим слухом, з одного боку, і процес оволодіння цими предметами учнями, з іншого, ускладнюється тим, що недостатня мовленнєва

компетенція учнів зі зниженим слухом, своєрідність їх словесно – логічного мислення, пізнавальної діяльності, недостатність отримуваної інформації, загальних знань, життєвого досвіду заважають однаковій з чуючими школярами можливості вивчення вказаних шкільних дисциплін. Разом з тим, в рамках їх складно повною мірою використати ці знання для застосування їх у житті, для формування правосвідомості школярів зі зниженим слухом.

Використання навчальних посібників, створених для загальноосвітньої школи, значно ускладнює процес навчання осіб зі зниженим слухом. Проте спеціальні школи для дітей зі зниженим слухом не мають необхідного навчально-методичного супроводу процесу формування правосвідомості, розрахованого на учнів зі зниженим слухом. До того ж правова освіта старшокласників зі зниженим слухом здійснюється без достатнього врахування особливостей їх мовлення, мислення з використанням методів, характерних для загальноосвітньої школи.

Разом з тим, учні зі зниженим слухом мають можливість набуття знань, необхідних для виконання діяльності, властивої громадянину, усвідомлення особистих та соціальних можливостей, своєї соціальної належності, соціальних ролей, формування самооцінки та саморегуляції, розвивають та збагачують мовлення, у цілому соціалізуються.

У зв'язку з цим виникає необхідність вивчення шляхів підвищення ефективності формування правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом в процесі навчально-виховної діяльності.

Список використаних джерел

1. Програми та рекомендації до розподілу програмного матеріалу загальноосвітніх навчальних закладів для 5-10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей зі зниженим слухом. – К., 2010.

2. Правознавство. Практичний курс: підручник для 9 кл. / О.І. Пометун, Т.О. Ремех. – К.: Літера ЛТД, 2009. – 192с.

3. Туджанова К.И. Работа по правовому воспитанию школьника с нарушенным слухом во внеурочное время // Развитие детей с нарушениями слуху во внеурочной деятельности: пособие для учителя и воспитателя спец.(коррекц.) образоват. Учреждений I и II вида / [Д.Ю.Алексеевских и др.]; под ред. Е.Г. Речицкой. – М.: Гумманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2005. - 295с.

The results of analysis of pedagogical conditions of providing legal consciousness forming process for hard-of-hearing senior pupils while studying in a special school are presented in this article.

Keywords: hard-of-hearing senior pupils, programs, manuals, educational process.

Отримано 24. 09.2012

УДК (376.2+376.3+376.4):342.72/.73

Т.Є. Єжова

ІДЕЇ ЛІКУВАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В КОНТЕКСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ НА ОХОРОНУ ЗДОРОВ'Я

В статті схарактеризовано основні ідеї лікувальної педагогіки в контексті забезпечення права дітей з особливостями психофізичного розвитку на охорону здоров'я.

Ключові слова: діти з особливостями психофізичного розвитку, права дітей, лікувальна педагогіка.

В статье охарактеризованы основные идеи лечебной педагогики в контексте обеспечения права детей с особенностями психофизического развития на охрану здоровья.

Ключевые слова: дети с особенностями психофизического развития, права детей, лечебная педагогика.

Здоров'я є не лише особистим, а й суспільним благом. Здоров'я людей, його охорона є реальними й об'єктивними показниками розвитку країни. Здоров'я дітей є важливою соціальною цінністю будь-якої держави, потенціалом, який забезпечує прогресивний розвиток усього людства. Звичайно, вирішальними чинниками забезпечення здоров'я населення є економічне благополуччя країни, достатні фінансові інвестиції в охорону здоров'я, і, в першу чергу, в розвиток медицини. Проте практика засвідчує, що розв'язати проблему збереження та зміцнення здоров'я одна лише медицина не спроможна. В руках педагога зосереджені не менш важливі засоби, за допомогою яких можна позитивно впливати на здоров'я дітей.

Медико-соціальні проблеми охорони здоров'я дітей і захисту дитинства висвітлено в дослідженнях В. Безпалько, Д. Варивончика, Н. Коляденко, Т. Крижановської, Т. Семигіної, О. Толстанова та ін. Окремі аспекти психічного й фізичного здоров'я та формування здорового способу життя дітей з особливостями психофізичного розвитку вивчали Н. Байкіна, Л. Дробот, Д. Ісаєв, О. Коган, І. Ляхова, О. Мастюкова, М. Рождественська та ін.

Аналіз тематики наукових досліджень в галузі корекційної педагогіки показав, що проблеми охорони здоров'я дітей в

педагогічному плані вивчені недостатньо. Поза увагою дослідників залишилося й вивчення педагогічного забезпечення права дітей на охорону здоров'я в історичному аспекті. Проте урахування досвіду минулих років у розробці сучасної парадигми спеціальної освіти дозволить якісно по-новому підійти до надання освітньо-реабілітаційних послуг не лише в умовах спеціальних шкіл, а й інноваційних закладах та установах – інклюзивних школах та реабілітаційних центрах.

Метою даної статті є історико-педагогічне висвітлення основних ідей лікувальної педагогіки в контексті забезпечення права дітей з особливостями психофізичного розвитку на охорону здоров'я.

Унікальне значення здоров'я в житті людини та суспільства як однієї з віщих соціальних цінностей обумовлює необхідність законодавчого закріплення права на охорону здоров'я. Так, право кожного громадянина на охорону здоров'я проголошується статтею 49 Конституції України. Згідно цього ж документу охорона здоров'я забезпечується державним фінансуванням відповідних соціально-економічних, медико-санітарних і оздоровчо-профілактичних програм. Дані положення конкретизуються статтею 6 Закону України "Про охорону дитинства". Згідно з цим документом, держава гарантує дитині право на охорону здоров'я, безоплатну кваліфіковану медичну допомогу в державних і комунальних закладах охорони здоров'я, сприяє створенню безпечних умов для життя і здорового розвитку дитини, раціонального харчування, формуванню навичок здорового способу життя.

Охорона здоров'я дітей передбачена не лише вітчизняним законодавством, але й низкою міжнародних нормативно-правових актів. Найважливішими з них можна вважати Заяву Всесвітньої Медичної Асамблеї про політику в галузі охорони здоров'я дітей (1987 р.), Конвенцію ООН про права дитини (1989 р.), Всесвітню декларацію про забезпечення виживання, захисту й розвитку дітей (1990 р.), Всесвітню декларацію охорони здоров'я (1998 р.).

Розглянемо поняття "здоров'я" та "охорона здоров'я" докладніше.

Згідно зі Статутом Всесвітньої організації охорони здоров'я (прийнятий у 1946 р., чинний з 1948 р.), членом якої є Україна, здоров'я – це стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних вад [12]. Таке ж визначення дається й у Законі України "Основи законодавства України про охорону здоров'я" (1992 р.) [4].

Дане визначення є дуже важливим в контексті розуміння поняття "здоров'я" стосовно осіб з обмеженнями життєдіяльності, зокрема, дітей з особливостями психофізичного розвитку. Адже порушення дії аналізаторів, ураження головного мозку, порушення опорно-рухового апарату тощо є відхиленнями від норми з медичного погляду. Проте з теорії та практики корекційної педагогіки відомо, що в багатьох

випадках навіть тяжкі форми порушень не є вироком. В процесі раннього медико-педагогічного втручання здійснюється профілактика вторинних відхилень розвитку дитини, формується здатність до створення соціальних взаємин, що є передумовою соціальної інтеграції. Є чимало прикладів досягнень людей з інвалідністю у різних видах діяльності – творчій, фізкультурно-спортивній, професійній, громадській. В процесі виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку важливо формувати в них установку на сприйняття свого захворювання та його наслідків не як обтяжуючих життєвих обставин, а як особливого способу життя. Діяльність педагога в даній ситуації має бути спрямована на організацію самопізнання дитини та корекцію її самооцінки; навчання дитини ставити перед собою конкретні цілі й завдання та використовувати свої внутрішні ресурси для їх досягнення; формування емоційної стійкості та навичок саморегуляції. Важливим при цьому є створення ситуації успіху, фіксація уваги на позитивних результатах, формування в дитини потреби у самовдосконаленні.

Отже, здоров'я людини не можна вимірювати лише біологічними критеріями. Аналіз наукової літератури у галузі психології (В. Ананьєв, І. Коцан, О. Лісова, Г. Ложкін, М. Мушкевич та ін.) та філософії здоров'я (О. Борисенко, О. Євстифєєва, І. Ларіонова, О. Басканський) дає підставу для наступних висновків:

- здоров'я завжди є станом, яке може змінюватися залежно від суб'єктивних й об'єктивних чинників;
- здоров'я не може бути створено, воно лише тією чи іншою мірою доступно корекції з метою з метою зміцнення, збереження та відновлення;
- здоров'я необхідно підтримувати на належному рівні шляхом профілактичних або лікувальних медичних заходів та здорового способу життя, яке містить у собі дотримання режиму дня, гігієни труда й відпочинку, заняття фізкультурою, загартовування, раціональне харчування, профілактику шкідливих звичок тощо.

Дослідниця в галузі конституційного права І. Колоцей визначає наступні предметні характеристики здоров'я як конституційної цінності: універсальність і фундаментальність, оскільки в збереженні здоров'я зацікавлене все суспільство; здоров'я як благо цінується конкретними людьми, суспільством, державою; проведення заходів щодо зміцнення та збереження здоров'я має гарантуватися не лише силами силою держави, а й ресурсами суспільства [8, с. 14-15].

Визначення поняття "охорона здоров'я" знаходимо в Законі України "Основи законодавства України про охорону здоров'я" в редакції до 07.07.2011 р.: "охорона здоров'я – система заходів, спрямованих на забезпечення збереження і розвитку фізіологічних і психологічних

функцій, оптимальної працездатності та соціальної активності людини при максимальній біологічно можливій індивідуальній тривалості життя" (див., напр., [5]). Відповідно до наведеного визначення педагогічну діяльність з охорони здоров'я дітей з особливостями психофізичного розвитку ми розуміємо як систему заходів, спрямованих на забезпечення збереження і розвитку в дітей фізіологічних і психологічних функцій, підтримку в них оптимальної працездатності та формування максимально можливої соціальної активності. Водночас зауважимо, що в редакції вказаного Закону України від 07.07. 2011 р. (як і в чинній на сьогоднішній день редакції) визначення поняття "охорона здоров'я" відсутнє [4].

Стаття 10 вказаного закону зобов'язує громадян України піклуватися про своє здоров'я та здоров'я дітей. Стаття 12 визначає охорону здоров'я як один з пріоритетних напрямів державної діяльності.

Здоров'я дитини підтримується всією сукупністю умов повсякденного життя. Реалізувати право на охорону здоров'я дітям допомагають, перед усім, батьки й медичні заклади. Важливим елементом системи забезпечення права дітей на охорону здоров'я є також школа, яка традиційно розглядається як інститут соціалізації дитини. Ще більшого значення має школа в житті дітей з особливостями психофізичного розвитку, адже 10-13 років свого життя ці діти проводять у школі, від'їжджаючи додому лише на канікули. Школа структурує та організовує час дітей, забезпечує захист їх здоров'я, допомагає виробити оптимальний режим і спосіб життя відповідно до індивідуальних схильностей і здібностей. Часто педагог спеціальної школи першим дізнається про соціальні негаразди дитини й першим здійснює заходи щодо її соціального захисту.

Ідеї необхідності зміцнення здоров'я "особливих" дітей прогресивні вітчизняні лікарі, педагоги, громадські діячі (В. Бехтерев, А. Володимирський, О. Граборов, К. Грачова, В. Кащенко, І. Малярєвський, Г. Россолімо, І. Сікорський та ін.) висловлювали ще в кінці XIX століття. Вивчаючи фізичний та психічний стан, поведінку, навчальні досягнення дітей, вони дійшли висновку, що соматичні, нервові й психічні захворювання, моральні відхилення, низький рівень розумового розвитку в багатьох випадках зумовлені несприятливими соціальними умовами (погане харчування, сварки в сім'ях, незадовільні побутові умови, антисанітарія, бідність тощо). На підставі цього було зроблено висновок про необхідність створення для дитини нового здорового та безпечного середовища, яке захистить її, загартує морально та фізично. Таким середовищем мали стати спеціальні медико-педагогічні заклади з особливим режимом, в яких у союзі мали працювати лікарі й педагоги. Робота цих закладів ґрунтувалася на засадах лікувальної педагогіки – науки, яку в XIX – на початку XX століття розуміли як синтез медико-

терапевтичних, учбово-педагогічних і виховних прийомів, що мають на меті корекцію особистості дитини [6, с. 5].

Ідея була реалізована, зокрема, в заснованому в 1904 році Ольгою та Оленою Сікорськими лікарсько-педагогічному інституті (м. Київ) та заснованій В. Кащенком у 1908 році санаторії-школі (м. Москва). Аналіз звітів про діяльність цих закладів [1; 6; 7] дає уявлення про основні напрями лікувально-педагогічної діяльності того часу.

Так, сестри Сікорські умови ефективності функціонування свого закладу вбачали в наступному:

- наявність достатньо тривалого діагностичного періоду (від 6 тижнів до 6 місяців);
- наявність постійного лікаря-консультанта;
- тривалість перебування дитини в закладі; дозвіл на від'їзд додому під час канікул надавався лише тим дітям, які "зміцнили морально", щоб перерва у вихованні та навчанні не позначилася негативно на їхньому розвитку;
- дотримання режиму, який передбачав чітке структурування не лише навчального, а й вільного часу дітей та максимально можливе тривале перебування на свіжому повітрі;
- виховання дітей у середовищі, максимально наближеному до сімейного (діти проживають маленькими групами у кімнатах; разом з дітьми в цій же кімнаті живе вихователька; поділ дітей за віком та розумовими здібностями відсутній: "Как в доброй семье старшие члены относятся заботливо и покровительственно к младшим, так точно в Институте более развитые и одаренные дети относятся к менее развитым – и в этом великая польза для нравственного развития тех и других", – зазначалося в статуті закладу [1, с. 37-38]);
- фізичне виховання, загартовування; посилене харчування; індивідуальне дозування для кожної дитини розумових і фізичних навантажень; щоденні заняття гімнастикою – дихальною для покращення мозкового кровообігу і так званою "педагогічною" для зміцнення м'язів, розвитку точності рухів, тренування пам'яті й уваги.

З метою допомоги батькам у вихованні дітей та поширенні лікарсько-педагогічних знань в лікарсько-педагогічному інституті сестер Сікорських було створено консультативну службу, до якої могли звернутися місцеві жителі.

В. Кащенко особливо підкреслював важливість вибудовування взаємин з вихованцями на засадах поваги та доброзичливості: "Если ребенок забыл поздороваться при встрече, мы здороваемся с ним первыми... мы не боимся извиниться перед воспитанником... мы не лишаем их права критически относиться к порядкам школы, к нашим требованиям... таким образом мы помогаем ребенку отыскать внутри

себя тот критерий, который поможет ему впоследствии разбираться в своих поступках..." [6, с. 31-32, 45]. За спостереженнями педагогів, саме такі взаємини між дітьми та дорослими обумовлюють доброзичливість у взаєминах між дітьми. Потужним виховним засобом педагоги санаторія-школи вважали довіру до дітей, яка демонструвалася через систему відповідальних доручень, що з часом ускладнювалися (наприклад, спочатку дитині доручали вийти за межі школи та самотійно відправити листа, потім – купити для школи якісь дрібниці, а після цього – купити якісь важливі речі для занять тощо) та залучення дітей до керівництва шкільним господарством (завідування кабінетами, майстернями, музеєм, бібліотекою). Такі доручення, на думку педагогів, не лише формували в дітях впевненість у власних силах і власній значущості, а відтак – підвищували їхню самооцінку та були джерелом позитивних емоцій, але й готували дітей до "практичної орієнтації в питаннях повсякденного життя".

Як вказував автор першого радянського підручника з історії олігофренопедагогіки Ф. Новік, зазначені заклади були лише спробами знайти шляхи соціального виховання розумово відсталих та психічно хворих дітей [10, с. 152], проте з позицій сьогодення можна стверджувати, що лікувально-педагогічний вплив на дітей був ретельно продуманий та спланований, чітко організований та реалізований з урахуванням важливих принципів сучасної корекційної педагогіки: принципу гуманістичної спрямованості навчально-виховного процесу, принципу єдності діагностики та корекції, принципу інтегративного характеру освіти, принципу психологічної комфортності дитини, принципу опори на позитивні та сильні сторони особистості дитини, принципу педагогічного оптимізму.

Водночас зауважимо, що за часів царського уряду, коли школи для дітей з психічними та фізичними порушеннями існували поза державною системою освіти та фінансувалися приватними особами, даний досвід не міг бути поширеним на всій території Російської імперії, до складу якої входила й Україна.

Як відомо з історичних джерел, на підставі декрету РНК УСРР від 25.01.19 р. "Про передачу всіх навчальних закладів у розпорядження відділу освіти", школи для дітей з порушеннями розвитку були передані в систему Народного комісаріату освіти і стали розвиватися на основі принципів єдиної трудової школи. Освіта таких дітей стала предметом піклування держави, а не лише окремих представників педагогіки, медицини та прогресивної громадськості. На часі була розробка правової та науково-методичної основ діяльності спеціальних шкіл.

Аналізуючи досвід навчання розумово відсталих дітей у спеціальних школах Німеччини, Л. Виготський як позитивний момент відзначав приділення уваги підвищенню самооцінки дітей: "первым и основным

пунктом всего воспитания является борьба с чувством малоценности". Низька самооцінка, яка створює відчуття соціальної неповноцінності, на думку вченого, сприяє погіршенню психічного стану дитини. Тому використання такого методу лікувальної педагогіки як підбадьорювання, Л. Виготський вважав доцільним. Найбільшу результативність використання лікувальної педагогіки вчений передбачав у роботі з дітьми, які мають нервово-психічні захворювання, оскільки в цьому випадку лікувальні й виховні заходи важко розмежувати. Лікування такої дитини, за словами Л. Виготського, має "розчинитися" в її вихованні. Основою діяльності і лікаря, і педагога має бути вміння знайти в стані дитини "слабые звенья, поддающиеся воздействию" та об'єднання зусиль педагогіки й медицини при здійсненні цього впливу, адже "бороться с распадом личности можно не только путём устранения причин приводящих к этому, но и путём активного устройства личности, образованием её единства, помощи ей в её борьбе с распадом, стимулирования её развития" [2, с. 14, 180, 185-186, 196].

Таким чином, було визначено можливості та пріоритети подальшого розвитку лікувальної педагогіки з урахуванням особливостей функціонування вітчизняних спеціальних шкіл.

У січні 1930 року НКО УСРР прийняв "Статут про заклади соціального виховання для дефективних дітей і підлітків – глухонімих, сліпих, розумово відсталих, калік" [3, с. 21-33]. Аналіз даного документу дав можливість встановити, що питання лікувально-відновлювальної та оздоровчої роботи в спеціальній школі статутом не регламентувалися; посада лікаря в спеціальних школах не передбачалася. Результати аналізу наукової та методичної літератури із загальної та корекційної педагогіки дають підставу для висновку, що термін "лікувальна педагогіка" у вітчизняній науці тривалий час не вживався, а відповідна галузь педагогічного знання не розвивалася.

Звернення до ідей лікувальної педагогіки відбулося у 70-80-ті роки минулого століття у зв'язку з констатацією медиками того факту, що час перебування дитини у школі, як це ні парадоксально, досить негативно позначається на дитячому організмі, спричиняючи порушення його діяльності. Так, у дітей погіршується постава, знижується зір, розвиваються неврози [11, с. 11]. Авторитарні методи взаємодії педагогів з дітьми спричиняють погіршення психічного здоров'я останніх та формування в них таких негативних якостей, як замкненість, байдужість, ворожість й агресивність. Неуспішність дитини у значимій сфері життєдіяльності, конфлікти із вчителями призводять до внутрішньо особистісних конфліктів, відсутності або втрати перспектив, асоціальних способів самоствердження.

Для того, щоб повернути дитину до звичайного, нормального життя, допомогти їй усвідомити свою цінність і значущість, допомогти

самовизначитися, самореалізуватися й самоствердитися, сформувати розуміння та прийняття себе й інших, потрібен, за словами відомого вченого Ш. Амонашвілі, "живлючий фермент людяності – людської доброти й чуйності" [11, с. 12-13]. Педагогові потрібно не просто знання методики виховання або навчання, потрібна любов і повага до дитини, вміння їй співчувати, доброзичливість та здатність до емпатії, тобто все те, що лікує душу дитини, дає їй силу, впевненість і просто радість життя. Зауважимо, що в даному випадку мова йде про дітей, які не мають виражених порушень розвитку. Тим більше важливим даний напрям є в роботі з дітьми, психофізичний розвиток яких має певні особливості.

Відома російська дослідниця в галузі медицини, корекційної педагогіки та спеціальної психології О. Мастюкова визначає лікувальну педагогіку як систему лікувально-педагогічних заходів, що мають на меті профілактику, лікування й корекцію різних відхилень у розвитку, нервово-психічних і соматичних порушень, які можуть привести до стійкої інвалідизації, шкільної та соціальної дезадаптації [9, с. 121]. Таким чином, за О. Мастюковою, лікувальна педагогіка – це комплексний вплив на організм і особистість дитини. У її завдання входить медична й педагогічна стимуляція розумового й фізичного розвитку, корекція наявних відхилень у розвитку (відставання в психічному розвитку, поведінці, мові, порушення спілкування, моторики й інших психомоторних функцій) з метою всебічного розвитку хворої дитини. Іншим важливим завданням лікувальної педагогіки є психотерапевтичний вплив на дитину та її родину, розробка індивідуалізованих програм сімейного виховання, сімейної психотерапії, навчання батьків адекватної взаємодії з дитиною. Такий лікувально-корекційний вплив не лише на дитину, а й на її сім'ю є особливо важливим. Життєві випробування, через які доводиться проходити батькам хворої дитини, створюють напруженість всередині сім'ї, порушують її стійкість. Часто батьки відчують безпорадність у щоденному розв'язанні питань, пов'язаних з лікуванням, вихованням, розвитком, соціальною адаптацією дитини. Вчасна психолого-педагогічна підтримка сприятиме нормалізації психологічного клімату сім'ї, скорішому прийняттю дитини батьками, усвідомленню ними їх ролі у реабілітації дитини.

Усе викладене дає підставу для наступних висновків.

Охорона здоров'я дітей може здійснюватися як на макрорівні (рівні держави), так і на мікрорівні (рівні найближчого оточення дитини, зокрема, школи).

Вітчизняні медики й педагоги ще в ХІХ ст. дійшли висновку, що створення спеціальних лікувально-педагогічних закладів для дітей, які мають нервово-психічні розлади, є найбільш ефективним шляхом

зміцнення та збереження їхнього здоров'я. В діяльності цих закладів започатковується нова галузь педагогічних знань – лікувальна педагогіка, основним принципом якої є єдність лікувального й педагогічного процесів.

У нових суспільно-політичних умовах корисність запропонованого підходу тривалий час недооцінювалася; звернення до ідей лікувальної педагогіки було обумовлено виявленням погіршенням стану здоров'я дітей за роки шкільного навчання. В основі всієї лікувально-педагогічної роботи лежить емоційно-позитивна взаємодія педагога з дитиною та її сім'єю.

Список використаних джерел

1. Врачебно-педагогический институт для умственно недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве с отчетом о деятельности за 1905-й и 1906-й годы. – К., 1906. – 60 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. / Л. С. Выготский – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5: Основы дефектологии. – М.: Педагогика, 1983. – 369 с.
3. Довідник у справі виховання та навчання дефективних дітей. – Харків: Радянська школа, 1931. – 69 с.
4. Закон України "Основи законодавства України про охорону здоров'я" (редакція від 12.06.2011) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2801-12/ed20110612>
5. Закон України "Основи законодавства України про охорону здоров'я" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2801-12/page>
6. Кащенко В.П. Воспитание-обучение трудных детей: [из опыта Санатория-шк. д-ра В.П. Кащенко] / В.П. Кащенко, С.Н. Крюков. – М.: "Друкарь", [1913] – 54 с.
7. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков: кн. для учителя / В.П. Кащенко. – М.: Просвещение, 1992/ – 222 с.
8. Колоцей И.А. Право на охрану здоровья и медицинскую помощь как конституционная ценность: дисс. ... кандидата юридических наук: 12.00. 02 / Колоцей Ирина Александровна. – Архангельск, 2010 – 230 с.
9. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика: ранний и дошк. возраст: советы педагогам и родителям по подгот. к обучению детей с особыми проблемами в развитии / Е.М. Мастюкова. – М.: "ВЛАДОС", 1997. – 303 с.
10. Новик Ф. М. История воспитания и обучения умственно отсталых детей / Ф.М. Новик. – М.: Учпедгиз, 1939. – 164 с.

11. Очерки лечебной педагогики: учеб.-метод. пособие / подгот. А.А. Дубровский, Л.И. Фурсенко. – О.: АстроПринт, 1999. – 200 с.

12. Устав Всемирной организации здравоохранения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_599

Main ideas of medical pedagogic in the context of guaranteeing the right of children with special needs to health protection were characterized in the article.

Keywords: children with special needs, the rights of children, medical pedagogic.

Отримано 26. 09. 2012

УДК 376:37.091.214.18-027.556

Ю.В. Захарова

СОСТАВЛЯЮЩИЕ И СТРУКТУРА ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Матеріал статті актуалізує проблему факультативного навчання учнів з інтелектуальною недостатністю, містить особливості змісту та організації цього процесу у допоміжній школі (школі-інтернаті).

Ключові слова: факультативні заняття, допоміжна школа, учні з інтелектуальною недостатністю (розумовою відсталістю).

Материалы статьи актуализируют проблему факультативного обучения обучающихся с интеллектуальной недостаточностью, содержат особенности содержания и организации данного процесса во вспомогательной школе (школе-интернате).

Ключевые слова: факультативные занятия, вспомогательная школа, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью).

Факультативные занятия в первом отделении вспомогательной школы рассматриваются как дополнительные по отношению к основному объёму обязательных для изучения учебных предметов, который определяется учебным планом. Факультативные занятия являются формой организации

образовательного процесса во внеурочное время, которая обеспечивает создание условий для обучения и воспитания учащихся с учетом индивидуальных потребностей, способностей и запросов, возможностей учреждения, обеспечивающего получение специального образования. Факультативные занятия направлены на расширение, углубление и коррекцию знаний детей по учебным предметам в соответствии с их потребностями, запросами, склонностями и способностями, а также на повышение познавательной деятельности. Факультативные занятия могут проводиться по естественно-математической, военно-патриотической, художественной, спортивной и иной направленности (Кодекс Республики Беларусь об образовании, 2011).

Для создания объективной картины состояния факультативного обучения в учреждениях образования, создавших специальные условия для получения специального образования на уровне общего среднего образования лицами с учетом особенностей их психофизического развития и коррекцию имеющихся у них физических и (или) психических нарушений, в начале года было проведено анкетирование специалистов специального образования республики. Большинство из числа опрошенных педагогических работников отдают предпочтение программам факультативных занятий, целью которых является организация деятельности обучающихся с интеллектуальной недостаточностью по реализации имеющегося у них жизненного опыта в окружающем мире, обеспечение усвоения способов действий в различных ситуациях и видах деятельности (91 % из числа опрошенных респондентов).

Результатами работы специалистов лаборатории специального образования и педагогических работников системы специального образования республики в рамках научно-исследовательской работы 2011-2012 гг. стали разработанные программы факультативных занятий для обучающихся младших (I-IV) классов первого отделения вспомогательной школы (школы-интерната) и методические рекомендации для педагогов по их организации в учреждениях специального образования. В настоящее время идет работа по разработке содержания программ и методических рекомендаций для педагогов по организации факультативных занятий в старших (V-X) классах первого отделения вспомогательной школы (школы-интерната), а именно: "Домоводство", "Деловое общение", "Здоровье и безопасность поведения"

Разработка программы и включение в учебный план *факультативных занятий "Домоводство"* объясняется следующим. Трудовое обучение детей с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) является важнейшим звеном в общей системе учебной и коррекционно-воспитательной работы во вспомогательной школе. Основной целью уроков труда является не столько формирование у учащихся умений

выполнять отдельные трудовые приемы, специальных знаний, сколько воспитание у детей интереса к труду в самых разных его формах. Организация трудового обучения в старших классах вспомогательной школы (школы-интерната) представляет собой предтечу последующей практически-значимой деятельности обучающихся, что обуславливает необходимость подготовки детей и подростков к самостоятельной жизни, формирование у них умения вести домашнее хозяйство, заботиться о себе и своей семье, то есть обеспечить их необходимой помощью в организации их собственной жизни в доме.

Словосочетание "домашнее хозяйство" или "домоводство" означает работу по обеспечению жизнедеятельности людей, живущих в доме или квартире, а именно: уход и дизайн дома (квартиры) и окружающих его пространств (клумбы, огороды и др.); уборка помещений; планирование и ведение бюджета; мытьё посуды; стирка белья; шитьё или ремонт одежды (от пришивания пуговиц до конструирования костюмов); уход за детьми или нетрудоспособными членами семьи; представление интересов семьи в различных организациях (школа, суд, ЗАГС, ЖЭС и прочее), подготовка юридических документов семьи; приготовление пищи и многое другое.

Целью факультативных занятий "Домоводство" для обучающихся старших классов вспомогательной школы (школы-интерната) является расширение и углубление их жизненного опыта, подготовка к независимой жизни и самостоятельной организации своего быта.

Основными задачами выделены:

- формирование необходимых представлений о семейных взаимоотношениях в вопросах организации быта и досуга семьи;
- формирование умений в области бытового труда – в сферах ухода за жилищем, техникой, одеждой, обувью и другими предметами обихода;
- формирование экономико-бытовых умений (умений бережного обращения с окружающими предметами, водой, электричеством, умений ориентироваться в покупках, планировать бюджет семьи);
- формирование умений ориентироваться в услугах различных предприятий и учреждений, и практических умений пользоваться ими;
- обучение выполнению изучаемых технологических операций и освоение знаний, необходимых для осознанного и безопасного их выполнения;
- формирование необходимых в труде положительных качеств личности.

Программа факультатива "Домоводство" составлена из 8 разделов: "Уборка квартиры", "Стирка и глажка белья", "Уход за обувью", "Мытьё посуды", "Уход за комнатными растениями", "Уход за бытовой техникой", "Покупка необходимых для хозяйства вещей и продуктов".

Изучение обучающимися старших классов содержания программы

факультативного заняття "Домоводство" будет способствовать реализации возможности их активного участия в работе по дому, позволит развить самостоятельность в организации своей жизни, снизит зависимость от окружающих, укрепит уверенность в собственных силах. Являясь органичным продолжением уроков базового компонента, будет содействовать углублению знаний и совершенствованию практических умений обучающихся старших классов по учебному предмету "Трудовое обучение".

Включение программы факультативных занятий "Деловое общение" в образовательный процесс вспомогательной школы (школы-интерната) обеспечит формирование у обучающихся специальных умений, необходимых им при трудоустройстве на работу, при обращении в различные учреждения и организации, при оформлении документов.

В ситуациях делового общения большинство лиц с интеллектуальной недостаточностью вступают в беседу, но при формулировании просьб выявлены грубые нарушения логики и последовательности их высказываний. Девушки и юноши не умеют своевременно и правильно реагировать на реплики собеседника, затрудняются в формулировании собственного вопроса. Молодые люди с нарушением интеллекта нуждаются практически постоянно в коммуникативной помощи и поддержке со стороны других людей, к которым они обращаются.

Понятие "общение" определяется как взаимодействие двух или более людей с целью установления и поддержания межличностных отношений, достижения общего результата совместной деятельности; один из важнейших факторов психического и социального развития ребенка. Выделяются три основные категории мотивов общения – познавательные, деловые и личностные, а также разные аспекты общения – коммуникация (обмен информацией), социальная перцепция (восприятие и понимание человека человеком), интеракция (взаимодействие).

Общение, нацеленное на согласование действий индивидов для достижения практически важного результата, решает практические, деловые задачи. Для делового (практического) общения характерна потребность в сотрудничестве, которая складывается лишь постепенно внутри самого коммуникативного процесса в результате взаимодействия собеседников (А.В. Запорожец, С.В. Кондратьева, П.Ф. Коршиков, М.И. Лисина, Б.Г. Мещеряков, С.И. Ожегов и др.).

Деловое общение рассматривается как система взаимодействий людей, направленная на реализацию определенных задач в различных сферах человеческой жизнедеятельности. В деловом общении вырабатывается стратегия и тактика совместных действий, ищутся и корректируются средства решения поставленных задач. *Культура делового общения* представляет собой совокупность этических норм и принципов, психологических качеств и установок, а также определенных

технологических правил, которые человек должен знать и умело применять в своей деятельности. Данный вид общения не затрагивает внутренний мир участников общения, и содержанием такого общения являются производственные вопросы. В ситуациях делового общения важно обратить внимание обучающихся на *этический аспект культуры речи*, который предписывает знание и применение правил языкового поведения в конкретных ситуациях. Под этическими нормами общения понимается *речевой этикет* (речевые формулы приветствия, просьбы, вопросы, благодарности и т.п.; обращение на "ты" и "вы"; выбор полного или сокращенного имени, формы обращения и др.). *Речевой этикет* – это совокупность национально-специфических норм речевого и неречевого поведения, обязательных для стандартных ситуаций общения в стране изучаемого языка (Е.П. Ильин, Т.В. Мишаткина, Н.И. Формановская и др.)

На использование речевого этикета большое влияние оказывают экстралингвистические факторы:

- возраст участников речевого акта (целенаправленного речевого действия),
- социальный статус собеседников,
- характер отношений между участниками речевого акта (официальный, неофициальный, дружеский, интимный),
- время и место речевого взаимодействия.

Этический компонент культуры речи накладывает строгий запрет на сквернословие в процессе общения, осуждает разговор на "повышенных тонах" (Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева и др.).

Под *деловой речью* понимают убедительную и эффективную речь в различных видах и жанрах делового общения. Специфику организации официальной деловой речи определяет ее доминанта – точность, не допускающая интолеранций. Специалисты указывают на необходимость сформированности у обучающихся следующих речевых умений в сфере делового общения (Н.Г. Еленский, О.С. Преликова и др.):

1. Языковые умения (владение средствами языка на всех уровнях):

- на звуковом уровне – знание и соблюдение орфоэпических норм, стилистических ресурсов интонации,
- на лексическом – употребление слов официально-делового стиля в соответствии с их значением и намерением говорящего,
- на грамматическом – использование стилистически оправданных моделей слов, словосочетаний, предложений, характерных для официально-делового стиля,
- на стилистическом – выбор речевых средств в соответствии с ситуацией профессионального общения.

2. Коммуникативные умения:

- коммуникативные умения говорения (умения вести беседу,

переговоры, умения влиять на взгляды и убеждения собеседника, умения говорить четко и логично),

– коммуникативные умения аудирования (способность эффективно слушать, точно воспринимать однократно звучащую речь, умение слышать себя, анализировать собственную речь),

– коммуникативные умения чтения (умение воспринимать и анализировать тексты деловых бумаг),

– коммуникативные умения письма (умение составить стилистически, грамматически и композиционно правильный текст делового документа, монологического высказывания, эффективно вести диалог в сфере делового общения).

Вышесказанное обуславливает обучение обучающихся старших классов вспомогательной школы (школы-интерната) речевому этикету в рамках содержания программы факультативных занятий "Деловое общение".

Целью программы факультативных занятий "Деловое общение" является овладение учащимися основами культуры речевого общения, что предполагает усвоение детьми норм и правил делового речевого этикета при трудоустройстве на работу, при обращении в различные учреждения и организации, при оформлении документов.

Основные задачи:

– познакомить детей с нормами речевого и неречевого поведения, обязательных для стандартных ситуаций общения;

– формирование умений обучающихся выбирать нужную речевую формулу для выражения приветствия, благодарности, извинения, сожаления и т.п. с учётом ситуации общения, поддерживать общение, строить диалог с собеседником с использованием средств речевого этикета;

– овладение комплексом умений неречевого поведения (адекватное понимание и использование жестов, мимики, телодвижений; правильный выбор дистанции для общения и др.);

– формирование специальных умений осуществления письменной деловой коммуникации (посредством изучения особенностей содержания каждого вида наиболее распространенных деловых бумаг, их структуры, стилового оформления, овладение техникой письменного делового общения и т.п.);

– обогащение словарного запаса обучающихся.

Данный курс позволит выпускникам быть более успешными во всех сферах жизнедеятельности человека, поможет при установлении личных и деловых отношений в учебных коллективах профессионально-технических учреждений образования, в трудовых коллективах на производстве.

Здоровье – одна из важнейших ценностей в жизни каждого человека и

общества в целом. По мнению специалистов, формирование знаний, умений и навыков здорового образа жизни включает несколько этапов: мотивационный, на котором происходит понимание ценности своего здоровья; познавательный, основанный на восприятии детьми собственного внешнего облика, физических возможностей и качеств; творческий, предусматривающий развитие полученных знаний и умений в ходе активной деятельности; поведенческий, подразумевающий формирование устойчивых "жизненных навыков" поведения, применения поведенческих стереотипов в повседневной жизни и общении, принятия правильного решения относительно себя и своего здоровья (Р.Д. Бабенкова, В.А. Барков, Б.И. Захарин, А.М. Полещук и др.)

Интегрированное понятие "культура здоровья" включает в себя не только большой объем знаний о сущности человека и его взаимодействии с окружающим миром, формирование мотивов к стремлению быть здоровым, формирование соответствующей смысловой сферы деятельности, полезных и нужных привычек и стереотипов поведения, умений ориентироваться в потоках внутренних и внешних событий. При реализации комплексно подхода к воспитанию, основанному на неразрывности образовательного, воспитательного и оздоровительного процессов, в духовном и физическом развитии обучающихся, их подготовке к жизни и труду, результативным являются такие средства, как туризм и краеведение. В связи с этим, *целесообразным* является разработка содержания учебной программы факультативных занятий "Здоровье и безопасность поведения", направленной на ознакомление обучающихся VI-X классов с туристско-краеведческой деятельностью, будет способствовать совершенствованию физического развития и повышению физической активности, формированию знаний о родном крае, приобретению навыков самостоятельной деятельности.

Основными задачами выделены:

- знакомство с окружающим миром и социальной средой (ближайшая зеленая зона, населенный пункт, достопримечательные места своего района (области), маршруты родного края);
- формирование культуры здоровья (представления о правилах безопасного поведения на местах занятий по ознакомлению с туристско-краеведческой деятельностью; умения отличать поведение, способствующее укреплению здоровья, от поведения, вредного для здоровья человека);
- воспитание положительного личностного отношения к здоровому образу жизни;
- формирование чувства ответственности и активизация самостоятельности учащихся.

Организация туристско-краеведческой деятельности учитывает возрастные и психофизические особенности обучающихся старших классов вспомогательной школы (школы-интерната). Наиболее

доступними формами организации туристско-краеведческой деятельности с учащимися VI-VII классов являются: беседы, практические занятия, экскурсии и прогулки до двух часов с целью ознакомления с ближайшей зеленой зоной, достопримечательностями своего населенного пункта (деревни, поселка, города). В работе с учащимися VIII класса используются те же формы организации туристско-краеведческой деятельности, что и с учащимися VI-VII классы, но экскурсии и прогулки увеличиваются по времени (до четырех часов), кроме того проводятся однодневные походы (до шести часов) по ознакомлению с достопримечательностями родного края. В IX-X классах формы организации туристско-краеведческой деятельности дополняются познавательно-краеведческой деятельностью учащихся, сбором предварительного материала о маршруте экскурсий (туристической прогулки или однодневного похода), знакомством с правилами туристско-краеведческой деятельности (практическое освоение туристических умений и навыков, подготовка общего и личного снаряжения, продуктов питания и т.п.).

Реализация содержания данных программ призвана обеспечить соблюдение преемственности между учебными (обязательными) предметами и факультативными занятиями, способствует повышению активности и самостоятельности учащихся, развитие их познавательных интересов.

Article materials staticize a problem of facultative training trained with intellectual insufficiency, contain features of the maintenance and the organisation of the given process in auxiliary school (boarding school).

Keywords: facultative employment, auxiliary school, pupils with intellectual insufficiency (intellectual backwardness).

Отримано 27.09. 2012

УДК 376.36

Н. В. Ільїна

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗНМ

У статті представлено методику вивчення рівня сформованості образного мовлення дітей старшого дошкільного віку. Подано аналіз результатів дослідження образного мовлення у дітей з нормальним

мовленнєвим розвитком і загальним недорозвиненням мовлення III рівня старшого дошкільного віку.

Ключові слова: образне мовлення, загальне недорозвинення мовлення, діти старшого дошкільного віку.

В статтю представлена методика изучения уровня сформированности образной речи детей старшего дошкольного возраста. Подан анализ результатов исследования образной речи у детей с нормальным речевым развитием и общим недоразвитием речи III уровня старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: образная речь, общее недоразвитие речи, дети старшего дошкольного возраста.

Однією з найважливіших функцій мовлення Л.С. Рубінштейн вважав його емоційність і виразність. Ці якості дозволяють найбільш повно розкрити стан людини, її відношення до оточуючої дійсності, її світогляд. Образність і виразність мовлення створюють можливість глибше розуміти думки і почуття людей та виявляти естетичну активність [4].

Виховання інтересу до мовного багатства, розвиток вміння використовувати у власному мовленні різноманітні виразні засоби сприяють збагаченню мовлення, яке стає виразним, яскравим, живим [4].

У дослідженнях багатьох фахівців (Г. Бабіна, В. Воробйова, Ю. Гаркуша, Т. Захарова, Є. Карпушкіна, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Н. Січкачук, Т. Туманова, Т. Філічева, С. Шаховська, М. Шеремет) звертається увага на утруднення у засвоєнні дошкільниками із ЗНМ експресивних мовних засобів. На думку вчених, несформованість мовленнєвих операцій (задум, програмування, відбір і синтез мовленнєвого матеріалу) призводить до того, що дитина із ЗНМ не вмє лексично і граматично правильно оформити думку, переказати текст, зберігаючи авторські слова і вирази, скласти зв'язну розповідь за малюнком або серією малюнків, використовуючи образні засоби мови.

Аналіз літературних джерел дав змогу констатувати відсутність досліджень щодо стану сформованості образного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ, особливостей його розвитку та використання в різних видах мовленнєвої діяльності.

Формування образного мовлення базується на розумінні полісемії, яке в свою чергу є результатом розвитку лексичних значень слів, перед усім, синонімічних і антонімічних. Нами проведено констатувальний етап дослідження, метою якого було вивчення рівня сформованості образного мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ і

нормальним мовленнєвим розвитком. Для досягнення цієї мети передбачалося з'ясувати рівень сформованості та якісні характеристики антонімічних явищ, синонімічних явищ, явищ полісемії у мовленні дітей, а також розуміння та вживання інших засобів образності (тропів, емоційно-оцінної лексики, фразеологізмів, образних порівнянь) дітьми цих категорій. Для вирішення вказаних завдань нами була розроблена авторська методика обстеження образного мовлення, в основу якої покладено методичні розробки А. Богуш, Н. Гавриш, Є. Тихеєвої, Л. Трофименко, Т. Туманової, О. Ушакової, Т. Філічевої.

У процесі розробки методики констатувального експерименту ми спиралися на психолінгвістичні дані з періодизації мовленнєвого розвитку дошкільників з нормальним розвитком [3, 5], еталонні рівні якої є умовними критеріями для оцінки цього розвитку.

Ця методика включала чотири блоки, кожен з яких мав шість завдань. Обстеження проводилося за принципом співробітництва дитини і експериментатора. Завдання мали не лише діагностичний, але і навчально-розвивальний характер. Такий стиль проведення констатувального експерименту обумовлений положенням Л. Виготського про обов'язкове дослідження двох рівнів розвитку інтелектуальної діяльності дитини [1]. Стосовно нашого дослідження це визначається у фіксуванні наявного рівня розвитку образного мовлення і визначенні потенційних можливостей дошкільників із ЗНМ (встановлення "зони найближчого розвитку").

За даними А. Лаврентьевої [2], виникненню синонімії в онтогенезі дитини передують розвиток лексичної антонімії. Тому перший блок дослідження був спрямований на виявлення рівня сформованості та якісних характеристик антонімічних явищ у мовленні дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня та нормальним мовленнєвим розвитком, а саме розуміння та вживання антонімів на рівні слова, словосполучення, речення.

Завдання першого етапу обстеження.

Завдання 1. "Порівняй малюнки". Мета: виявити вміння порівнювати пари малюнків та визначати антонімічні властивості зображених предметів (чай та морозиво, дорога і стежка, гиря і пір'ячко).

Завдання 2. "Знайди пару до малюнку". Мета: виявити вміння порівнювати серії малюнків, виокремлювати схожі і визначати антонімічні властивості зображених предметів (повний – пустий, хворий – здоровий, заходити – виходити, близько – далеко).

Завдання 3. "Назви "слово-навпаки". Мета: Виявити вміння добирати антоніми до заданих слів (три прикметника: чистий, темний, радісний; два прислівника: повільно завтра; два іменника: день, весна; три дієслова: взяв, забув, насмітив).

Завдання 4. "Третій зайвий". Мета: вивчити вміння визначати антонімічну пару і виокремлювати зайве слово (бігати, дихати, стояти; високий, добрий, злий; м'який, гарячий, твердий).

Завдання 5. "Знайди "слово-навпаки". Мета: виявити розуміння дитиною образного змісту загадок і прислів'їв, у яких образність виражається за допомогою антонімів; дослідити здатність дитини виокремлювати антонімічні пари із тексту.

Завдання 6. "Назви останнє слівце". Мета: вивчити вміння добирати антоніми за змістом на матеріалі текстів малих фольклорних творів (наприклад: Або розумно казати, або зовсім ... мовчати).

Другий блок констатувального дослідження був спрямований на з'ясування рівня сформованості та якісних характеристик синонімічних явищ у мовленні дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня та нормальним мовленнєвим розвитком, а саме розуміння та вживання синонімів на рівні слова, словосполучення, речення.

Завдання другого блоку констатувального дослідження.

Завдання 1. "Скажи по-іншому". Мета: визначити вміння добирати синоніми до контекстуально зумовлених слів.

Завдання 2. "Знайди "близькі" слова". Мета: визначити вміння добирати синоніми до окремих слів без опори на контекст (іти, діти, іграшка).

Завдання 3. "Третій зайвий". Мета: виявити вміння визначати синоніми і виокремлювати зайве слово (сумний, глибокий, понурий; хоробрий, дзвінкий, сміливий; думати, їхати, мислити).

Завдання 4. "Назви останнє слівце". Мета: виявити вміння продовжувати ряд контекстуально зумовлених синонімів (наприклад: Сперечались зранку звірі, в кого мудрості надміри. Лише та змія мовчала. Усі ж інші не мовчали: гомоніли та ... кричали).

Завдання 5. "Виправ помилку". Мета: виявити розуміння слів з близьким, але не синонімічним семантичним значенням (худя стрічка, тонка бабуся; пухнаста подушка, м'яка ялинка; річка іде, дощ тече).

Завдання 6. "Порівняй слова". Мета: вивчити здатність порівнювати синоніми, які відрізняються емоційно-оцінним забарвленням: намалював і намазюкав, і вміння використовувати їх у власному мовленні.

Третій блок констатації дослідження був спрямований на з'ясування рівня сформованості та якісних характеристик явищ полісемії в мовленні дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня та нормальним мовленнєвим розвитком, а саме розуміння та вживання багатозначних слів.

Завдання третього блоку констатувального дослідження.

Завдання 1. "Знайди малюнок". Мета: виявити розуміння дитиною різних значень полісемічних слів у словосполученнях з опорою на

демонстраційний матеріал (дитина повинна показати, де намальовано: пухнастий хвостик, русявий хвостик тощо).

Завдання 2. "Де сховалися слова?" Мета: виявити розуміння різних значень полісемічних слів за допомогою демонстраційного матеріалу (дитина повинна показати, в кого є голки: голка, їжак, ялинка; капелюх: капелюх, гриб; вушко: хлопчик, їжак, подушка, голка).

Завдання 3. "Поясни слова". Мета: виявити розуміння значень полісемічних слів у словосполученнях і віршованих текстах без опори на демонстраційний матеріал (ріжуть хліб; ріже очі; ріжуть черевики; ріже вуха).

Завдання 4. "Відгадай загадку". Мета: виявити розуміння дитиною образного змісту загадок, в яких наявні багатозначні слова, з'ясувати рівень розуміння багатозначних слів у фольклорних творах за допомогою системи питань.

Завдання 5. "Знайди слівце". Мета: виявити вміння самостійно визначати слова з переносним значенням, з'ясувати розуміння переносного значення.

Завдання 6. "Що це означає". Мета: виявити розуміння та вміння пояснювати словосполучення з полісемічними словами в різних словосполученнях (засвітилися очі і засвітилося сонце, свіжий хліб і свіжа сорочка).

Четвертий блок констатувального дослідження був спрямований на виявлення рівня сформованості та якісних характеристик розуміння та вживання дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня та нормальним мовленнєвим розвитком таких засобів образності, як тропи, емоційно-оцінної лексика, фразеологізми, образні порівняння.

Завдання четвертого блоку констатувального дослідження.

Завдання 1. "Буває чи не буває?". Мета: виявити розуміння фразеологічних висловів з опорою на демонстраційний матеріал (водою не розлити; волосся на голові піднімається; як кіт наплакав).

Завдання 2. "Знайди "яскравий" вислів". Мета: виявити вміння визначати фразеологічні вислови з пари поданих (квасити губи, квасити огірки; розв'язати язик, розв'язати шнурки; водити за руку, водити за ніс).

Завдання 3. "Що це означає?" Мета: виявити розуміння фразеологічних висловів без опори на демонстраційний матеріал (наприклад: що означає "гладити по голівці": хвалити, гладити, розчісувати).

Завдання 4. "Докажи слівце". Мета: виявити вміння добирати образні порівняння за змістом тексту (наприклад: Стоять дерева взимку наче, ...).

Завдання 5. "Виправ помилку". Мета: виявити розуміння правильності фразеологізмів і вміння їх виправляти з опорою на контекст (наприклад: бабуся приготувала такий смачний пиріг, що ніжки оближеш).

Завдання 6. Переказ скороченого варіанту казки "Їжак та Засць". Мета: з'ясувати рівень розуміння й засвоєння фразеологічних висловів з

подальшим використанням їх у переказі.

Їжак та заєць

Якось посперечалися Їжак і Заєць, хто кого пережене. Коли почались змагання Заєць, *наче вихор полетів нивою, поклавши вуха на спину*. А Їжак пробіг, може, з три кроки, потім притаївся у борозні і повернув назад на своє перше місце. А Заєць *біжить щосили*. Та коли добіг на кінець ниви, аж тут їжакова жінка кричить йому назустріч:

– А я вже тут!

Заєць тільки *очі витріщив*: йому і в голову не прийшло, що це не той їжак, бо, знаєте, їжак і їжачиха однаковісінькі на вигляд. Кинувся заєць назад бігти, та скільки не бігав, а Їжак завжди перший був.

– Ось бачиш тепер, - каже йому Їжак, - *у кого ноги швидші?*

Нічого не відповів заєць і пішов з поля.

Констатувальний експеримент проводився на базі дошкільних навчальних закладів м. Києва, Луцька, Мелітополя, Херсона. До експериментального дослідження ми залучали дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ, загальною кількістю 105 осіб, та з нормальним мовленнєвим розвитком, загальною кількістю 30 осіб.

Насамперед вивчалось, як дитина самостійно справляється із завданнями. У тому випадку, якщо вона не справлялась із певним завданням або допускала помилки, їй надавалася певна допомога на невербальному і вербальному рівнях. Допомога експериментатора була дозована і включала два або три етапи – кожний наступний етап включав все більшу допомогу дитині, враховуючи складність і характер виконання експериментального завдання.

Аналіз даних констатувального етапу експерименту показав, що дошкільники із ЗНМ III рівня знаходяться на нижчій сходінці розвитку образного мовлення, ніж однолітки з нормально розвинутим мовленням. За матеріалами дослідження виявлено декілька рівнів сформованості образного мовлення у дітей старшого дошкільного віку. Кількісний аналіз результатів подано у таблиці 1.

Таблиця 1.

Кількісні показники рівнів розвитку образного мовлення констатувального експерименту в дітей старшого дошкільного віку

Категорія дітей	Рівень та кількісні показники			
	Високий %	Достатній %	Середній %	Низький %
ЗНМ III рівня (105 дітей)	—	6,67	74,28	19,05
Нормальний мовленнєвий розвиток (30 дітей)	43,33	50	6,67	—

Якісний аналіз одержаних результатів констатувального етапу дослідження дозволив виявити у дітей із ЗНМ певні особливості їхнього мовленнєвого розвитку: виражені відхилення у формуванні передусім семантичної ланки лінгвістичного компонента мовленнєвої діяльності: узагальненого лексичного значення слова, різних типів лексичного значення, семантичної структури речення. Причинами таких особливостей за матеріалами дослідження є порушення мисленнєвих операцій аналізу і синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування, довготривалої й оперативної пам'яті, уваги, уяви. Це свідчить про відхилення в загальнофункціональних механізмах, які забезпечують засвоєння всіх семантичних одиниць мови (категоріального, конотативного значень слова, синтаксичних значень відношень тощо).

Недостатній рівень розуміння мовлення, неправильний відбір мовних знаків відповідно до їхнього значення обумовлюють відповідні дефекти у функціонуванні мовленнєвого компонента. З іншого боку, порушення розуміння мовлення, несформованість парадигматичної і синтагматичної організації мовлення є наслідком первинних сенсорних і моторних дефектів. Це свідчить про патологію специфічних мовленнєвих механізмів, що забезпечують, по-перше, сприймання мовленнєвих сигналів у їх акустичній, фізичній модальності, їхню внутрішню переробку, результатом якої є перекодування цих акустичних одиниць у мовні знаки (фонемі), по-друге, зворотний процес – перешифрування смислового змісту майбутнього вислову в систему мовних знаків і їхню моторну реалізацію.

У той же час можна виділити симптоми, які свідчать про порушення обох груп механізмів, що забезпечують формування і функціонування мовленнєвої діяльності. Це низький обсяг слухомовленнєвої пам'яті та швидке згасання слухових слідів; змішування, несформованість семантичних полів, особливо їхньої периферії; стереотипність семантичних уявлень; збіднілий словниковий запас, зокрема словник антонімів і синонімів, труднощі розуміння слів за рамками знайомих ситуацій; недостатній обсяг знань про навколишнє середовище; невпевненість у правильності власних відповідей, яка є наслідком усвідомлення власного мовленнєвого дефекту.

Інтерпретація матеріалів обстеження з погляду встановлення фактів, що лежать в основі виявлених особливостей розуміння та використання засобів образності, дозволяє зробити певні припущення.

Помилкові відповіді асоціативного характеру свідчать про обмеженість асоціативних семантичних зв'язків слів, спрямованість на актуалізацію випадкових, фонетичних, дериваційних відношень лексичних одиниць, низький рівень категоризації лексичного запасу, недиференційованість периферії семантичних полів, несформованість зв'язків між словом і образом, обмеження можливостей ідентифікації

об'єктів і ситуації, конкретність і однозначність розуміння та використання образних виразів, фразеологізмів.

Труднощі інтерпретації фразеологізмів обумовлені низкою факторів: фразеологічні одиниці називають те або інше явище, яке вже має лексичне найменування; ступінь правильності розуміння дитиною значення фразеологізмів у контексті залежить від прозорості внутрішньої форми, що обумовлює лексичне значення фразеологічної одиниці; дошкільникам не вистачає життєвого досвіду, щоб оцінити специфіку метафоричного досвіду. В усвідомленні фразеологічних зворотів діти проходять шлях від актуалізації значень частин фразеологізму до цілісного сприйняття його значення (тому у відповідях дітей переважає орієнтація на пряме значення компонентів фразеологізмів). Діти не усвідомлюють цілісність фразеологічного звороту через обмеженість семантичного простору їхньої мови, яке перешкоджає розумінню виразів із прихованим смислом.

Дослідження свідчить про порушення центральних операцій, які забезпечують засвоєння мови, а саме процесів метафоризації, інференції, генералізації мовних явищ, смислових заміन.

Обмеження можливостей розуміння дошкільниками переносного значення вторинних найменувань, порушення зв'язків між первинними і вторинними найменуваннями свідчить про недостатність полісемантизації, про труднощі моделювання і конструювання нових смислів, що свідчить про дисфункцію механізму метафоризації. Недостатня визначеність значень, буквально розуміння значень образних виразів, труднощі виявлення прихованого змісту образних виразів, значне обмеження фонових знань і зв'язків між мовними одиницями дозволяють зробити висновки про низький рівень сформованості механізму інференції. Недостатній ступінь автоматизованості в мовленні вторинних найменувань є показником обмеження функціонування механізму генералізації. Нездатність відійти від переносного значення слова і пояснити його пряме значення свідчить про стирання меж переносу під час використання поширених вторинних номінацій. У цих випадках спостерігається актуалізація концептуального змісту, який узагальнює первинне і вторинне значення лексичної одиниці. Звуження спектру варіативності використання образних засобів, труднощі синтагматичних і парадигматичних мовних відношень дозволяють стверджувати про недостатній ступінь сформованості механізму смислових замін. Труднощі в семантизації і контекстуалізації полісемантичних одиниць, привнесення хибного змісту в значення образних засобів, неможливість їх включення в контекст речення є свідченням дисфункції механізму мовного контролю.

Образне мовлення дітей III рівня ЗНМ може слугувати засобом спілкування лише в певних умовах, які вимагають постійної допомоги і спонукання у формі додаткових запитань, підказок, оцінних і заохочувальних суджень із боку логопеда, вихователя, батьків.

Отже, виявлені порушення відображають специфіку недорозвитку лексичної сторони мовлення в дітей цієї категорії та мають бути врахованими під час розроблення відповідних змістових ліній корекційного навчання з розвитку мовлення.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Избранные психологические исследования. – М.: Наука, 1956. – С. 33.
2. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
3. Методика виявлення речевих порушень у дітей і діагностика їх готовності к школьному обучению / Е. Ф. Соботович, Л. Е. Андрусин, Л. И. Бартенева. – К.: "Компанія "Актуальна освіта", 1998. – 127 с.
4. Рубинштейн С. А. Проблемы общей психологии / С. А. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1973. – 126 с.
5. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс / Л. І. Трофименко. – К.: Актуальна освіта, 2007. – 120 с.

The article deals the methodology of studying the level of formation of the creative speech of children of the older preschool age. Submitted an analysis of research results of creative speech in children with normal speech development and general underdeveloped of speech III level of the older preschool age.

Keywords: creative speech, general underdevelopment of speech, older preschool age children.

Отримано 23.09. 2012

УДК 37.016:[57+91]

И. В. Кабелка

ТЕСТОВЫЙ КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В КУРСАХ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕТОДИК

В цій статті розглядається проблема тестового контролю навчальних досягнень студентів по спеціальним методичним дисциплінам. Сформульовані основні вимоги, пов'язані з розробкою тестових завдань.

Пропонуються їхні різноманітні форми. Показані можливості диференціації тестових завдань. Розкриті підходи до проведення тестування і оцінки його результатів.

Ключові слова: тестовий контроль, форми тестових завдань, бланкове і комп'ютерне тестування.

В данной статье рассмотрена проблема тестового контроля учебных достижений студентов по специальным методическим дисциплинам. Сформулированы важнейшие требования, связанные с разработкой тестовых заданий. Представлены самые разные их формы. Показаны возможности дифференциации тестовых заданий. Раскрыты подходы к проведению тестирования и оценке его результатов.

Ключевые слова. Тестовый контроль, формы тестовых заданий, бланковое и компьютерное тестирование.

К одному из важнейших условий повышения эффективности процесса обучения в высшей школе относится продуманный и действенный контроль преподавателя за усвоением студентами изучаемых дисциплин. Основными функциями его являются контролирующая, обучающая, развивающая, диагностическая и воспитывающая. В специальных методиках нами предусматриваются как разнообразные формы контроля учебной деятельности студентов (фронтальная, групповая, индивидуальная), так и способы его осуществления (устный, письменный, практический). Что же касается методов контроля, то в последнее время к приоритетным из них причисляется тестирование, основными функциями которого являются:

- оценка и самооценка коэффициента усвоения учебного материала;
- выявление, анализ и самоанализ фактического незнания и его причин;
- систематизация и обобщение знаний и умений по логически завершённой единице учебного материала (теме, разделу, курсу);
- самооценка качества педагогической и учебно-познавательной деятельности.

"Тест" в переводе с английского " трактуется как "опыт", "проба". Он представляет собой серию относительно коротких испытаний, совокупность стандартизированных заданий (вопросов, задач, ситуаций и др.). Результат выполнения тестов даёт возможность надёжно, а главное, объективно измерить знания, умения и навыки обучаемого, выявить уровень развития и личностные характеристики.

Тестовые методики возникли за рубежом, сопутствуя идеям программированного обучения. Они использовались не столько для

оценивания результатов обучения, сколько в целях определения умственной одаренности испытуемого, выявления способностей к определенным видам деятельности. В советское время к тестовым заданиям было негативное отношение. Их применение в учебном процессе не приветствовалось. Поэтому должного освещения в методической литературе проблема тестового контроля не получила, более того, специальных исследований в этой области не проводилось. Однако, начиная с середины 90-х годов, взгляды на тестовые технологии коренным образом изменились. Популярность тестовых заданий как одного из методов контроля стала резко возрастать. Они получили широкое распространение в образовательной практике, в том числе и в вузовском обучении. Это обусловлено целым комплексом причин, к главным из которых относятся:

- усиление внимания к результатам обучения как основному показателю его качества в связи с идеями стандартизации образования;
- внедрение в учебный процесс компьютерной техники и возможность автоматизированной обработки тестовых заданий;
- точный подсчет числа правильных (неправильных) ответов, что обеспечивает высокую степень объективности выставляемых отметок.

Тем не менее, современное состояние проблемы тестового контроля характеризуется разрывом между теорией и практикой. Имеется огромное количество самых разнообразных тестовых материалов. Что же касается теории тестирования, то она, по нашему мнению, до сих пор разработана недостаточно. Это приводит к тому, что далеко не все из опубликованных тестовых заданий отличаются удовлетворительным качеством.

Кроме того практиками довольно часто не дифференцируются такие понятия, как "тест" и "тестовое задание". Подавляющее большинство имеющихся на сегодняшний день публикаций с названием типа "Тесты..." являются, в лучшем случае, множеством различных заданий в тестовой форме, а никак не тестами в научном понимании этого слова. Ведь тестовым заданиям, формирующим тесты, характерны определенные статистические показатели. Отбором заданий и компоновкой текста занимаются не только преподаватели, но и соответствующие специалисты по моделированию и параметризации. Поэтому тест является "штучным товаром". Не замахиваясь на разработку теста, грамотному педагогу вполне по силам разработать лишь некоторую совокупность тестовых заданий.

Важно, чтобы тесты были научно обоснованы. В тестологии (В.С. Аванесов, С.И. Денисенко, А. В Торхова и др.) сформулирован ряд требований, которым они должны соответствовать.

Первое из них – валидность, т. е. адекватность полученных результатов целям тестирования. При составлении тестов необходимо

выделять существенные и несущественные элементы знаний, первые из которых и закладываются в эталонный ответ. Когда в процессе выполнения предложенного задания студенты вычленяют существенные признаки, то оно вполне согласуется с критерием валидности.

Второе требование – точность тестовых заданий. При его прочтении студент должен осознавать, какие действия предстоит выполнить, какие знания необходимо продемонстрировать. Если он действует и отвечает правильно, то это задание считается точным. В случае, когда на вопросы отвечает менее чем 70% студентов, такое тестовое задание следует проверить на точность.

Третье требование – простота построения тестовых заданий. Формулировки заданий, равно как и ответов на них, должны быть точными и краткими. Показателем простоты является быстрота выполнения студентом предложенных заданий.

Четвертое требование – одинаковая сложность тестовых заданий. При составлении заданий в нескольких вариантах она определяется стабильностью результатов по вопросам каждого из них.

Пятое требование – однозначность тестовых заданий. Важно, чтобы они содержали в себе только один правильный ответ-эталон. При наличии в тестовых заданиях нескольких верных ответов возникают определенные трудности в интерпретации результатов выполнения студентами предъявленных заданий.

При разработке тестовых заданий следует принимать во внимание то, что предметы методического цикла поддаются формализации гораздо труднее, чем точные и естественные дисциплины. Данное обстоятельство необходимо учитывать при разработке тестовых заданий, умело сочетая вопросы, которые требуют однозначного ответа, с заданиями, допускающими возможные варианты их решения.

Исходя из вышеизложенных требований, предъявляемых к разработке тестовых заданий, а также специфики изучаемых методических дисциплин, нами были разработаны четыре основные их формы: закрытые, открытые, установление соответствия и правильной последовательности. Каждая из форм тестовых заданий отличается характерным только ей построением и специфичной инструкцией по выполнению.

К самой многочисленной, но наиболее простой форме, относятся закрытые тестовые задания. Текст такого задания представляет собой утверждение (а не вопрос), которое после дополнения его одним и – только в исключительных случаях – несколькими правильными ответами превращается в высказывание. При этом оно может быть как верным, так и ошибочным. Необходимо отметить также и то, что ответы к закрытым заданиям не должен быть длиннее текста самого утверждения.

В большинстве своем в закрытых тестовых заданиях для выбора студентам предлагаются не более четырех вариантов возможных ответов. В противном случае, при альтернативных ответах ("да" или "нет") оказывается очень высокой вероятностью простого угадывания правильного ответа. Причем каждый из вариантов предложенных ответов сконструирован таким образом, что неправильный, на первый взгляд, кажется более правдоподобным и привлекательным, чем правильный.

Более того, все предложенные в закрытом тестовом задании ответы в одинаковой степени удачно согласовываются с утверждением и не противоречат ни логике, ни правилам русского языка. Поэтому студентам необходимо внимательно прочесть инструкцию к заданию и только затем приступать к его выполнению. Инструкции к закрытым заданиям формулируются следующим образом: "Напишите буквы правильных (неправильных) ответов".

Не менее распространенной формой, чем закрытые, являются открытые тестовые задания. Они, как никакие другие, требуют предельно четких и точных формулировок, однозначно определяющих содержание проверяемого учебного материала. Среди этой формы доминируют те тестовые задания, которые направлены на усвоение студентами формируемых понятий, овладение специальными терминами, установления причинно-следственных зависимостей, сравнение природных объектов и явлений, а в отдельных случаях – построения небольших высказываний. Разработаны также и тестовые задания, предусматривающие ответы студентов на точечные вопросы самого разного вида. Инструкции к открытым заданиям звучат так: "Дополните..., допишите..., ответьте" и др.

Намного реже представлена такая форма тестового задания, как установление соответствия между элементами двух множеств, имеющих определенные названия и индексированный их набор. При этом элементы первого задающего множества задания на установление соответствия обозначаются цифрами, а второго – подлежащего выбору, – буквами. Причем количество элементов во втором множестве должно содержаться на один больше, чем в первом, что исключает автоматическое установление студентами последнего соответствия. Инструкция к выполнению студентами тестового задания на установление соответствия сформулирована в его тексте.

Наименее распространена форма тестового задания, направленного на установление правильной последовательности между элементами двух множеств. Такими заданиями предусматривается расположение изучаемого учебного материала в определенном порядке. Например, позиций совместной деятельности учителя и школьников, связанных с формированием биологических (географических) понятий. При этом

элементы для ранжирования предъявляются таким образом, чтобы в их размещении не содержалось ни малейшего намека на правильный ответ. Инструкция к выполнению студентами тестового задания на установление правильной последовательности, равно как и на соответствие, заключена непосредственно в самом тексте.

При разработке всех форм тестовых заданий нами учитывалось требование, согласно которому контроль должен охватывать все компоненты содержания методической подготовки студентов. В соответствие с таким подходом были созданы тестовые задания трех уровней сложности.

Первый уровень сложности включает тестовые задания на усвоение студентами эмпирических знаний (фактов, представлений и специальной номенклатуры). Задания второго уровня позволяют выявить степень овладения теоретическими знаниями (понятиями, причинно-следственными зависимостями и закономерностями). Третий уровень сложности представлен открытыми тестовыми заданиями, требующими от студентов построения небольших высказываний.

Наличие разноуровневых заданий дает возможность преподавателю дифференцированно подходить к составлению тестового вопросника. Наша практика свидетельствует, что оптимальным является следующий его вариант: 30 % – легких заданий, 50 % – средней сложности и 20 % – сложных.

На сегодняшний день нами практикуется два вида тестового контроля. Наиболее часто используемым из них является текущий, осуществляемый в процессе повседневной учебной работы. Этот вид контроля проводится с помощью нескольких параллельных форм (вариантов) тестовых заданий. Он имеет большое значение для стимулирования студентов к кропотливой и систематической работе, связанной с выполнением аудиторных и внеаудиторных самостоятельных заданий, повышения интереса к учению и воспитания чувства ответственности за его конечные результаты.

Намного реже применяется промежуточный тестовый контроль, проводимый после изучения логически завершенной части (раздела, модуля) блока специальных методических дисциплин. Он предусматривает проверку учебных достижений студентов по усвоению большого объема программного материала. Поэтому к промежуточным тестовым заданиям предъявляются повышенные требования.

В настоящее время начата работа по созданию тестовых заданий и для итогового контроля знаний и умений студентов. Нам думается, что итоговые тесты (или батарея тестов) совместно с другими аттестационными процедурами могут существенно повысить качество подготовки будущих специалистов. Такие тесты должны обладать высокой надежностью и полностью соответствовать учебным программам по изучаемым методическим дисциплинам. Однако

разрабатывать тесты таких видов следует опытным методистам под непосредственным руководством профессиональных тестологов. Более того процесс создания тестов для итогового контроля должен осуществляться централизованно и включать в себя все научно обоснованные этапы их создания.

Для текущего контроля учебных достижений студентов нами разработаны различные варианты вопросников, содержащие не более 22 тестовых заданий всех форм. Пока предусмотрено только безмашинное (бланковое) тестирование, которое проводится, как правило, в конце практического или лабораторного занятия. Каждому студенту предъявляется бланк с определенным набором тестовых заданий. На выполнение одного задания, в зависимости от его сложности, отводится от 20 секунд до одной минуты. Листки с ответами предоставляются преподавателю на проверку, которая, к сожалению, даже при наличии дешифраторов, занимает довольно много времени.

Нами не исключается и устное тестирование студентов, при котором записываются лишь номер каждого из заданий и буквы правильных ответов. Однако выполнять тестовые задания устно сложнее, так как на слух они воспринимаются труднее, чем зрительно. Проверка выполнения устных тестовых заданий может проводиться сразу же: преподаватель зачитывает правильные ответы, а студенты в своих работах отмечают их знаком "плюс" или "минус". Для большей объективности студентам можно предложить обменяться своими работами. Затем подсчитываются баллы и, согласно заранее разработанной шкале, выставляются отметки.

В последнее время нами проводится работа по созданию программ для компьютерного варианта тестового контроля знаний и умений студентов по специальным методикам. Его важнейшими достоинствами являются:

- возможность установления быстрой обратной связи с обучаемыми;
- реализация так называемого "адаптивного тестирования", когда порядок предъявления заданий или их сложность напрямую зависят от ответов студентов на предыдущее задание;
- автоматизированность системы обработки полученных результатов.

Тем не менее, применение компьютерного тестирования до сих пор ограничивается недостаточной технической обеспеченностью высшей школы, отсутствием необходимого количества компьютеров. К тому же разработка учебных программ и компьютерное тестирование должны вестись в разумных пределах. Обусловлено это тем, что средний уровень оценки знаний студентов при компьютерном варианте тестирования несколько ниже, чем при непосредственном опросе преподавателем.

Как показывает практика, выставление отметок является, пожалуй, самым сложным в проведении любого вида тестирования. Объясняется

это тем, что точные и четкие критерии для оценивания результатов выполнения студентами тестовых заданий не разработаны. Поэтому, на сегодняшний день, имеются самые разные подходы к оценке ответов на них. Мы исходим из того, что за правильное решение каждого тестового задания, в зависимости от его сложности, студент получает от одного до пяти баллов. Тестирование считается пройденным, если они набрали более половины от возможного количества баллов. Меньший показатель говорит о низком коэффициенте усвоения студентами предусмотренных знаний и поэтому предполагает прохождение повторного тестирования. Руководствуясь этим требованием, количественная оценка качества выполнения тестовых заданий переводится нами в 10-балльную оценочную шкалу. При этом студентам предварительно сообщается общее число тестовых заданий, равно как и количество правильных ответов в процентном отношении, позволяющее получить 10, 9, 8, 7, 6 и т.д. баллов.

Накопленный нами опыт свидетельствует, что создание тестовых заданий является сложным и длительным процессом. От преподавателя требуется высокая компетентность и время, проведение кропотливой работы по постоянному пополнению и систематическому обновлению тестовых заданий. При недостаточно квалифицированном подходе к разработке тестовых заданий можно и не достичь желаемых результатов. Более того, тестовый метод контроля знаний, несмотря на его высокую степень объективности, нельзя считать абсолютно совершенным инструментом оценки знаний и умений. Только комплексное применение тестовых и традиционных методов контроля учебной деятельности студентов будет содействовать, в конечном счете, повышению качества обучения в высшей школе.

Список використаних джерел

1. Аванесов, В.С. Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме / В.С. Аванесов. – М.: Просвещение. – 124 с.
2. Глазунов, В.И. Тестирование – эффективный измеритель проверки знаний студентов / В.И. Глазунов // Инновации в образовании. – 2003. – № 4. – С. 73-76.
3. Денисенко, С.И. Особенности использования тестовых методик для контроля учебной деятельности студентов / С.И. Денисенко // Инновации в образовании. – 2002. – № 3. – С. 18-21.
4. Пятунин, В.Б. Тесты как одна из форм проверки усвоения учебного материала / В.Б. Пятунин // География в школе. – 1994. – № 6. – С. 36-41.
5. Сяліцкая, Л.І. Тэсты: эфектыўны кантроль ведаў / Л.І.Сяліцкая // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – № 5. – С.44-47.

6. Торхова, А.В. Тестирование как форма контроля учебной деятельности / А.В. Торхова // Народная асвета. – 2003. – № 10. – С.13-16.

This article considers the problem of test control of students' study achievements in special methodological disciplines. There have been formulated the major requirements associated with the development of test assignments and there have been presented variety of test forms. The article shows different possibilities of differentiation of test assignments and reveals possible approaches to testing and evaluation of test results.

Keywords: Test control of knowledge, forms of test tasks computer- and paper based testing.

Отримано 24.09.2012

УДК 376-056.36:377

О.В. Константи́нів

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ В УКРАЇНІ

У статті представлені умови формування становлення трудового навчання розумово відсталих учні в Україні на початку ХХ століття.

Ключові слова: трудова діяльність, ручна праця, трудове навчання, формування трудових вмінь та навичок, розумово відсталі учні, спеціальна школа.

В статье представлены условия формирования становления трудового обучения умственно отсталых учащихся в Украине в начале ХХ века.

Ключевые слова: трудовая деятельность, ручной труд, трудовое обучение, формирование трудовых умений и навыков, умственно отсталые учащиеся, специальная школа.

Трудова підготовка розумово відсталих учнів у спеціальній школі в Україні на тій частині, яка входила до складу Російської імперії, почалася у 70-х роках ХІХ століття. У цей час відбувався процес становлення системи трудової підготовки учнів з розумовими вадами, а саме, визначалися підходи щодо змісту, форм, методів трудового навчання і виховання, оптимального поєднання загальноосвітньої й

трудової підготовки, розроблялися теоретичні основи, активізувалися процеси науково-методичного забезпечення.

Широке розповсюдження у спеціальній школі для розумово відсталих осіб одержала система трудового навчання, створена основоположником олігофренопедагогіки Е. Сегеном (1812-1880). Він розглядав трудову діяльність як засіб фізичного тренування рухового апарату, що призводить до тренування нервової системи, внаслідок чого поліпшується психічна діяльність. На його думку, правильно організована «праця виробничого спрямування, зміцнює здоров'я розумово відсталих дітей, забезпечує розвиток сприймання, відчуття, подолання інертного стану». «Я головним чином, підкреслював вчений, наполягаю на виробничій праці, якою б вона не була простою і обмеженою, тому що вона більш за все може сприяти загартуванню здоров'я розумово неповнолітніх дітей і розвитку їх моральних почуттів» [5, с. 252]. Е. Сеген пропагував і широко застосовував у своїй лікувально-педагогічній практиці ручну працю, зазначаючи, що у розумово відсталих дітей слід виховувати звички приносити користь собі та іншим. Завдання виховання розумово відсталих, на думку Сегена, полягає в тому, щоб вивести їх з інертного стану, поставити в зв'язок із зовнішнім світом. Кінцева мета виховання – розвинути здібності, дати навички продуктивної праці для того, щоб розумово відсталі могли своїм заробітком окупити своє утримання та перестали бути тягарем для суспільства і стати людьми «корисними». Він був переконаний, що в кожній людині, якими глибокими хворобами вона не страждала, закладені величезні потенційні можливості удосконалення фізичних і духовних сил. Ці можливості можуть бути приведені в дію силою духа, волі та мистецтва вихователя, а також шляхом створення сприятливих умов для тих осіб, які потребують допомоги лікарів і вихователів.

Сам Сеген назвав свою систему фізіологічною, оскільки в процесі виховання, з його точки зору, повинно відбутися видозміна будови нервової системи, її оздоровлення. Він вказав ті засоби, які забезпечують подолання інертного стану розумово відсталі дитини і долучають її до корисної праці. Перше місце серед цих засобів посідають сприятливі умови життя дітей в спеціальних установах. Сеген детально розробив вимоги до житла, одягу, харчування, режиму для недоумкуватих. І хоча багато його порад втратили своє значення в сучасних умовах і здаються найвими, загальні принципи, якими він керувався при організації установ для розумово відсталих, не можуть бути забутими. Цими принципами є: врахування психофізичного стану розумово відсталі дитини, створення таких сприятливих умов для її розвитку, які наближають час включення дитини у продуктивну працю. Сеген вважав, що всі засоби, що забезпечують досягнення кінцевої мети виховання такої дитини – підготовку її до праці, - себе виправдовують.

Дещо по-іншому завдання трудового навчання розумово відсталих учнів визначає Ж. Демор (1867-1941рр.) Незаперечуючи ідею про педагогічну корисність праці для виховання розумово відсталих дітей він стверджував, що «ручна праця пробуджує ініціативу, примушує працювати мозок, пробуджує увагу і бажання, регулює прояв волі... – вона є важливою зброєю інтелекту і міцного засвоєння різноманітних знань». Він гостро критикував усталений вербалізм у навчанні розумово відсталих дітей, загальноприйнятту систему навчальних занять з окремо взятих предметів. Зміст навчальних програм шкіл, на його думку, має будуватися за принципом «корисності» - вчити тільки тому, що сприяє розвитку розумових і фізичних здібностей дитини і має практичне значення. У пояснювальній записці до програми Ж. Демор відстоював ідею про розвивальне значення ручної праці, вказував на те що, заняття ручної праці мають поєднуватися з іншими заняттями: гімнастикою, малюванням, співами. Вчений-педагог різко виступав проти абстрактних знань у навчанні розумово відсталих дітей, відстоював ідею про необхідність максимально скорочення програми з арифметики, письма та граматики.

Певну роль розвитку ідеї про соціальну значущість трудового навчання розумово відсталих учнів відіграли погляди А. Біне (1857–1911). Він стверджував, що важливим якісним показником навчального процесу у спеціальній школі є ступінь пристосування дитини до навколишнього світу. Навчання повинно активізувати розумово відсталу дитину, зробити її діяльною, працездатною, мислячою і творчою. На його думку, загально педагогічна робота з розумово відсталими дітьми повинна спрямуватися на розвиток практичних здібностей та вмінь. З цією метою він рекомендував педагогам широко використовувати психічну ортопедію – систему спеціальних вправ, спрямованих на розвиток спритності, швидкості реакції, організованості і достатньої орієнтованості в довкіллі. У цьому аспекті А. Біне надавав перевагу заняттям з ручної праці, стверджуючи, що навчання в шкільній майстерні набагато корисніші, ніж заняття в класі, оскільки вони полегшують процес пристосування таких осіб до самостійного життя.

Подібні погляди на роль і значення трудового навчання у розвитку дитини були характерними для М. Монтесорі, яка вважала, що для розвитку мислення і виправлення психофізичних порушень у розвитку відсталих дітей необхідно створювати спеціальні умови. Однією із важливих умов, на її думку, є включення дитини у різні види діяльності, що допоможе їй домагатися інтелектуального росту та фізичного вдосконалення, зміцнити силу та розум. Повноцінний психічний розвиток, переконувала вона, неможливий без активності, руху та без діяльності, роботи, яку виконує сама дитина. «Запорукою розвитку дитини є докладання власних зусиль до усього, особиста участь в

усьому» [6, с. 117].

Виховуючи будь-яку діяльність, дитина стає активною, створюючи саму себе завдяки праці. У діяльності та русі, підкреслювала М. Монтессорі, розвивається воля дитини. Тільки виконуючи різні справи, спілкуючись з однолітками, поважаючи роботу інших, розвивається в неї вольові механізми. Як і її попередники, М. Монтессорі розглядає будь-яку діяльність дитини як сприятливу умову спонтанного розвитку якості особистості.

Педагог була глибоко переконана, що психічна діяльність, емоційний та моральний розвиток дитини є вродженим, природним надбанням і розвивається у залежності від навколишнього середовища. «Гармонійне, гарне, реальне середовище дозволить дитині проявити себе. Бідність, монотонність оточуючого середовища, його обмеженість може призвести до глибокої затримки психічного розвитку, може гальмувати інтелектуальний розвиток дитини і викликати порушення у поведінці» [1, с.57] У своїй педагогічній практиці М. Монтессорі не відокремлювала ручну працю в окремий предмет, а за допомогою дидактичних вправ розвивала у дітей навички самообслуговування та застосовувала в дидактичних прийомах суспільно-корисну працю. Сантис де Санте (Італія), Торнов (Німеччина) та інші наголошували, що включення трудової діяльності у зміст навчання розумово відсталих учнів сприяє формуванню у них розумових і моральних якостей.

Отже, зміст і спрямованість трудового навчання розумово відсталих дітей на початку його становлення в європейських країнах носив неоднозначний характер і досліджувався та розроблявся з урахування різних позицій, а саме: розглядався як засіб формування елементарних навиків (фізичних, розумових або моральних), як засіб зв'язку зі змістом навчальних предметів спеціального закладу; і як умова соціальної реабілітації (підготовка дітей до самостійного життя). Досвід європейських країн став підґрунтям для активізації суспільної допомоги розумово відсталим в Росії та Україні. З метою його популяризації на початку ХХ століття видаються російською мовою наукові праці зарубіжних олігофренопедагогів, психологів, праці яких присвячені проблемам розумової відсталості. (Ж. Демор, Б. Меннель, Ж. Филипп і П. Бонкур, А. Біне і Т. Сімон, Е. Сеген та інші). Аналіз літературних джерел зарубіжних вчених-дефектологів, вивчення досвіду навчання розумово відсталих дітей в європейських країнах сприяли формуванню громадської думки, щодо розширення форм суспільної допомоги дітям цієї категорії.

Як і на Заході, в Росії так і на Україні рух на захист недоумкуватих посилювався з кінця ХІХ століття. У педагогічній пресі, на з'їздах лікарів, педагогів, психологів висловлюються цікаві ініціативи щодо організації громадської допомоги розумово відсталим, обґрунтовується

необхідність проведення реформи в галузі освіти, охорони здоров'я. Так російський лікар І.П. Мержеєвський наголошував на соціальному характері природи недоумства, підкреслив значення громадської турботи щодо залучення розумово відсталих до праці. «Ідіотизм...накладає на кожне впорядковане суспільство подвійний обов'язок: вивчити і викоринити ті ненормальні умови, які стримують його розвитку, і подбати про долю його жертв, ні в чому не винних. Ці турботи не можуть бути марні, досвід переконує нас, що ідіоти при правильному вихованні і розумному навчанні можуть частково власною працею компенсувати витрати, на їх утримання. Від самого суспільства залежить створення таких умов, щоб їх жалюгідне життя не лежало важким тягарем на економічному побуті країни» [3, с. 80]. Це підкреслює, що характерною особливістю вітчизняної олігофренопедагогіки є намагання більше уваги приділяти питанням трудового навчання розумово відсталих дітей. Підготовка недоумкуватих до участі у продуктивній праці, як кінцева мета їх виховання, у подальшому розглядається більшістю вітчизняних олігофренопедагогів, а саме К.К. Грачовою, М.П. Постовскою, Г.Я. Трошином, В.П. Кащенко, Г.Н. Россолимо, Д.І. Азбукіним, А.Н. Граборовим та іншими. Хоча їхні думки щодо місця праці в організації навчально-виховної роботи допоміжної школи були неодинаковими. Зокрема, М.П. Постовська категорично виступала проти професійного навчання у спеціальній школі. Праця, на її думку, повинна бути тільки ручною, а для учнів, які закінчили спеціальну школу, вона рекомендує створювати ремісничі школи. На противагу таким поглядам В.П. Кащенко наголошував на тому, що ручна праця «повинна посідати головне, домінуюче місце серед інших предметів – вона є базисом всіх наших виховних і освітніх впливів на дефективну дитину» [4, с. 89]. Він один з перших намагався використати ручну працю як методичний прийом роботи з дітьми при вивченні інших начальних предметів та задіяти працю як корекційний засіб розвитку виховання дітей з вадами інтелекту, зокрема він наголошував : «Питання про співвідношення виробничої і творчої праці як моментів лікувально-педагогічного впливу ще поки не розкрито остаточно, але на нашу думку, саме останній відіграє головну роль для педагогічної корекції» [4, с. 89]. В.П. Кащенко зауважував, що «метод корекції через працю як метод трудової терапії дійсно має своїм результатом оздоровлення особистості дитини» [4, с. 90]. Він один із перших розробив систему корекційної роботи, основою якої є трудова діяльність розумово відсталих учнів, а саме:

Мотивація і розвиток загальної працездатності;

Вироблення систематичності і витримки в роботі;

Культура зацікавленості в праці, яка має 2 моменти: по-перше, це відволікання дитини від небажаних, негативних інтересів, яке

здійснюється шляхом заміни; і по-друге – розвиток нових інтересів;

Розвиток загальної активності.

Втім, В.П. Кащенко, як і його зарубіжні дефектологи, дотримувались поглядів згідно яких включення дитини в діяльність автоматично, без будь-яких додаткових засобів, без спеціальної цілеспрямованої роботи вчителя розвиває уявлення, волюві зусилля, моральні якості особистості, її духовні сили і здібності.

Ідею автоматичного, спонтанного впливу трудового навчання на психічний розвиток розумово відсталої дитини на різних етапах своєї діяльності розвивав також О.М. Граборов. Він помилково вважав, що сама по собі праця так чи інше створює перед дитиною ситуацію, з якої вона повинна знайти вихід. У процесі систематичної участі в трудовій діяльності у дитини поступово виробляється здатність орієнтуватися у завданні, обирати найоптимальніший спосіб дій, який вимагає менших затрат сил і приводить до кращого результату праці. Працюючи дитина розвивається фізично і розумово. У подальших наукових пошуках О.М. Граборов змінює свої погляди, на значення трудового навчання і його роль у розвитку розумово відсталих учнів.

Ідея спонтанного розвитку розумово відсталих дітей, у тому числі й в процесі трудового навчання, широко практикувалась у приватних закладах царської Росії, керівниками яких були І.В. Маляревський, К.К. Грачова, Ольга та Олена Сікорські, В.П. Кащенко та інші. Вихованців спеціальних навчальних закладів залучали до різних видів трудової діяльності: самообслуговування, праця на дослідних ділянках, у шкільних майстернях, робочих кімнатах. У дореволюційний період трудове навчання в основному мало вузько ремісничий характер. Рівень навчально-виховної роботи в закладах для розумово відсталих дітей був надзвичайно низьким. Вихованці цих закладів одержували мізерну загальноосвітню підготовку, примітивну ремісничу виучку та жодних гарантій на працевлаштування.

У перші роки радянської влади розпочалась перебудова змісту, методів і форм трудового навчання розумово відсталих дітей. Одним із невідкладних завдань держави в галузі спеціально навчання – дати всім дітям правильне соціальне виховання, без якого неможлива реформа шкільної освіти, неможливий розвиток культури. В основу перебудови діяльності спеціальних закладів лягли: процес праці як найважливіший засіб виховання і пізнання; об'єднання виховання і навчання з працею учнівських колективів; створення у школах міцної господарської бази і поліпшення їх матеріального стану; організація виробничо-навчальних майстерень, забезпечення їх необхідним обладнанням, матеріалами та педагогічними кадрами.

Успішне розв'язання поставлених перед спеціальною школою завдань зумовлювало необхідність розробки нових теоретичних засад

навчання, виховання і трудової підготовки розумово відсталих дітей, основу яких становили теоретичні положення класиків – відомих вчених фізіологів, психологів, педагогів: І.М. Сеченова, В.М. Бехтерева, І.П. Павлова, К.Д. Ушинського про роль навчально-трудоваї праці у психічному, розумовому розвитку і моральному вихованні учнів. Саме погляди цих вчених здійснювали величезний вплив на структуру, мету і завдання спеціальних шкіл та зміст перших програм з трудового навчання, які будувались з урахуванням положень про розвивальну роль праці у формуванні особистості дитини.

Досить активно на цьому етапі становлення трудового навчання розумово відсталих дітей була науково-пошукова діяльність О.М. Граборова, Д.І. Азбукіна, М.В. Чехова, Є.В. Гер'є, А.А. Владимирського, І.П. Соколянського, М.М. Тарасевича та інших.

Спеціальна школа, на думку О.М. Граборова, має відповідати всім принципам єдиної трудової школи. Зокрема він зазначав, що ручна праця як особливий предмет вводиться до навчального плану допоміжної школи. Трудові вміння і навички, які набувають діти на уроках з цього предмету, використовують у навчанні решти предметів. У цьому контексті трудове навчання є і предметом і принципом усього навчання. З цієї точки зору «праця – такий самий навчальний предмет, як мова, арифметика, географія і її організація повинна задовольнити основні дидактичні і методичні вимоги... впливає на характер знань учнів з цих предметів» [2, с. 58]. Особливе місце в працях О.М. Граборова надається праці як засобу педагогічного впливу на особистість розумово відсталої дитини в цілому і не зводиться до тренувальних вправ, спрямованих на виправлення окремо взятої вади. Він стверджує, що в процесі праці розвивається цілий комплекс особистісних якостей учнів, зокрема таких як «ініціативність, обміркованість, самостійність, наполегливість, самоконтроль, витримка» [2, с. 58]. У процесі трудової діяльності учень знайомиться з різними характеристиками предметів: величина, форма, вага, колір тощо. Він встановлює певну залежність між деякими властивостями предметів, розкриває різноманітності цих предметів за допомогою різних аналізаторів (зорового, тактильного тощо). Таким чином, дитина розширює коло своїх уявлень і «отримує матеріал для порівняння і висновків тобто учень просувається у своєму розвитку. В учнів розвивається сприймання, способи спостереження, прийоми порівняння і аналізу, запам'ятовування» [2, с. 124]. Для реалізації перерахованих завдань О.М. Граборов зауважує, що праця повинна бути посилююю, цікавою і безумовно корисною з точки зору фізичного виховання.

Професор О.М. Граборов вважається засновником спеціальних методик навчання і виховання розумово відсталих учнів та зробив багато для пропаганди ідей педагогічної доцільності ручної праці і цілях

корекції психічного розвитку учнів. Поданий в його працях науковий матеріал має теоретичне та практичне значення і на сучасному етапі розвитку олігофренопедагогіки. Особливу увагу автор приділяє таким видам праці, як ліплення (глина, пластилін) і робота з папером (складання, аплікація, плетіння). В його книзі «Очерки по олигофренопедагогике» представлені не тільки методики навчання цих видів праці, а й система корекційної роботи, яка проводиться на даних заняттях. Вчений підкреслював, що ліплення і робота з папером мають великі корекційні можливості: розвивають спостережливість, уяву, відчуття міри і форми, «сприяють сенсомоторному розвитку», є «чудовим підготовчим засобом до письма» [2, с. 137].

На той час в Україні досвід трудового навчання розумово відсталих дітей ще недостатньо сформований, тому запозичувались ідеї зарубіжних дефектологів, які використовувались в процесі організації трудового навчання. У спеціальних школах цього періоду використовувались навчальні плани і програми масової загальноосвітньої школи 1 ступеня, широко впроваджувались загально педагогічні методи і прийоми без урахування особливостей психофізичного розвитку дітей. Головна мета трудового навчання вбачалась у формуванні активності, дисциплінованості, чесності, добросовісності, тобто якостей особистості, які необхідні у будь-якій професійній діяльності. Аналізуючи статі і посібники, присвячені проблемам трудового навчання того часу, зазначмо, що ручна праця широко використовувалась в цілях виховання розумово відсталих дітей, втім і на цьому етапі обмежувалась тренувальними вправами і формування операційних навичок.

Опрацьовані наукові та архівні джерела дали змогу визначити, що у другій половині 20-х років попереднього століття долалися філантропічні принципи піклування й опіки, відбувалося становлення елементів державної системи спеціальних шкіл, здійснювався пошук змісту навчання їхніх учнів. Виключно важливим стало «Положення про єдину трудову школу в Україні», в якому визначалося, що в основу шкільного життя повинна бути покладена виробнича праця не тільки як засіб оплати витрат на утримання дітей і не тільки як метод викладання, а й як засіб підготовки їх до участі в матеріальному виробництві. У ньому зазначалося, що завдання школи – навчити дітей головним прийомам праці в таких галузях, як столярна, теслярська, токарна, різьблення по дереву, свердління. У школах сільської місцевості рекомендувалися різні види сільськогосподарської праці. У червні 1920 р. Наркомос України видає інструкцію «Про введення в життя єдиної трудової школи» в якій наголошується, що шкільне навчання повинно опиратися на місцеве виробниче оточення. Особливий наголос робиться на трудовому характері навчально-виховного процесу. Дані положення

аргументують створення при шкільних закладах для розумово відсталих дітей швейних, ремонтних майстерень, сільськогосподарських угідь. За ініціативи педагогів-дефектологів робляться спроби надання трудовій діяльності учнів виробничого характеру.

Одже, передумови становлення змісту і форм трудової підготовки формувалися поступово, у взаємозв'язках і взаємовпливах її елементів як послідовні етапи, що змінювалися під впливом соціокультурних умов. Це викликало зміни наукової парадигми та педагогічного дискурсу, які відрізнялися провідними напрямками, змістом, методами, формами і засобами. Отже, критично-конструктивний аналіз тенденцій та суперечностей системи трудової підготовки розумово відсталих учнів уможливило визначення ролі праці у формуванні особистості розумово відсталого дитини, окреслення шляхів підвищення якості навчально-виховного процесу в спеціальній школі, дає підстави спрогнозувати розвиток трудової підготовки на перспективу.

Список використаних джерел

1. Бондар В.І., Ільченко А.М. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М.Монтессорі: Навч. посібник. – Полтава: РВВ ПДАА, 2009. – 252 с.
2. Граборов А.Н. Основы олигофренопедагогики. / под. ред. В.Г. Петрова, Т.В. Шевырева. – М.: Просвещение, 2005.
3. Замский Х.С. История олигофренопедагогики. – 2 изд. – М.: Просвещение, 1980. – 398 с.
4. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: Кн. для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1994. – 223 с.
5. Сеген С. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей. В. 5-ти ч./ Пер. с фр. М.П. Лебедевой, под ред. В.А. Енько. ч.1 в сокр. изложении М.Ю. Гольдштейна. – СПб.: М.Л. Лихтенштадт, 1903. – 319 с.
6. Montessori M. The discovery of the child. – Mdras India: Theosophical Publishing House, 1948. – 320 p.

In the article the conditions of formation of the formation of labor education of mentally retarded students in Ukraine in the early twentieth century.

Keywords: employment, manual labor, labor training, the formation of labor skills, mentally retarded students, a special school.

Отримано 25. 09. 2012

УДК 376-056.264

О. Я. Кривцова

ПРОБЛЕМА ЗАЇКАННЯ ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті розглядаються наукові погляди на проблему заїкання, форми та причини виникнення цієї мовленнєвої вади, становлення сучасного комплексного підходу до корекції заїкання.

Ключові слова: заїкання, мовленнєвий розлад, механізм заїкання, клінічні форми заїкання.

В статье рассматриваются научные взгляды на проблему заикания, формы и причины возникновения данного речевого дефекта, становление современного комплексного подхода к коррекции заикания.

Ключевые слова: заикание, речевой дефект, механизм заикания, клинические формы заикания.

Актуальність. Проблема заїкання інтенсивно вивчається й висвітлюється в наукових працях протягом усього ХХ століття. Досить багато років питання вивчення та виховання дітей із заїканням інтегрувалися на рівні дефектології. Заїкання в дефектологічних дослідженнях розглядалося з клінічних, психологічних і педагогічних позицій. Цей напрямок обрали Т. Непфнер та Е. Фрешельс, а також А. Лібман, Г. Неткачев, Ю. Флоренська.

Для розуміння структури мовленнєвої вади при заїканні дослідники в різний час і різними методами вивчали механізм заїкання, причину його виникнення, особливості прояву. Для того, щоб підійти до сучасного розуміння структури цієї мовленнєвої вади, необхідно мати уявлення про різні підходи до цього явища.

Заїкання є одним із найскладніших мовленнєвих розладів, що приховує ще багато нерозв'язаних проблем. Проблему заїкання можна вважати однією із найбільш давніх в історії розвитку вчення про розлади мовлення. Різне розуміння його сутності обумовлене рівнем розвитку науки і позиціями, з яких дослідники підходили і підходять до вивчення цієї мовленнєвої вади. Це захворювання інтенсивно вивчається і висвітлюється в науковій літературі протягом багатьох років такими видатними вченими як Н. Асатіані, Л. Белякова, С. Дьякова, Р. Левіна, С. Ляпідєвський, Г. Неткачев, В. Гіляровський, І. Сікорський,

Н. Тяпугін, та іншими.

Наукова розробка проблеми заїкання у вітчизняній логопедії пов'язана з іменами відомих психіатрів В. Гіляровського, Н. Неткачева, І. Сікорського. Тривалий час заїкання підлітків досліджували такі висококваліфіковані фахівці, як Л. Андронова (Л. Арутюнян), Г. Волкова, Б. Драпкін, Ю. Некрасова, Є. Оганесян, І. Поварова, Є. Рау, В. Селіверстов, В. Шкловський; унікальний творчий колектив ЦПРІН: Л. Бондарева, В. Ісагулієв, П. Ісагулієв і багато інших. З кінця ХХ століття регулярно проводяться міжнародні симпозиуми, присвячені виключно проблемі заїкання.

Мета статті полягає у розгляді різних поглядів на проблему заїкання у дітей і підлітків у психолого-педагогічній літературі.

Виклад основного матеріалу. Проблемою заїкання займалися багато вітчизняних і закордонних фахівців: Р. Левіна, Ф. Рау, І. Сікорський, М. Хватцев й ін. За сьогодні це Л. Белякова, Є. Дьякова, Є. Рау, В. Селіверстов, В. Шкловський, А. Кравченко, В. Кондратенко, З. Ленів і багато інших. Вони досліджували різні вікові групи респондентів із зазначеною мовленнєвою вадою, але недостатньо висвітленим залишилося питання щодо дітей підліткового віку.

Існують значні труднощі під час проведення психолого-педагогічної й диференціальної діагностики серед цієї групи дітей, від цього залежить своєчасний початок лікування й правильна орієнтація фахівців, відповідальних за здоров'я дитини.

З кінця ХІХ століття формується більш усталена думка щодо заїкання – це по суті складний психофізичний розлад. Основою цього розладу, на думку низки вчених, є насамперед порушення фізіологічного характеру, а психологічні недоліки мають вторинний характер; багато дослідників, навпаки, первинними вважали психологічні особливості фізіологічних проявів, при цьому заїкання – це лише наслідок цих недоліків.

Таким чином, поступово складалося уявлення про заїкання як про функціональне захворювання на зразок неврозу.

У цей час заїкання є однією з гострих проблем логопедії й корекційної педагогіки. У всьому світі науковці вважають заїкання складною проблемою як у теоретичному, так і у практичному аспектах.

Проблема заїкання інтенсивно вивчається й висвітлюється у науковій літературі протягом усього ХХ століття.

Ще на початку ХХ ст. Т. Гепфнер і Е. Фрешельс наголошували на тому, що специфічною основою заїкання є той психічний стан, на основі якого виникає усвідомлення розладу мовлення. Пізніше Н. Власова, А. Смірнова, Ю. Флоренська, М. Хватцев, Ф. Штоккерт та інші відзначали роль зафіксованої уваги особи, що заїкається на своїй мовленнєвій ваді.

З ХХ ст. розмаїття поглядів на механізми заїкання презентують три теоретичні напрямки: заїкання як спастичний невроз координації, що виникає через подразнення апарату складової координації (І. Сікорський); заїкання як асоціативний розлад психологічного характеру (А. Лібман Т. Непфнер, Г. Неткачев, Ю. Флоренська, Е. Фрешельс); заїкання як підсвідомий прояв, що є наслідком психічних травм, різноманітних конфліктів із навколишнім середовищем (А. Адлер).

До середини ХХ ст. механізм заїкання почали розглядати, спираючись на вчення І. Павлова про вищу нервову діяльність людини, зокрема про механізм неврозу. В. Кочергіна відзначає: "Заїкання, як й інші неврози, виникає внаслідок різних причин, що викликають перенапруження процесів збудження і гальмування та виникнення патологічного умовного рефлексу". При цьому одні дослідники розглядали заїкання як симптом неврозу (Ю. Флоренська), інші – як особливу його форму (В. Гіляровський, М. Хватцев).

Учений Р. Левіна, розглядаючи заїкання як мовленнєве недорозвинення, убачає його сутність у переважному розладі комунікативної функції мовлення. Мовленнєві проблеми, на її думку залежать від різних умов: з одного боку, від типу нервової системи, з іншого – від мовного середовища, від загального і мовленнєвого режимів.

На думку Р. Левіної, комунікація належить до особливих видів психічної діяльності, які відрізняються "блискавичністю процесів, що відбуваються одночасно: відбір слів і побудова фраз, оцінка реакції співбесідника, розуміння чужого мовлення і його підтексту, осмислення засобів уточнення своїх слів та багато інших процесів, що відбуваються миттєво під час спілкування" [4, с. 118–124].

Дослідник Н. Жинкін, виходячи з фізіологічних позицій, зауважує, що феномен заїкання може бути визначений як порушення безперервності добору звукових елементів при складанні різнометричного алгоритму слів, як порушення авторегулювання в керуванні мовленнєвими рухами на рівні складу [2, с. 5–25].

Науковець С. Давиденков, визначаючи заїкання як невроз, зумовлений зривом вищої нервової діяльності, констатує: "Вчення І. Павлова про неврози дало можливість зрозуміти механізм походження заїкання". Провідне місце в етіології заїкання він відводить психотравмі (переляку), загальносоматичним захворюванням, ендокринопатії, розладу харчування, інфекції, особливо кашлюку тощо. Комбінація цих шкідливих чинників може викликати первинні прояви заїкання – судомні мовленнєві розлади.

Учений Ю. Поворинський вважає, що заїкання може мати як функціональний, так і органічний характер, і не зовсім правильно називати його логоневрозом: "Це так само неправильно, як говорити

серцевий, шлунковий невроз. Невроз є загальний розлад, а заїкання є один з можливих синдромів неврозу".

Дослідник К. Поварнін також вважає, що заїкання – це хвороба з функціональним розладом мовленнєвого моторного стереотипу. За переліком симптомів і патогенезом заїкання у різних випадках буває різним, тому його лікування, на думку науковця, не може обмежуватися якимось одним лікувальним прийомом, наприклад логопедією, а має бути комплексним, обґрунтованим етіологічно й патогенетично [5, с. 179–182].

Учений Л. Первов визначає заїкання як невротичний стан, пов'язаний із психогенним чинником, що нерідко розвивається на тлі соматично ослабленого організму і дрібних органічних змін центральної нервової системи; воно частіше виникає в дитячому віці, у період становлення мовлення або в разі висування до цієї функції підвищених вимог.

Як стверджує дослідник Г. Волкова, одним із головних явищ, з якого розвивається невротичний розлад, є почуття власної неповноцінності. І чим більше хворий фіксує увагу на своїй хворобі, тим більш тяжким стає заїкання. Так утворюється коло, з якого хворий ніяк не може вирватися: хворобливі симптоми змушують його фіксувати на ньому свою увагу, а внаслідок цього симптом підсилюється і ще більше концентрує на собі увагу хворого. Н. Жинкін, розглядаючи заїкання як розлад мовленнєвого саморегулювання, зауважує: чим більше занепокоєння і чим більше вимова оцінюється як дефектна, тим сильніше порушується мовленнєве саморегулювання. Цей стан через декілька повторень перетворюється на патологічний умовний рефлекс і виникає все частіше, на початку мовлення. Процес стає циркулярним, оскільки дефект на прийомі підсилює дефект на виході [1, с. 7–12].

Науковець Н. Тяпугін, розглядаючи механізм розвитку заїкання, наголошує, що при психічній травмі сильний страх спричиняє перенапруження нервових процесів у корі головного мозку і в подальшому нервовий зрив. Ці патофізіологічні явища насамперед позначаються на особливо вразливій сфері вищої нервової діяльності дитини – на її мовлення, що призводить до функціональних розладів у діяльності мовленнєворухової системи. Якщо дитина схильна до судомного реагування, у неї виникають розлади координації мовленнєвих рухів з явищами аритмічного та судомного мовлення [8].

Дослідник Б. Шостак, аналізуючи механізми заїкання на основі даних вітчизняних науковців, також наголошує на первинному розладі нервових процесів на рівні кори головного мозку за рахунок зриву вищої нервової діяльності. Унаслідок цього відбувається переключення індукційних відносин між корою і підкіркою, виникає слабкість кортикальної регуляції підкірковими утвореннями, що призводить до

порушення темпу, плавності та модуляції мовлення, появи судом у м'язах органів, що беруть участь у мовленні [9].

Найбільш детально аналізує можливий розлад у глибинних структурах мозку при заїканні учений М. Зеєман. Коли в невропатично схильних дітей, на думку дослідника, з'являються постійні симптоми заїкання, у них формується замкнене коло психічних і вегетативних патологічних змін. Страх перед мовленням як сильна емоція негативно впливає на процеси у субкортикальних ділянках і вегетативних центрах, які потім зворотною дією поглиблюють розлади коркових процесів. Через страх перед мовленням (заїкання) порушується нормальна діяльність стріопалідума, і внаслідок цього виникає гіперкінез і гіпертонія м'язів голосового апарату. За умови частого повторення цей патологічний процес закріплюється як умовний зв'язок [3].

З 70-х років ХХ століття з'являється чимало публікацій, що свідчать про нові трактування клінічної картини заїкання. На основі клінічних спостережень і експериментальних досліджень формується уявлення про об'єктивну диференціацію клінічних форм захворювання.

Науковці виділяють дві клінічні форми заїкання – невротичну й неврозоподібну, які зумовлені різними патогенетичними механізмами (Н. Асатіані зі співавторами, Л. Белякова, Б. Драпкін, В. Ковальов і інші).

На думку ученого А. Ястребової причинами заїкання є афекти, сором, переляк, гнів, страх, травми голови, тяжкі хвороби, наслідування неправильного мовлення батька і матері.

Дослідник І. Сікорський першим наголосив на тому, що заїкання притаманне дитячому віку, коли розвиток мовлення ще не завершений. Вирішальну роль він відводив спадковості, вважаючи інші психологічні та біологічні причини (переляк, травми, інфекційні захворювання, наслідування) лише поштовхами, які порушують рівновагу нестійких у дітей мовленнєвих механізми. Інші дослідники причини заїкання шукали в неправильних методах виховання дитини в сім'ї та вважали шкідливим як суворе, так і занадто поблажливе виховання.

Проблемою заїкання займалися багато вчених, вони розглядали це порушення з різних точок зору. Існує медичний аспект заїкання, його розглядали такі вчені, як М. Жинкін, К. Поварнін. Вони вважали, що феномен заїкання може бути визначений як порушення безперервності у відборі звукових елементів при становленні різнометричного алгоритму слів, як порушення авторегуляції в управлінні мовленнєворуховою діяльністю на рівні слова.

Інші дослідження вказують, що первинними є психологічні особливості (Х. Лагузен, Р. Кот, М. Пайкі), а фізіологічні прояви при заїканні – лише наслідки цих психічних недоліків.

Закордонні дослідники серед причин виникнення заїкання виділяли

неправильне виховання дітей (А. Шервен); астенізацію організму внаслідок інфекційних захворювань (А. Гутцман); наслідування, інфекції, травми голови, переляк, переучування при ліворукості (Т. Гепфнер, Є. Фрешельс).

Таким чином, в етіології заїкання відзначається сукупність екзогенних і ендогенних факторів (Н. Власова, В. Гіляровський, М. Зеєман, Н. Красногорський, Н. Тяпугін, М. Хватцев та ін.).

Сучасне вчення про заїкання є міждисциплінарною галуззю, у розвитку якої беруть участь лікарі, психологи, фізіологи, педагоги (логопеди), фахівці з нейролінгвістики й інші. Тому численні причини численні підходи до цієї проблеми за звичайної відсутності ретельного опису клінічних проявів заїкання перешкоджають обговоренню результатів дослідження та їх зіставленню.

Заїкання визначається як розлад темпу, ритму і плавності усного мовлення, зумовлений судомним станом м'язів мовленнєвого апарату.

Сучасні дослідники одностайні щодо того, що заїкання – це тяжка мовленнєва вада, при якій плавність мовлення порушують судоми м'язів мовленнєвого апарату. Виникнення заїкання пов'язують зі слабкістю нервової системи, спричиненою інфекційними захворюваннями, несприятливим перебігом вагітності й вадами виховання. Цей дефект має стійкий характер і без медико-педагогічного втручання та батьківської допомоги, як правило, не зникає [7, с. 3].

Корекція заїкання це досить складний і тривалий процес, який вимагає комплексного підходу (В. Гіляровський, М. Лебединський, Н. Тяпугін,).

Становленню сучасного комплексного підходу до корекції заїкання передувала розробка різних традиційних і сучасних методів подолання цього захворювання. Фахівці розробляли методики подолання заїкання, виходячи з власного розуміння цієї мовленнєвої вади. Численність методичних підходів до подолання патології пояснюється складністю її структурних проявів і недостатнім рівнем знань про її природу.

Прийоми, засоби та методи подолання заїкання доцільно розглядати залежно від характеру рекомендованих засобів впливу на особу, що заїкається, тобто медичного або педагогічного. У першому випадку це лікувальні заходи (терапевтичні, хірургічні, ортопедичні, психотерапевтичні), у другому – педагогічні (дидактичні), в третьому – різні комбінації лікувального й педагогічного впливу на тих, хто заїкається.

Першими спробами розробити систему лікувально-педагогічного впливу на осіб, що заїкаються можна вважати рекомендації І. Сікорського і його учня І. Хмелевського.

Учений І. Сікорський у процес лікування заїкання включав: мовленнєву гімнастику (система вправ для дихання, голосу, артикуляції,

різних форм мовлення); психотерапевтичне лікування (створення для хворого відповідних умов що впливатимуть на настрій хворого та самого оточення, послідовне ускладнення мовленнєвих занять та інше); фармацевтичне й динамічне лікування (медикаменти, фізіотерапія, рухові вправи) [6].

Спираючись на здобутки вітчизняних фізіологів І. Павлова, І. Сеченова та їх послідовників, учені й фахівці-практики подолали тенденційність розроблених раніше прийомів усунення заїкання, відібрали усе найкраще, раціональне та сформували сучасний комплексний підхід до подолання заїкання.

На сучасному етапі розвитку логопедії найефективнішим загально визнано комплексний метод усунення заїкання. Особливої актуальності набуває врахування під час надання комплексної корекційної допомоги усіх особливостей особистості дитини, особливо тих, що спричинені мовленнєвими порушеннями.

На сьогодні під комплексним підходом до корекції заїкання розуміють медико-педагогічний вплив на всі сторони психофізичного стану того, хто заїкається, різноманітними методами, засобами та зусиллями різних спеціалістів. У сучасній літературі існує багато методик корекції заїкання та, на жаль, більшість із них недостатньо ефективні. Це зумовлено складністю структурних проявів та недосконалим знанням самої природи заїкання.

Комплексний метод подолання заїкання вимагає здійснення педагогічного впливу на різні сторони психофізичного стану дитини, що заїкається. Цим зумовлена необхідність дослідження особливостей особистості дитини із заїканням.

До комплексу лікувально-педагогічних заходів входять лікувальні препарати й процедури, лікувальна фізкультура, психотерапія, логопедичні заняття, логопедична ритміка, виховні заходи. Вони мають на меті оздоровлення та зміцнення нервової системи й організму в цілому; подолання неправильного ставлення дитини до своєї мовленнєвої вади, ослаблення мовленнєвих судом, усунення супутніх розладів голосу, дихання, моторики та язика; соціальну адаптацію осіб із заїканням.

Увесь лікувально-педагогічний комплекс за характером впливу на тих, хто заїкається можна умовно поділити на дві складові: лікувально-оздоровчу й корекційно-педагогічну.

Висновки. Отже, механізм заїкання повністю не розгаданий. Дотепер цю проблему дослідники намагаються розглядати з різних позицій: клінічних, психологічних фізіологічних, нейрофізіологічних, психолінгвістичних тощо.

Заїкання є одним із найбільш складних і тривалих мовленнєвих порушень. На сьогодні не існує єдиного погляду на природу заїкання через широкий спектр причин та умов його виникнення,

різнооспрямованості клінічних особливостей, варіантів протікання, форм особистого реагування на дефект. Тому необхідно враховувати всі особливості прояву захворювання.

На сучасному етапі розвитку наукових досліджень під комплексним підходом до подолання заїкання розуміють лікувально-психолого-педагогічний вплив на різні аспекти психофізичного стану особи, що заїкається завдяки різним прийомам, засобам, методам і зусиллям різних фахівців.

Список використаних джерел

1. Волкова Г. А. Заикание и дизонтогенез // Методы изучения и преодоления речевых расстройств: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Г. А. Волковой. – СПб., 1994. – С. 7–12.
2. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова / Н. И. Жинкин. – М., 1966. – С. 5–25.
3. Зеeman М. Расстройства речи в детском возрасте / Под ред. и с перед. В. К. Трутнева и С. С. Ляпидевского, пер. с чешск. Е. О. Соколовой; – М.: Медгиз, 1962. – 300 с.
4. Левина Р. Е. Пути изучения и преодоления заикания у детей / Р. Е. Левина // Специальная школа (школы для глухих и слепых детей, вспомогательные школы и логопедические учреждения) / под ред. А. И. Дьячкова. – 1966. – Вып. 4 (120). – С. 118–124.
5. Поварнин К. И. О логоневрозах и их лечении в свете последних достижений патофизиологии и медицины // Вопросы патологии речи / К. И. Поварнин – Харьков, 1959. – С. 179–182.
6. Сикорский И. А. Библиотека логопеда. Заикание / И. А. Сикорский – М.: Астрель, 2005. – 192 с.
7. Смирнова Л. Н. Логопедия при заикании. Занятия с детьми 5–7 лет в детском саду: пособие для логопедов, воспитателей и родителей / Л. Н. Смирнова – М.: Мозаика – Синтез, 2006. – 64 с.
8. Тяпугин Н. П. Заикание / Н. П. Тяпугин – М.: Медицина, 1966. – 156 с.
9. Шостак Б. И. Особенности состояния моторики у детей, страдающих заиканием: дисс канд. пед. наук. / Б. И. Шостак – М., 1965. – 173 с.

The article deals with the scientific views on the problem of stuttering, forms and causes of speech defects, the emergence of a modern integrated approach to the correction of stuttering.

Keywords: stuttering, speech defect, the mechanism of stuttering, clinical forms of stuttering.

Отримано 28. 09.2012

УДК 376.2.016:81-028.31

О.В. Ласточкіна

ХАРАКТЕРИСТИКА МОВЛЕННЕВОЇ ПІДГОТОВКИ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті подано характеристику основних особливостей та структури мовленнєвої підготовки, як однієї зі складових загальної підготовки дітей дошкільного віку.

Ключові слова: загальна підготовка, мовленнєва підготовка, мовленнєва готовність, мовленнєва компетенція.

В статті дана характеристика основних особливостей і структурних компонентів речової підготовки, як однієї з складових загальної підготовки дітей дошкільного віку.

Ключевые слова: общая подготовка, речевая подготовка, речевая готовность, речевая компетенция.

Постановка проблеми. Дошкільна освіта є першою ланкою освітньої галузі, що виконує роль фундаменту для подальшого розвитку дитини, готує її до навчання у школі. Основним завданням дошкільної освіти є збереження і зміцнення фізичного, психічного та духовного здоров'я дитини, виховання любові до Батьківщини, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, свідомого ставлення до себе, оточення та навколишнього природного середовища; формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду тощо.

Мовленнєвий розвиток дитини є одним із основних чинників її повноцінного розвитку в дошкільному дитинстві. Рівень розвитку цієї психічної сфери визначає рівень сформованості соціальних і пізнавальних мотивів, потреб та інтересів, знань, умінь і навичок дошкільника, що є фундаментом його особистісної культури.

Мета статті. Схарактеризувати особливості та структуру мовленнєвої підготовки, як однієї зі складових загальної підготовки дітей дошкільного віку.

У науково-педагогічному обігу часто синонімічно вживають терміни "підготовка до школи", "готовність до школи", "шкільна зрілість", а також існують певні розбіжності щодо тлумачення позначених ними понять. Усебічний аналіз, зіставлення та порівняння наявних у психолого-

педагогічній, філософській, довідниковій літературі визначень надає можливість виявити співвідношення основних понять. Так, під "підготовкою до школи" розуміють комплекс педагогічних заходів, спрямованих на загальний розвиток дитини (фізичний, психічний, розумовий, емоційний, морально-вольовий, соціальний); створення передумов для формування основ загально-навчальних умінь та навичок (організаційних, інтелектуальних, комунікативних), які забезпечили б дитині цілісний особистісний розвиток як суб'єкта майбутньої навчальної діяльності. Водночас результатом процесу підготовки необхідно вважати готовність дитини до шкільного навчання [1].

Аналіз та узагальнення широкого кола історико-педагогічних джерел дав підстави для виокремлення одного з сучасних етапів загальної підготовки – етапу інноваційного розвитку підготовки дітей до навчання в школі на засадах дитиноцентризму. Зміст цього етапу – формування життєвих компетентностей у процесі **загальної** (соціальної, фізичної, психологічної, мотиваційної, вольової) та **спеціальної** (мовленнєвої, мовленнєво-творчої, логіко-математичної, екологічної, природничої, художньо-естетичної та підготовки до навчання грамоти) **підготовки**; включення вчителів і батьків до особистісно орієнтованого процесу пропедевтики початкового навчання на основі суб'єкт-суб'єктних взаємин [1].

Питання мовленнєвої підготовки, як складової загальної підготовки, старших дошкільників та створення необхідних умов для забезпечення наступності їх розвитку знайшли своє відображення у світовому й вітчизняному історико-педагогічному досвіді, зокрема в працях Я. Коменського, Й. Песталоцці, Ж. Піаже, К. Ушинського, С. Русової, Є. Тихеевої, В. Сухомлинського. Науковці обґрунтовували думку про наявність тісного зв'язку та наступності між окремими ланками освіти, що дає можливість дошкільникам без особливих перешкод в процесі навчання переходити до наступної освітньої ланки. Забезпечення такого плавного переходу сприяє гармонійному розвитку особистості дитини.

Є. Тихеева вважала за необхідне починати розвивати рідне мовлення від перших років життя дитини, як тільки виникає у неї потреба спілкування з іншими людьми. Цей процес необхідно організовувати як у інтересах самої дитини, так і для розвитку мовлення з позицій лінгвістичного аспекту, особливо в практиці дитячих садків. Проте, затримку розвитку мовлення, вади мовлення дорослих пов'язувала з недоліками, перш за все, моторного розвитку в дитинстві. *"Навчання мови"* за Є. Тихеевою вперше покладене було в основу всієї дошкільної системи виховання. Саме методично продуманий планомірний розвиток мовлення повинен бути фоном, на якому розгортається процес навчання і виховання дітей дошкільного віку. Головними умовами своєчасного розвитку мовлення Є. Тихеева вважала матеріальне оточення, яке

повинен використовувати педагог – це природа, матеріальна культура, педагогічно обґрунтована дидактична ситуація. Авторка вказувала на взаємозв'язок розвитку особистості дитини та розвитку її мовлення, а також мовлення і мислення як головних факторів соціального спілкування людей, які об'єднують усі прояви життя в єдине ціле.

За В. Сухомлинським, розвиток мовлення – це одна зі складових вирішення проблем підготовки дітей до школи. Він рекомендував розпочинати розвиток мовлення та виховувати любов до мови з раннього дитинства; розробив оригінальну методикау навчання дітей дошкільного віку грамоті й читанню. Майбутні першокласники відвідували "школу радості" ще за рік до початку систематичного навчання, де на "уроках мислення в зеленому класі" складали казки, розповіді, оповідання за спостереженнями у природі.

О. Усова, розробляючи загальні питання навчання дітей дошкільного віку, особливе місце у цьому процесі відводила також навчанню мови. Вона зауважувала, що завдання дошкільного закладу полягає у забезпеченні такого рівня мовленнєвого розвитку дітей, спираючись на який, учитель зможе успішно розв'язати визначені програмою молодшої школи завдання.

Сучасні соціально-економічні та політичні тенденції прискорили процеси реформування філософії освіти, сприяли розвиткові теорії і практики підготовки дітей до шкільного навчання та її спрямованості на формування особистості дитини. Вітчизняними вченими (С. Кулачківська, С. Ладивір, С. Максименко та ін.), які вивчали психологічну готовність до шкільного навчання, виділено наступні її складові: *морфогенетичну* (стан здоров'я, рівень фізичного розвитку), *психологічну* (інтелектуальна, емоційно-вольова, мотиваційна сфери) та *соціальну* (соціальна компетентність, комунікативні навички) готовність. Н. Гуткіна, крім зазначених складових, виділяє також *мовленнєву*, яка передбачає достатній рівень розвитку усного мовлення, а Є. Проскура додає ще й *психологічну готовність до спілкування*. Враховуючи ці наукові підходи, вважаємо, що сучасна підготовка дітей до школи повинна включати такі компоненти: *морфогенетичний, психологічний, соціальний і мовленнєвий* [3].

Останнім часом широкого вжитку набуває термін "*компетенція*"; він часто вживається у науковій літературі, і в педагогічному розумінні пов'язується із особистісним зростанням дитини, різними аспектами її розвитку: фізичним, соціальним, пізнавальним, мовленнєвим та ін. Тому, досліджуючи питання підготовки до школи, доцільно розглядати їх крізь призму *життєвої компетентності* як здатності дитини адекватно та відповідно до власних потреб і можливостей реагувати на впливи зовнішнього середовища [3].

Неможливо уявити належний рівень життєвої компетенції людини без оволодіння мовленням. Видатний педагог К. Ушинський зауважував,

що рідне слово є основою розумового розвитку й скарбницею всіх знань. Оволодіваючи мовленням, вивчаючи мову, дитина засвоює систему знань, суспільно прийняті норми поведінки – основу її життєвої компетентності, тобто, за словами Олени Кононко, дитина "оволодіває наукою і мистецтвом жити серед інших". З огляду на це проблема розвитку мовлення дитини завжди була однією з центральних у дошкільній освіті. Нині ж провідною метою дошкільньої лінгводидактики є виховання мовної особистості.

Мовленнєва компетенція – це вміння на практиці доречно користуватися мовою (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і немовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби. Це полі компонентна система, що містить наступні складові:

– *лексичну* (наявність певного запасу слів у межах вікового періоду та відповідне їх застосування, вживання засобів мовної виразності: приказки, прислів'я, фразеологізми, епітети, порівняння);

– *фонетичну* (правильна звуковимова, розвинений фонематичний слух, володіння інтонаційними засобами виразності);

– *граматичну* (практичне вживання відповідних граматичних форм рідної мови: рід, число, відмінки, час тощо);

– *діалогологічну* (розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати та звертатися із запитаннями, вести діалог, складати різні види розповідей, переказувати);

– *комунікативну* (вміння підтримувати розмову, спілкуватися на різні теми, культура мовленнєвої поведінки, ініціативність спілкування).

Більшість сучасних науковців розвиток мовлення у дошкільному віці вважають засобом формування *мовленнєвої компетентності*. Так, Л. Калмикова трактує мовленнєву підготовку як загальномовленнєву та спеціальну. *Загальномовленнєва підготовка* забезпечує розвиток навичок усного мовлення, комунікативних навичок, розвиток сприймання і розуміння мовлення, засвоєння мовленнєвого досвіду і чуття, а *спеціальна підготовка* передбачає пропедевтику вивчення мови, тобто первісне усвідомлення її знакової системи, формування основ мовних і мовленнєвих умінь у галузі читання й письма, аналіз мовленнєвих явищ, розвиток свідомого мовлення.

Загальномовленнєва підготовка триває від народження протягом дошкільного дитинства аж до вступу до школи. Тобто при вступі до школи дитина має володіти рідною мовою, засвоїти її літературні норми, культуру усного мовлення і спілкування. *Спеціальна підготовка* за Л. Калмиковою – це *мовна* (когнітивно-рефлекторна) і *мовленнєва* (комунікативно-рефлекторна) підготовка, яка передбачає пропедевтику вивчення мови – первісну рефлексію на мовному матеріалі. Рівень комунікативних здібностей знаходиться у прямій залежності від мовленнєвого розвитку. Тільки на п'ятому році життя дитини

проводиться спеціальна мовна підготовка. Вона починається із повідомлення дітям початкових знань про мову і закінчується елементарними вміннями читання і письма, аналізу мовних одиниць та контролюється за допомогою свідомості [2].

На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти мовленнєву підготовку слід розглядати як інтегрований результат загальномовленнєвої і спеціальної мовної підготовки, що забезпечує дошкільникам мовленнєву готовність і передбачає формування практичних мовленнєвих навичок, удосконалення комунікативних форм та функцій мовленнєвої діяльності [3].

Отже, мовленнєва підготовка як процес розвитку мовлення й навчання мови є *формуванням мовної здібності, мовленнєвих навичок і умінь*, яке здійснюється у двох напрямках, а саме: 1) *мовленнєвої готовності* (формування навичок усного мовлення з правильною звуковимовою, граматичною будовою, лексичним запасом, достатнім фонетичним сприйманням і звуковим аналізом слів); 2) *комунікативної готовності* (комплексного застосування дитиною мовних і немовних засобів із метою використання одиниць мови для спілкування й усвідомлення власної особистості в процесі життєдіяльності), *тобто набуття мовленнєвої й комунікативної компетентності*, що сприятимуть оволодінню шкільною програмою [3].

Як зауважує Т. Піроженко, актуальність своєчасного мовленнєвого розвитку в дошкільному дитинстві визначається завданнями зі створення оптимальних умов для якнайповнішого розкриття потенційних можливостей кожної дитини, що проявляються у специфічно дитячих видах діяльності й пов'язані з комунікацією. Становлення у людини всіх психічних функцій, психічних процесів, особистості в цілому неможливе без міжособистісного контакту. При цьому мовленнєвий розвиток та його вдосконалення необхідно розглядати як відображення зростання навичок комунікативно-мовленнєвої взаємодії. Здібність до спілкування розуміють як комплексну здатність користування засобами взаємодії (невербальними, предметно-практичними, мовними), що забезпечують успішність цілей комунікації.

Заявлений у психологічній характеристиці акцент на взаємозв'язку становлення форм і засобів спілкування дитини свідчить про те, що мовлення виникло у спілкуванні й у своєму розвитку і становленні тісно пов'язане з комунікативною діяльністю дошкільника. Рівень складності визначається широтою та дієвістю мотивів спілкування, а мовленнєва матерія (лексика, граматики) тісно залежить від змісту потреби дитини у спілкуванні з дорослими та однолітками.

Із розмаїття мовлення довколишніх людей, яке чує дитина, вона вибирає, засвоює і створює те, що їй необхідне для виконання комунікативних завдань, які виникають у зв'язку з особливостями

життєдіяльності на даному етапі розвитку. Саме розвиток комунікативної діяльності визначає розвиток мовлення, а не навпаки. Так, мовлення дітей, однакових за віком, але які перебувають на різних рівнях розвитку спілкування, суттєво відрізняється між собою. Мовлення дітей, різних за віком, але які перебувають на одному рівні комунікативної діяльності, приблизно однакове за лексичним складом, складністю граматичного оформлення і розгорненістю речень. Це пояснюється тим, що типові для певного рівня розвитку спілкування комунікативні завдання (потреби) визначають вибіркоче сприймання і привласнення малюками різних особливостей мовлення, яке воничують. Відповідно до типових комунікативних завдань діти з різними формами спілкування визначають і засвоюють в одному мовному матеріалі різні лексичні й граматичні особливості. Педагогічний висновок цієї закономірності полягає у тому, що для розвитку мовлення дошкільника недостатньо пропонувати йому різноманітний мовний матеріал. Необхідно окреслювати перед дитиною нові цілі спілкування, що потребували засвоєння і творчого використання нових невербальних мовних засобів та їх взаємодії [4].

Висновки. Опанування повноцінним мовленням є особливо важливим завданням розвитку дошкільника. Саме на цьому освітньому етапі (М. Вашуленко, Ю. Гільбух, Д. Ельконін, О. Савченко, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.) у дошкільників формуються основи наукового світорозуміння, визначаються способи навчальної діяльності.

Наявність у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення мовленнєвих та психофізіологічних порушень викликає специфічні утруднення, що гальмують оволодіння знаннями. Мовленнєве порушення та неспроможність долати навчальні труднощі часто знижує їхню активність, викликає страх, почуття дискомфорту, негативно відбивається на успішності в навчальній роботі; процес переходу від дошкільного до шкільного навчання для дошкільників із вадами мовлення є особливо складним і напруженим.

Діти з тяжкими порушеннями мовлення потребують особливо продуманої системи подання нового матеріалу. Часто потрібним стає пошук обхідних шляхів, які мають забезпечити повноцінне сприймання й подальше відтворення здобутих знань. Поступово в оволодінні знаннями, уміннями й навичками формуються засоби й прийоми пізнавальної діяльності, розширюються шляхи, за допомогою яких розвиваються процеси компенсації.

Отже, особливо важливим у сучасних умовах інформаційного розвитку суспільства є пошук оптимальних шляхів мовленнєвої підготовки дітей із тяжкими порушеннями мовлення до школи, що мають на меті реалізувати напрямки, визначені в "Концепції демократичної освіти" (Державна програма "Освіта: XXI століття"), "Концепції спеціальної освіти осіб із особливостями психофізичного

розвитку в найближчі роки та на перспективу", у нерозривному зв'язку з онтогенезом мовленнєвого та пізнавального розвитку дітей означеної категорії.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Т.М. Підготовка дітей до школи як педагогічна проблема в теорії і практиці вітчизняної педагогіки (друга половина ХХ століття): автореф. дис. На здобуття ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 "Корекційна педагогіка" / Бондаренко Тетяна Миколаївна. – Луганськ, 2008. – 20 с.

2. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психологічний та лінгвістичний аспекти: навч. посіб. для студ. ВНЗ / Калмикова Л.О. – К.: НМЦВО, 2003. – 300 с.

3. Пахомова Н.Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Пахомова Наталія Георгіївна. – К., 2006. – 259 с.

4. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника / Піроженко Т.О. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 152 с.

The article presents the main features and characteristics of the structure of language training as one of the components of the overall training of preschool children.

Keywords: general training, speech training, speech readiness, language competence.

Отримано 24.09. 2012 р.

УДК 376. 1- 053

В.Е. Левицький

ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕНИМ ІНТЕЛЕКТОМ У ПОЗАКЛАСНІЙ ВИХОВНІЙ РОБОТІ В УМОВАХ ІНТЕРНАТНОГО ЗАКЛАДУ

Стаття містить результати вивчення педагогічної практики спеціальних шкіл з питання формування здорового способу життя в учнів підліткового віку з порушеним інтелектом.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, фізичне виховання, фізична активність, учні з порушеним інтелектом.

Актуальною проблемою сучасної педагогічної науки є пошук нових підходів до організації навчально-виховного процесу у спеціальній школі, спрямованих на гуманізацію освіти, що забезпечить створення оптимальних умов для духовного зростання особистості, реалізації можливостей, збереження та зміцнення здоров'я за допомогою організації і здійснення особистісно зорієнтованого педагогічного процесу з урахуванням основних валеологічних принципів та виховання відповідального ставлення до власного здоров'я, як до вищої індивідуальної та суспільної цінності. “Здоров'я через освіту” залишається актуальним і важливим педагогічним дороговказом.

Значний негативний вплив на здоров'я сучасних дітей має гіпокінезія та гіподинамія, обумовлені великою кількістю уроків, об'ємом домашніх завдань, тривалим перебуванням біля телевізора, комп'ютера, ігрової приставки, недостатньою зайнятістю фізичною культурою, працею. Різке погіршення екологічного та демографічного стану, соціально-економічна напруженість і нестабільність у державі привели до суттєвого зниження рівня здоров'я населення, особливо дітей та підлітків.

Аналіз практики роботи спеціальних шкіл України демонструє, що вирішення вдосконалення системи фізичного виховання залежить, в основному, від організації і самореалізації учнями здорового способу життя, важливим компонентом якого є систематичні заняття фізичними вправами. Але залучення школярів з порушеним інтелектом стає можливим лише за умов сформованості позитивного ставлення до занять фізичною культурою. У процесі виховання в учнів виникають позитивні емоції, з'являється інтерес до фізичної культури, формується прагнення до фізичного вдосконалення, розвивається рухова активність і звичка до занять фізичними вправами.

Різні аспекти формування складових здорового способу життя у загальній та спеціальній дидактиці досліджувалися М.Г. Андрухом, Б.Ф. Ведмеденком, А. М. Войлоковим, З. Джумаєвим, М.І. Жаворонко, С.І. Жевагою, М.Д. Зубалієм, О.В. Ільїним, М.О. Козленко, Л.В. Лихачовим, В.О. Петровим, В.О. Поповим, Б.І. Сарсенбаєвою, В.А. Соколовим, Н.М. Хоменко, А.І. Шинкарюком, Б.М. Шияном, П.І. Щербаком та ін.

Слід зазначити, що одними із найбільш висвітлених питань є формування здорового способу життя засобами фізичної культури, запобігання шкідливим звичкам, дотримання умов раціонального харчування, загартування, режиму праці та відпочинку, сну. В той же час майже відсутні дослідження, присвячені питанням ціннісно-мотиваційних установок на дотримання здорового способу життя, формування його основ в учнів різних вікових груп з різними вадами

психофізичного розвитку в системі позакласної та позашкільної виховної роботи у спеціальних закладах освіти. Недостатньо висвітлені гострі і складні питання про роль самовиховання, самоконтролю та саморегуляції як необхідних умов для свідомого ставлення до свого здоров'я та організації індивідуального здорового способу життя дітьми з порушеннями розумового розвитку.

Однією із проблем неспроможності та малоефективності нинішньої системи фізичного виховання є те, що її зміст не оздоровчий, а освітній. Шкільний урок фізичної культури, спрямований, перш за все, на вирішення навчальних завдань, пов'язаних з розширенням функціональних ресурсів організму школяра, який ще розвивається і залишає поза увагою підвищення імунологічної стійкості до несприятливих факторів зовнішнього середовища, виявляє *мінімальний* вплив на оздоровлення дитини. Іншою важливою проблемою недостатньої ефективності фізичного розвитку у спеціальній школі є відсутність єдності зусиль (часто за наявності умов) для досягнення бінарного ефекту: тренувального та оздоровчого.

У діючій системі спеціального шкільного виховання відсутній диференційований підхід до вибору фізичних навантажень відповідно до рівня розвитку, фізичної підготовленості, біологічного віку школяра, – тобто відсутня пограмна основа для диференційованого підходу, який є основою у корекційній роботі спеціальної школи. Тому актуальним є пошук оптимального підходу до використання часу, об'єму, інтенсивності, складності навантажень на уроці фізичної культури.

Проте, домогтися подолання гіподинамії та гіпокенезії, покращення здоров'я в межах лише уроків фізичного виховання складно і практично неможливо. В цей же час, лише незначна частина школярів охоплена позакласною і позашкільною формами фізкультурних занять. З посиленням комерціалізації діяльності фізкультурних і спортивних клубів, секцій, груп, можливість брати в них участь дітьми з вадами психофізичного розвитку із сімей статистично з низькими і нижче середнього статками різко скоротилася. Суттєвою перешкодою залишається неготовність тренерів та відвідувачів секцій, дюсш до включення таких дітей у групи, охоплення їх спортивно-оздоровчою роботою.

Великі можливості для організації формування здорового способу життя відкриває позакласна виховна робота та інтернатний тип переважної більшості спеціальних шкіл України. Однак результати вивчення стану виховної роботи у цьому контексті, як свідчать статистичні дані, стан здоров'я, фізична підготовленість, рівень знань, умінь і навичок більшості учнів спеціальних шкіл не відповідають як визначеним нормативам, так і їх здібностям і можливостям. На уроках

фізичної культури школярі проявляють байдуже чи негативне ставлення до занять фізичною культурою. Такий стан пояснюється різким зниженням інтересу до занять фізичними вправами. У підлітків значно зменшується спонукальна сила природної потреби в рухах, що веде до відповідного способу життя, погіршення стану здоров'я і фізичної підготовленості [4]. У зв'язку з цим, необхідною стає розробка, організація, культивування вихователями, вчителями фізичної культури здорового способу життя, коли цей процес стає пріоритетним напрямком розвитку системи спеціальної освіти. Це можливе за умови створення здорового середовища, психологічного комфорту, співпраці вчителя та учнів, системно організованої роботи з формування культури здоров'я всіх учасників освітнього процесу.

Зараз у практику роботи масових шкіл упроваджуються різні освітні та оздоровчі програми, котрі покликані сприяти формуванню валеологічної грамотності. Але не розв'язана суперечність, яка має місце в науці й практиці між життєво важливою потребою у формуванні і навчанні здорового способу життя учнів та відсутністю цілісної теорії і технології його формування, що цілком полягає на суб'єктивне розуміння носієм впровадження і не виключає наявності значної кількості помилок теоретичного та методичного характеру.

Якщо в дітей молодшого шкільного віку домінують переважно біологічні потреби в саморозвитку, грі й наслідуванні, а також допоміжні потреби у свободі вибору та досвідченості й з урахуванням цього провідними видами діяльності для них є різноманітні ігри, ручна та вербальна творчість, то в підлітковому віці потреби суттєво змінюються. У підлітковому віці актуалізуються потреби у самопізнанні та пошуку смислу. Звідси – провідними для підлітків є рефлексивна й смислотворча діяльність, що дають змогу усвідомити свою цінність та індивідуальність. Усвідомлення своєї унікальності повинно проходити не у формі розв'язання приватних навчальних завдань, нав'язаних учителем (як це традиційно відбувається у сучасній школі), а у формі вільного творчого пошуку розв'язання смислових проблем, котрі пов'язані із самопізнанням та розумінням сутності як окремих явищ і процесів, так і самого життя.

Систематичний і цілеспрямований педагогічний вплив на підлітка для виховання здорового способу життя є цілком можливим в умовах спеціальної школи. Особливої уваги потребують *саме* діти цього віку як найбільш суперечливого у становленні особистості. Підліток повинен знати про роль та значення здоров'я у самореалізації, причини виникнення шкідливих звичок і про те, що схильність до них свідчить про відсутність самостійності та вольових якостей. Саме завдяки

прагненню до самостійності, вихованню та самовихованню підліткової вік є сприятливим для виховання дбайливого ставлення до здоров'я.

Виховання основ здорового способу життя підлітків, повинно здійснюватися з урахуванням багатокomпонентності здоров'я і багатомірності на засадах системного підходу та комплексності засобів і методів навчання, виховання та розвитку учня. Це можливо за умов використання всієї освітньої та виховної системи спеціальної школи, починаючи з навчальних предметів, закінчуючи організацією оздоровчої виховної роботи в тісній співдружності школи і сім'ї. Для цього необхідна спеціальна розробка та наукове обґрунтування педагогічних умов виховання з урахуванням вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів, потреб та стану здоров'я.

Саме у підлітковому віці починає активно формуватися індивідуальний спосіб життя, від якого в майбутньому, значною мірою, залежить здоров'я особистості, тому що в перехідний період дуже важливо навчити підлітка зміцнювати власний організм та керувати своєю психікою й поведінкою [2].

На основі вищеназваних теоретико-методологічних положень необхідно засобами позакласної виховної діяльності створити в школі таке рефлексивне середовище, що дасть змогу підліткам пізнати власні фізичні, психічні, статеві особливості, а також вільно (у творчому пошуку) розв'язувати проблеми, пов'язані з розумінням сутності здоров'я, проведенням валеологічного самоаналізу та внесенням необхідних виправлень у власний спосіб життя.

На сучасному етапі розвитку спеціальної школи позакласна робота є однією з найважливіших ланок зв'язку навчання з життям, із змінами, що відбуваються у суспільстві. Ця робота як складова та невід'ємна частина навчального процесу допомагає розв'язувати проблеми підвищення якості знань учнів у вільний від навчання час, готує їх до активної практичної діяльності та сприяє вихованню творчої особистості. Головна педагогічна ідея, що покладена в основу позакласної роботи, – це створення умов, які забезпечують безперервність виховного й навчального процесів, їх єдність й цілеспрямованість на основі диференціації та широкої індивідуалізації цього процесу.

Науковий підхід до організації позакласної роботи вказує на те, що кожна особистість є складним психофізіологічним феноменом, тому треба добре знати вихованця, і середовище, в якому він знаходиться. Ступінь розвитку особистості залежить від різнобічної діяльності, бо тільки в процесі діяльності людина може виявити свою творчу індивідуальність, свої потенціальні можливості.

Позакласна робота з виховання здорового способу життя – це багатогранна діяльність школярів: навчально-освітня, суспільно корисна, пошуково-дослідна. Але сьогодні існують великі протиріччя між

значним потенціалом позакласної роботи в школі та її використанням у навчально-виховному процесі. Часто в школах вона не має системності й наступності, цим пояснюється її епізодичність. Дослідження (анкетування, співбесіди) показують, що у практиці спеціальних шкіл позакласна робота валеологічного спрямування проводиться формально, а виховні заходи не мають серйозної пізнавальної основи та не спрямовуються на всебічний розвиток школярів та формування культури здоров'я. Істотним недоліком цих заходів є споглядально-розважальний характер; із позакласної роботи усуваються такі ознаки, як науковість, педагогічна мобільність, пошуково-дослідницька робота.

Позакласна робота буде ефективною, якщо вона задовольнятиме природні запити й потреби учнів, спонукатиме школярів до самопізнання й самоактивності, розширюватиме межі практичної та розумової діяльності, даватиме вчителю широкий простір для глибокого емпатійного розуміння учнів та здійснення всебічного розвитку. При цьому треба враховувати дві безперечні умови: діяльність учителя щодо розвитку дитини й психологічну готовність учня до цього. Крім того, важливо спиратись на ті передумови, які захоплюють почуття учнів, викликають вияв позитивних емоцій.

Позакласна робота школярів виходить за межі навчальної програми й реалізується згідно з особистим вибором, нахилами, потребами та інтересами учнів. Вона продовжує й доповнює навчання на уроках, тому організується відповідно до тих закономірностей, принципів та вимог, що і навчальний процес. Поєднання навчальної й позакласної роботи дає можливість цілеспрямовано керувати діяльністю школярів.

Для цього необхідно розробити концепцію (теорію і методологію) проведення позакласної діяльності з питань виховання у підлітків основ здорового способу життя: викликати у школярів первинні інтереси, задовольнити потреби й запити, розвинути глибокий і сталий інтерес до певних видів оздоровчої діяльності, сформувати потребу у свідомому ставленні до власного здоров'я і необхідності його постійного підтримання. Пробудження інтересів залежить від навколишнього середовища, від певного настрою підлітків.

Науково організована позакласна робота повинна передбачати тісний зв'язок середовищ виховання (школи, сім'ї, суспільства), узгодження їх дій, ефективність засобів впливу з тим, щоб школярі постійно перебували під безпосереднім педагогічним впливом, щоб відпочинок сприяв збагаченню позитивного досвіду та фізичному вдосконаленню.

У системі позакласної виховної роботи спеціальної школи можна виділити такі форми: 1) факультативи відповідного змісту; 2) об'єднання школярів за інтересами (гуртки, секції, клуби, товариства, центри та ін.) в межах школи; 3) загальношкільні заходи (вечори, свята, розваги, тематичні тижні та місячники, спартакіади); 4) класні години;

5) позашкільні заходи (походи, екскурсії); 6) випуск шкільної газети, плакатів, листівок, пам'яток на відповідну тематику.

Орієнтовний необхідний обсяг умінь із здорового способу життя являє собою: визначати антропометричні дані (зріст, вага, окружність грудної клітки, ЖЄЛ, динамометрія); оцінювати фізичний розвиток; визначати фізіологічні показники (частота пульсу, артеріальний тиск); оволодіти типами дихання, правилами дихання; здійснювати контроль за поставою і виконувати коригувальні вправи; визначати й оцінювати ступінь розвитку фізичних якостей (швидкості, сили, витривалості, гнучкості); розвивати силу, гнучкість, витривалість, швидкість; дотримуватись правил особистої гігієни та гігієни праці; складати та виконувати комплекси ранкової гігієнічної гімнастики, фізкультурних хвилинок та фізкультурних пауз; володіти методами розслаблення; складати валеологічно обґрунтований режим дня та дотримуватись правил його виконання; визначати за зовнішніми ознаками ступінь втоми; проводити валеологічний самоаналіз і самооцінку стану здоров'я, власного способу життя, сімейно-побутових умов; стримувати негативні емоції; визначати психоемоційний стан; використовувати прийоми психічної саморегуляції; уникати та позбавлятися шкідливих звичок; доброзичливо ставитися до батьків, учителів, однолітків.

Пріоритетними показниками режиму дня як моделі здорового стилю життя підлітків є кількість і якість сну, харчування і рухова активність.

Організаційною передумовою здорового способу життя особистості є фізичний розвиток дитини та якісні зміни, що відбуваються у зміцненні та вдосконаленні фізичних сил під впливом середовища та спеціально організованого виховання і регулятивної діяльності, і розглядаються як сукупність антропометричних показників і функціональних можливостей основних систем організму, які забезпечують рухову активність.

Оздоровчий ефект фізичного розвитку полягає у підсиленні аеробних можливостей організму, рівня загальної витривалості та фізичної працездатності за умов регулярності занять різними фізичними вправами, поступового збільшення інтенсивності і тривалості навантаження, його оптимального дозування з врахуванням індивідуальних особливостей організму, віку, статі, стану здоров'я, фізичної підготовленості, взаємозв'язку з загальним режимом дня; комплексного підбору вправ у поєднанні з іншими оздоровчими впливами та нетрадиційними оздоровчими системами. Рухова активність належить до числа основних факторів, які забезпечують рівень загального зміцнення організму, стану кісткової, м'язової та серцево-судинної системи, а також є природнім підґрунтям для

подальшого формування різноманітних вмінь, навичок, рухових координацій.

Створення організаційно-педагогічних умов формування позитивного ставлення підлітків до власного фізичного стану та до здорового способу життя вимагає розробки спеціальної моделі планування та оцінки заходів щодо фізичного розвитку як оптимальної передумови формування її здоров'я.

Вирішальними факторами покращення фізичного стану та вдосконалення здоров'я дитини є соціальний статус дитини, наявні соціально-педагогічні структури, просвітницька робота, відповідність навантажень віковим та індивідуально-генетичним особливостям дитини, ставлення дитини до власного фізичного стану, наявність системи навичок вдосконалення фізичного здоров'я та система педагогічного контролю.

Пріоритетно важливим і актуальним є вироблення загальної соціально-педагогічної *політики* покращення фізичного стану дитини з метою її оздоровлення, створення оптимального сприятливого середовища, надання їй при необхідності соціально-педагогічної допомоги, поетапність вирішення корекційних педагогічних і медичних проблем.

Список використаних джерел

1. Борисенко А.Ф., Цвек С.Ф. Руховий режим учнів. – К.: Радянська школа, 1989. – 191 с.
2. Киричук О.І. Виховання в учнів інтересу до навчання. – К.: Знання, 1986. – 48 с.
3. Козленко М.П. Фізичну культуру – в побут школярів. – К.: Радянська школа, 1979. – 95 с.
4. Физическая культура в школе. Методика уроков в 4-8 классах / Под ред. З.И. Кузнецовой. – М.: Просвещение, 1972. – 352 с.
5. Шиян Б.М. Методика фізичного виховання школярів: (практикум): Навчальний посібник для студентів фізкультурних факультетів педагогічних інститутів та університетів. – Львів: Світ, 1993. – 183 с.

The article contains the results of study of pedagogical practice of the special schools through question of forming of healthy way of life for the students of elders forms with the broken intellect.

Keywords: healthy way of life, physical education, physical activity, students, are with the broken intellect.

Отримано 27. 09. 2012р.

УДК 376. 36

М.В. Лепетченко

ДОСЛІДЖЕННЯ ЗДАТНОСТІ ДО ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Стаття присвячена аналізу особливостей сформованості компонентів здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення.

Ключові слова: діти із ЗНМ, творче самовираження, засоби творчого самовираження, компоненти здатності до творчого самовираження.

Стаття посвящена аналізу особливостей сформованості компонентів способности к творческому самовыражению у дошкольников с нарушениями речи.

Ключевые слова: дети с ОНР, творческое самовыражение, средства творческого самовыражения, компоненты способности к творческому самовыражению.

Вивчення, аналіз й узагальнення наукової літератури дозволили встановити, що творче самовираження – це складний особистісний феномен, який проявляється на вербальному і невербальному рівнях та залежить від сформованості когнітивних процесів, зокрема мовлення, емоційно-вольової сфери та володіння засобами творчого самовираження (К. Абульханова-Славська, М. Аніщук, Л. Березовська, Н. Гавриш, І. Зимня, Л. Середюк, Д. Узнадзе). Здатність до творчого самовираження ми розглядаємо як полікомпонентне системне явище, для успішної реалізації якого необхідно є єдність внутрішніх психологічних якостей та властивостей особистості та зовнішніх умов, у яких вони формуються, розвиваються та вдосконалюються.

У відповідності до вимог системного підходу, що дозволяє простежити розвиток кожного компонента досліджуваного явища, з'ясувати динаміку внутрішніх і зовнішніх зв'язків із іншими системами, конкретний зміст кожного складника, ми передбачаємо, що недостатній розвиток будь-якого з них може гальмувати становлення інших компонентів, зважаючи на взаємозв'язки та взаємозумовленість елементів системи.

У зв'язку з цим вважаємо необхідним перш за все дослідити якісну сформованість компонентів здатності до творчого самовираження (мотиваційного, когнітивного, емоційно-експресивного) та їх взаємозалежність у старших дошкільників із ЗНМ. На основі теоретичного аналізу науково-методичної літератури та наших дослідницьких передбачень розроблена експериментальна методика дослідження здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення: підібрані та розроблені завдання творчого невербального та вербального характеру, які, на наш погляд, дають можливість робити висновки про стан та особливості здатності до творчого самовираження у старших дошкільників із ЗНМ.

В експерименті взяли участь старші дошкільники із порушеннями мовлення (із ЗНМ III рівня) спеціальних груп ДНЗ компенсуючого типу для дітей з порушеннями мовлення м. Львова, НВК інтернатного типу для дітей з вадами розвитку Полтавської обласної ради, ДНЗ комбінованого типу Запорізької міської ради, ДДЗ комбінованого типу м. Запоріжжя та старші дошкільники без порушень мовлення (БПМ) ДНЗ м. Бердянськ.

Експериментальна діагностична методика базувалася на визначенні рівня сформованості складових компонентів здатності до творчого самовираження: мотиваційного, когнітивного та емоційно-експресивного. Були використані адаптовані завдання діагностичних методик: С. Забрамної, В. Боровик [2, с. 20]; І. Марченко [3, с. 76-77]; Л. Березовської [1, с. 118-119] та оригінальні авторські завдання, побудовані переважно на матеріалі казок, відповідно до чинних програм розвитку, навчання та вихання дітей дошкільного віку.

У залежності від способу виконання й оцінки завдань стан сформованості здатності до творчого самовираження у старших дошкільників із ЗНМ ми ранжували за чотирма рівнями:

- *високий рівень* – дитині властивий рівень сформованості компонентів здатності до творчого самовираження, що відповідає віковій нормі. Самостійне правильне оригінальне виконання завдань характеризується творчою активністю;

- *достатній рівень* – компоненти здатності до творчого самовираження сформовані з незначними недоліками. Дитина активна, творча, правильно виконує завдання самостійно чи з допомогою експериментатора, проте не оригінально;

- *середній рівень* – сформованість компонентів здатності до творчого самовираження не є достатня. Дитина правильно виконує завдання з допомогою експериментатора, майже не проявляє творчість, активність; оригінальність відсутня;

- *низький рівень* – компоненти здатності до творчого самовираження сформовані із значними недоліками. Дитина або

відмовляється від виконання завдань або не може виконати завдання навіть із допомогою експериментатора.

Завдання методики об'єднані у дві серії та спрямовані на визначення стану та особливостей когнітивного та емоційно-експресивного компонентів передбачають також вивчення мотиваційного компоненту, оскільки як стверджує О. Леонтьєв, діяльності без мотиву не буває; невмотивована діяльність – це діяльність не позбавлена мотиву, а діяльність з суб'єктивно й об'єктивно прихованим мотивом. Зміст та оцінювання виконання цих завдань виходить з критеріїв та показників, на основі яких визначені рівні сформованості здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення.

Серія №1. Спрямована на дослідження когнітивного компоненту здатності до творчого самовираження, вміщує 6 завдань.

Мета першого завдання: дослідити можливості критичного осмислення пред'явленого матеріалу, розуміння дітьми нісенітності зображеного; здатність до умовиводів та обґрунтування власного судження.

Процедура проведення індивідуальна. Дитині показували картинку із зображенням нісенітності, робили паузу та спостерігаючи за її реакцією, питали, чи буває так, як намальовано. Оцінювалася здатність дитини помітити та описати нісенітність зображеного. Фіксувалася також безпосередня реакція дитини на запропонований малюнок (можливі вигуки, репліки).

Аналіз результатів виконання першого завдання показав, що діти із ЗНМ здатні до критичного осмислення пред'явленого матеріалу, розуміння нісенітності зображеного, проте самостійно дати обґрунтовану відповідь, міркувати, будувати умовиводи діти не можуть; недостатня емоційність та недостатня сформованість мисленнєво-мовленнєвої діяльності обмежує їх можливості до вираження своїх вражень, свого ставлення, як на вербальному, так і на невербальному рівні. Отже, найбільш типовим для дітей із ЗНМ у порівнянні із дітьми БПМ було констатування факту нісенітності зображеного без пояснення та обґрунтування власних міркувань, без вираження власного ставлення до зображеного.

Завдання друге спрямоване на дослідження особливостей уяви, виявлення здатності за словесним описом відтворювати образ об'єкта, який слід відгадати.

Процедура проведення індивідуальна. Дитині пропонували послідовно відгадати декілька загадок.

Результати виконання завдання засвідчили існування розбіжності між дітьми із ЗНМ та дітьми БПМ за якістю відгадування загадок та проявом самостійності. Отримані показники свідчать про те, що діти із ЗНМ здатні відтворити образ об'єкта за словесним описом, проте

самостійно дітям важко уявити об'єкт, про який йдеться у загадці; вони потребують допомоги експериментатора частіше ніж діти БПМ, оскільки самостійно актуалізувати свої знання та життєвий досвід можуть не завжди.

Виконання третього завдання дає можливість виявити обізнаність дітей із казками, розуміння їх змісту, здатність до зв'язної логічно послідовної розповіді із дотриманням лексико-граматичних та композиційних вимог; здатність творчо інтерпретувати та використовувати засоби художньої виразності казки у власній творчості; здатність підпорядкувати власну яву певному задуму та оригінального й творчого розв'язувати проблемні казкові ситуації, комбінувати уявлення для створення нових казкових образів та ситуацій.

Процедура проведення індивідуальна. Експериментатор пропонував дитині розглянути ілюстрації до казок, пригадати та назвати їх. Пригадати героїв казок, обрати героя казки, який подобається, та уявити себе на місці цього героя, уявити, що та як робила б дитина, що та як хотіла б змінити та розповісти про це. Так само робота проводилася над образом героя, якого дитина вважає негативними.

Результати виконання завдання засвідчили, що значна кількість дітей із ЗНМ використовували не достатньо розгорнуте зв'язне висловлювання, що супроводжувалося лексико-граматичними помилками; вони не вживали поширені речення і складні конструкції; не використовували слова із яскравою семантичною навантаженістю. У більшості випадків невеликі за обсягом самостійні висловлювання дітей із ЗНМ характеризувалися бідним вибором мовних засобів, порушенням логічної послідовності повідомлення. Вони склалися з набору фактично пов'язаних між собою фраз з відносно вірно побудованими простими реченнями зі значною кількістю лексико-граматичних помилок та майже повною відсутністю чіткої структури всього висловлювання. Діти пропускали члени речення, переставляли їх місцями, не закінчивши однієї смислової фрази починали іншу, згодом повертаючись до першої. Аналіз виконання завдання засвідчив недостатню оригінальність та індивідуальність у використанні прийомів розкриття й створення образів та особливостей сюжету (7,14% дітей із ЗНМ). Діти не здатні підпорядкувати власну яву певному задуму та комбінувати уявлення для створення нових казкових образів та ситуацій. У 38,39% випадків діти із ЗНМ під час виконання творчого завдання не змогли а ні створити оригінальні сюжетні розв'язки, а ні комбінувати наявні відомості із власним життєвим досвідом. Діти відтворювали події казки (продовжили її відповідно до змісту), не вирішивши проблемної ситуації. Переважна більшість дітей із ЗНМ (54,47%) обмежилися констатацією подій, що були зображені на малюнку, взагалі не "виходячи за його межі". Дітям із ЗНМ було важко наділити героїв

казки іншими якостями, створити оригінальний (інший), не такий як у казці перебіг подій та репрезентувати його.

Четверте та п'яте завдання були спрямовані на визначення обізнаності дітей із казками, розуміння їх змісту, здатності творчо інтерпретувати та використовувати засоби художньої виразності казки у власній творчості; аналізувати та оцінювати образи героїв казки, встановлювати та розкривати причинно-наслідкові зв'язки, робити умовиводи та виражати власне ставлення до них, мотивувати власні судження.

Процедура проведення індивідуальна. Експериментатор пропонував дитині розглянути ілюстрації до казок, пригадати та назвати їх. Пригадати героїв казок, обрати героя казки, який подобається, та розповісти про нього. Так само робота проводилася над образом героя, якого дитина вважає негативними.

Результати виконання завдання показали, що вираження власної думки дітьми відносно героїв було необґрунтоване, неглибоке. Внаслідок нездатності до розкриття причинно-наслідкових зв'язків превалювала концентрація уваги на зовнішніх ознаках персонажу та були відсутні оцінки ознак внутрішніх рис та якостей героїв. Кількісний та якісний аналіз результатів виконання завдань дозволив встановити більш низький рівень виконання п'ятого завдання у порівнянні із четвертим завданням дошкільниками обох досліджуваних груп. Діти БПМ виконали четверте завдання відповідно до високого, достатнього та середнього рівня, низький рівень був відсутнім. За результатами виконання п'ятого завдання низький рівень становить 10% у групі дітей БПМ. У дітей із ЗНМ показник низького рівня у п'ятому завданні збільшується майже вдвічі: четверте завдання – 10,71%, п'яте завдання – 20,54%. Порівняльний аналіз виконання завдань показав, що рівень обізнаності з казками дітей із ЗНМ та дітей БПМ за четвертим завданням вищий, ніж за п'ятим завданням. На нашу думку, надання характеристик героям та вираження власного ставлення до них унеможливлювалося незнанням змісту конкретної казки. Як наслідок, діти досить поверхово висловлювалися лише стосовно зовнішніх особливостей героїв казки. У такому випадку оцінка образу героїв казки була відсутньою або абстрактною, немотивованою. Діти із ЗНМ продемонстрували більш низький рівень здатності пригадати та проаналізувати казки, аналізувати та оцінювати образи героїв казки, робити умовиводи та змістовно висловлювати власну думку, мотивувати власні судження. Значні труднощі у дітей із ЗНМ виникали під час встановлення та розкриття причинно-наслідкових зв'язків, встановлення залежності між подіями, що описані у казках, які діти знали, та тим, як розкриваються образи героїв, риси їх характерів. Діти із ЗНМ не використовували засоби художньої виразності казки. Вираження власного ставлення до

героїв казок були позбавлені власних умовиводів. Мовлення дітей характеризувалося недостатньою розгронутістю, бідним вибором мовних засобів та лексико-граматичними недоліками.

Шосте завдання дозволило виявити здатність дитини робити умовиводи на основі встановлення взаємозв'язку між змістом висловлення, позою, мімікою героїв, інтонацією й конкретною казковою ситуацією; здатність обґрунтовувати власне судження. Обізнаність дітей із казками.

Процедура проведення індивідуальна. Дитині показували по черзі картинки із зображенням фрагментів казок. Показ супроводжували зачитуванням тексту знайомої казки з невідповідністю: висловлення (зміст, інтонація) сюжету, образу героїв, зображених на малюнку. Після кожного фрагмента (картинки), дитині пропонували відповісти, чи все правильно. Знайти невідповідності та розповісти, як повинно бути.

Аналіз результатів виконання завдання показав, що значна частина дітей із ЗНМ та більшість дітей БПМ знали казки та на основі аналізу їх змісту й опорного наочного матеріалу встановлювали та пояснювали всі невідповідності. Проте логічне та вірне обґрунтування дітьми із ЗНМ власної думки спиралося лише на зміст казки та було позбавлене власних оцінок та умовиводів. Переважна більшість дітей із ЗНМ (79,47%) не могли самостійно проаналізувати зміст казок, які вони знали, та наочний матеріал для встановлення невідповідностей. Значні труднощі діти відчували на етапі обґрунтування власного судження, тому пояснення було відсутнім, діти просто посилалися на зміст казки.

У відповідності до одержаних результатів у ході констатувального етапу експерименту, нами визначені характеристики чотирьох рівнів сформованості когнітивного компоненту здатності до творчого самовираження:

Високий рівень сформованості когнітивного компоненту:

Мовлення дитини характеризується змістовністю, зв'язністю, образністю, логічною послідовністю, використанням влучних слів із яскравою семантичною навантаженістю. Вона широко використовує емоційно забарвлені слова, майже не припускається лексико-граматичних помилок. В процесі розповіді використовує поширені прості та складні речення. Має достатній запас чітких і яскравих образів-уявлень, відтворює їх за словесним описом; рівень розвитку комбінаторних механізмів уяви дозволяє їй перетворювати знайомий матеріал і створювати на цій основі нові образи, ситуації. Спостерігається розвиненість образного мислення, операцій аналізу та синтезу; здатність до умовиводів; здатність встановлювати та розкривати причиннево-наслідкові зв'язки. Знає казки у межах

програмових вимог, розуміє їх зміст, аналізує образи героїв, обґрунтовує та мотивує своє відношення. Творчо інтерпретує засоби художньої виразності казки та використовує оригінальні незапозичені засоби створення образу у творчому процесі.

Достатній рівень сформованості когнітивного компоненту:

Зв'язне логічно-послідовне висловлювання дитини, що вкладається в декілька поширених речень і складних конструкцій, характеризується недостатньою розгорнутістю та недоліками лексико-граматичного ладу мовлення. Дитина інколи використовує емоційно забарвлені слова та слова із яскравою семантичною навантаженістю. Проявляє елементарну здатність до комбінування наявних уявлень; створені дитиною образи характеризуються певною шаблонністю, одноманітністю. Вона здатна відтворити образ об'єкта за словесним описом; рівень комбінаторних здібностей достатній, проте самостійно створити нові образи може не завжди. Інколи потребує допомоги експериментатора для здійснення аналізу та синтезу, умовиводів; встановлення та розкриття причиннево-наслідкових зв'язків. Проявляє достатній (у відповідності до програмових вимог) рівень обізнаності із казками, аналізує, оцінює їх зміст та образи героїв, обґрунтовує своє відношення. Дитина не переносить засоби художньої виразності казки у власну творчість.

Середній рівень сформованості когнітивного компоненту:

Зв'язне мовлення дитини супроводжуються лексико-граматичними помилками. Характерна недостатня розгорнутість самостійного висловлювання, що вкладається в декілька речень. Вона майже не вживає поширені речення і складні конструкції; не використовує слова із яскравою семантичною навантаженістю. Дитині властива репродуктивна уява, вона здатна відтворити образ об'єкта за словесним описом; рівень комбінаторних здібностей низький, самостійно створити нові образи не може. З допомогою експериментатора здатна до аналізу та синтезу, до умовиводів, встановлення та розкриття причиннево-наслідкових зв'язків. Проявляє недостатній (у відповідності до програмових вимог) рівень обізнаності із казками; з допомогою аналізує, оцінює їх зміст та образи головних героїв, проте частково обґрунтовує та мотивує своє відношення, навіть із допомогою експериментатора. Не використовує засоби художньої виразності казки у власній творчості.

Низький рівень сформованості когнітивного компоненту:

Дитина не здатна до логічно-послідовного зв'язного висловлювання з дотриманням лексичних та граматичних норм. Невеликі за обсягом самостійні зв'язні висловлювання складаються з набору фактично пов'язаних між собою фраз зі значною кількістю лексико-граматичних помилок, з відносно правильно побудованими простими реченнями та майже повною відсутністю чіткої структури всього висловлювання. Дитина пропускає члени речення, переставляє їх місцями, не закінчує

однієї смислової фрази і починає іншу, згодом повертаючись до першої. Розповідь характеризується бідним вибором мовних засобів, порушенням логічної послідовності повідомлення. Дитина має низький рівень репродуктивної уяви, процес перебудови і комбінування уявлень порушений; припускається помилок у відтворенні образу об'єкта за словесним описом. Відсутні елементи самостійного фантазування, замість створення нових образів та ситуацій, вона відтворює зміст опорного матеріалу. Недостатня розвинутість процесів аналізу та синтезу, нездатність до умовиводів призводять до значних труднощів у встановленні та розкритті причиннево-наслідкових зв'язків. Дитина проявляє низький рівень обізнаності з казками та розуміння їх змісту. Оцінка й аналіз змісту казки та образів головних героїв відсутні або необґрунтовані. Дитина не використовує засоби художньої виразності казки.

Як засвідчують експериментальні данні, за рівнями сформованості когнітивного компоненту здатності до творчого самовираження діти із ЗНМ продемонстрували більш низький результат у порівнянні з дітьми БПМ. Високий рівень сформованості когнітивного компоненту не був діагностований у дітей із ЗНМ, переважна більшість дітей із ЗНМ (59,82%) знаходяться на середньому рівні, тоді як більшість дітей БПМ виконали діагностичні завдання відповідно до достатнього рівня сформованості когнітивного компоненту здатності до творчого самовираження.

Серія №2. Спрямована на дослідження емоційно-експресивного компоненту здатності до творчого самовираження, вміщує 6 завдань.

Виконання першого завдання дає можливість виявити здатність дітей сприймати та диференціювати емоційні стани, визначати їх; встановлювати та пояснювати зв'язок між певним емоційним станом та відповідною ситуацією. Вміння за допомогою виразальних засобів передавати емоційні стани.

Процедура проведення індивідуальна. Оскільки для дітей незрозумілим є термін "емоція" ми заміняли його словом "настрій". Експериментатор показував (по черзі) картинки, на кожній із яких зображений певний емоційний стан. Дитині пропонували назвати кожен з них, показати його та пригадати й розповісти, коли буває такий настрій. Потім дитині пропонували розглянути картинки із зображенням героїв казок, що відображають кожен емоцію та знайти картинку з однаковою емоцією.

Аналіз результатів виконання завдання показав, що діти із ЗНМ за виразними характерними ознаками обличчя можуть диференційовано сприймати емоційні стани. Проте відчувають значні труднощі у встановленні зв'язку між певним емоційним станом і відповідною ситуацією та під час показу деяких емоцій. Найбільш доступними для

дітей із ЗНМ та дітей БПМ були емоції "радість", "злість" та "сум". Найважчими виявилися емоції "страх" та "подив". Пояснити емоції діти із ЗНМ переважно могли з допомогою експериментатора, що свідчило про те, що вони утруднюються самотійно актуалізувати власний життєвий досвід, та спираючись на нього висловити власну думку. Діти мають достатні уявлення стосовно особливостей прояву емоційних станів, їх ідентифікації, розуміють їх, проте не можуть ці уявлення використати для зображення емоцій та їх інтерпретації.

Друге та третє завдання спрямовані на виявлення здатності дітей творчо інтерпретувати засоби художньої виразності казки та переносити їх у власну творчість; добирати виразні засоби для втілення та розкриття образу казкового персонажа, їх багатство, точність та доречність; здатність створювати яскравий образ казкового героя, передавати його своєрідність за допомогою вдалого поєднання мовних та немовних засобів виразності. Виразність, емоційність, оригінальність та індивідуальність втілення і розкриття образу.

Процедура проведення індивідуальна. Дитині показували картинки із зображенням казкових героїв в певних ситуаціях відповідно до змісту казки. Експериментатор пропонував пригадати героїв казок, обрати героя казки, який подобається, та показати його.

Результати виконання завдання показали, що більшість дітей із ЗНМ не змогли самотійно актуалізувати знання казок, у процесі відтворення образу персонажу, відчували значні труднощі, оскільки не могли підібрати та використати відповідні виразні засоби, не використовували засоби художньої виразності казки, зверталися лише до окремих засобів виразності (переважно рухи або звуконаслідування), що були традиційними, шаблонними. Діти відтворювали абстрактний образ.

Аналіз експериментальних даних засвідчив більш низькі показники виконання третього завдання порівняно із другим завданням дітьми обох досліджуваних груп. Завдання передбачали здатність дітей актуалізувати знання казок, що були запропоновані експериментатором. Аналіз результатів виконання завдань засвідчив нижчий рівень обізнаності з казками дітей обох досліджуваних груп за третім завданням порівняно із казками, які були запропоновані у другому завданні. Отже, незнання казок унеможливило влучний показ конкретного героя певної казки, діти не могли проаналізувати образи персонажів казок, яких вони не знають, щоб виділити ті характерні особливості, які можна відтворити та не могли дібрати відповідні засоби виразності для перевтілення у них. Окрім того, спостерігалася певна обмеженість та шаблонність у використанні засобів виразності для показу персонажів знайомих казок, яка була властивою для дітей обох досліджуваних груп. Діти не передавали своєрідність обраних казкових героїв, а відтворювали

сукупність узагальнених шаблонних уявлень про них, втілених традиційними засобами виразності.

Четверте завдання підпорядковане меті визначення здатності дитини емоційно сприймати та виражати ти свої почуття, емоції та враження, пов'язані із змістом казки, її героями. Здатність до сприйняття та розуміння емоційного стану героїв казки; до встановлення та розуміння залежності між емоційними станами героїв казки й причинами, що призвели до їх виникнення та відповідними засобами їх вираження. Здатність дитини творчо відтворити описаний та зображений образ.

Процедура проведення індивідуальна. Дитині показували картинки із зображенням героїв казок в певних ситуаціях відповідно до змісту казки. Показ супроводжувався зачитуванням фрагменту тексту казки з невідповідністю: висловлення (зміст, інтонація) сюжету, образу героїв, зображених на малюнку. Після кожного фрагмента (картинки) дитині пропонували відповісти, чи все правильно. Знайти невідповідності та показати як прочитав експериментатор та як було насправді.

Результати виконання завдання показали, що більшість дітей із ЗНМ потребували допомоги експериментатора, оскільки не могли самостійно обрати необхідні виразні засоби. Зверталися до окремих засобів виразності (переважно звуконаслідування) традиційного, шаблонного характеру, що дозволяли зобразити казкового героя, проте не передавали його емоційний стан. Або використовували міміку для відтворення емоційного стану героя, проте не передавали його образ. Завдання діти виконували з низькою емоційністю. Результат аналізу виконання завдання показав, що більшість дітей із ЗНМ не звертають увагу на ситуації, у яких знаходяться казкові герої та на відповідні емоційні прояви. Діти майже не відтворювали міміку героїв, хоча саме мімічні прояви дозволили б влучно передати емоційний стан героїв та зміну цих станів. У дітей БПМ у процесі зображення героїв превалювала орієнтація саме на ситуацію та вираження відповідного емоційного стану й образу персонажів. Або ж навпаки, діти зображували казкового героя та не передавали його емоційний стан. Було також встановлено, що більшість дітей із ЗНМ володіють незначною кількістю одноманітних традиційних засобів виразності, самостійно обрати та використати які діти переважно не можуть.

Мета п'ятого завдання: виявити здатність дітей створювати яскраві образи казкових персонажів, передавати їх своєрідність за допомогою немовних засобів виразності, оригінальність втілення та розкриття образу.

Дослідження проводилося підгрупами (4 дитини). Експериментатор пропонував дітям пригадати казки, які вони знають та героїв цих казок. Діти разом пригадували та описували героїв. Дітям пропонувалася гра:

одна дитина обирала казкового героя, якого хотіла показати, пригадувала, який він та показувала його. Інші діти повинні були відгадати, кого показала дитина. Умова: показувати без слів, за допомогою рухів, жестів, міміки. Пізніше діти обмінювалися ролями: ті, що загадували – відгадували, і навпаки.

Результати виконання завдання засвідчили, що більшість дітей із ЗНМ та значна частина дітей БПМ обирали для показу типових казкових героїв, використовуючи для їх втілення лише деякі шаблонні, узагальнені немовні засоби виразності. У процесі добору немовних засобів творчого самовираження вони потребували допомоги експериментатора. Результати аналізу виконання завдання показали, що діти із ЗНМ мають досить обмежені уявлення про немовні засоби творчого самовираження та не можуть їх застосувати у процесі виконання завдання. Діти не можуть самостійно актуалізувати знання та уявлення про найбільш характерні риси та ознаки персонажів та відповідно співвіднести їх навіть із добре відомими, достатньо традиційними немовними засобами творчого самовираження.

Шосте завдання спрямоване на виявлення здатності дітей створювати яскраві образи казкових персонажів, передавати їх своєрідність за допомогою мовних засобів творчого самовираження.

Дослідження проводилося підгрупами (4 дитини). Експериментатор пропонував дітям пригадати всіх казкових героїв, яких вони знають. Розглянути геометричні фігурки та подумати, якого казкового героя можна замінити оранжевим овалом, сірим трикутничком, як можна використати червоний кружечок, коричневий прямокутник. Дитина обирала геометричну фігуру, яка найбільше їй до вподоби, і розповідала про обраного казкового героя, не називаючи його. Інші діти вгадували.

Результати виконання завдання показали, що більшість дітей із ЗНМ обирали типових казкових персонажів та потребували допомоги експериментатора у процесі створення образів героїв. Висловлювання дітей мали завершений характер, проте діти майже не використовували мовні засоби творчого самовираження в основному звертаючись до звуконаслідувань. Виконання завдання характеризувалося недостатньою емоційністю.

Кількісний та якісний аналіз результатів виконання діагностичних завдань дітьми із ЗНМ та дітьми БПМ дозволив встановити особливості використання засобів творчого самовираження. Найчастіше у виконанні творчих завдань діти обох досліджуваних груп використовували такі немовні засоби творчого самовираження: рухи, ходу, міміку, жести, рідше зміну пози, відтворення дій. За обсягом та якісними характеристиками використання немовних засобів творчого самовираження діти із ЗНМ продемонстрували значно гірші показники:

значна частина дітей взагалі не використовує немовні засоби творчого самовираження, або їх використання є не влучним (не відповідає ситуації, образу обраного казкового героя). Більшість дітей використовують обмежене коло засобів виразності: рухи ("вуха зайця"), хода ("ведмідь"), рідше – міміка ("зуби вовка", "хитрі очі лисички"), що є традиційними, шаблонними та дозволяють передати узагальнений образ героя у порівнянні зі зміною пози, відтворенням дій, (які не використовувалися дітьми із ЗНМ), що потребують конкретизації уявлень про героя, та відповідно актуалізації дитиною знань змісту казок. Найчастіше діти обох досліджуваних груп використовували такі мовні засоби творчого самовираження: звуконаслідування, зміну інтонації, вигуки, рідше – пісеньки, образні вирази та порівняння. Використання мовних засобів творчого самовираження дітьми із ЗНМ мають такі особливості: менша кількість використаних засобів (у порівнянні з дітьми БПМ), значно нищий якісний рівень використання мовленнєвих засобів творчого самовираження: переважне використання звуконаслідування (що онтогенетично відповідає ранньому та молодшому дошкільному віку) та зміна інтонації, що не завжди відповідала образу героя казки та ситуації. Вигуки діти із ЗНМ майже не використовували. Слід відзначити, що діти БПМ використовували вигуки не тільки у ході виконання завдань, спрямованих безпосередньо на виявлення мовних засобів творчого самовираження. Порівняння, образні вирази та пісеньки використовувалися лише дітьми БПМ.

Отримані результати обстеження обумовлені, на нашу думку, низьким рівнем обізнаності дітей із ЗНМ із казками або нездатністю (в наслідок недостатності мислення, уяви, мовлення) повноцінно використати наявні знання та уявлення: аналізувати зміст казки, образи персонажів; розмірковувати, робити власні умовиводи та виражати їх; відсутністю або обмеженими уявленнями дітей щодо засобів творчого самовираження та досвідом їх використання.

У відповідності до одержаних діагностичних результатів у ході констатувального етапу експерименту, нами визначені характеристики чотирьох рівнів сформованості емоційно-експерсивного компоненту здатності до творчого самовираження:

Високий рівень сформованості емоційно-експерсивного компоненту:

Дитина диференціює, визначає емоції; встановлює та пояснює зв'язок між емоційними станами та відповідними причинами, що їх викликали; здатна виразити емоційні стани, використовуючи вербальні та невербальні засоби. Емоційно сприймає казки, їх зміст, передає свої почуття та враження, пов'язані із змістом казки, її героями. Сприймає та розуміє емоційний стан героїв казки; втілює цілісний образ казкового

персонажу відповідними засобами творчого самовираження. Творчо інтерпретує засоби художньої виразності казки та використовує оригінальні незапозичені засоби створення образу у творчому процесі. Дитині властива оригінальність та індивідуальність у використанні прийомів розкриття образів і особливостей сюжету, самостійність творчого процесу. Виразно, емоційно створює яскраві образи персонажів, передає їх своєрідність за допомогою вдалого поєднання розмаїття засобів виразності.

Достатній рівень сформованості емоційно-експерсивного компоненту:

Дитина здатна до диференціації, визначення емоційних станів, проте інколи відчуває труднощі у встановленні та поясненні зв'язку між емоційними станами та відповідними причинами, що їх викликали; вираженні емоційних станів за допомогою вербальних та невербальних засобів. Емоційно сприймає казку, передає свої почуття та враження, пов'язані з героями казки та її змістом. Сприймає та розуміє емоційний стан героїв казки; втілює цілісний образ казкового персонажу відповідними традиційними засобами творчого самовираження. Не переносить засоби художньої виразності казки у власну творчість. Процес творчості відзначається емоційністю, обмеженістю використаних засобів створення творчого образу та не характеризується оригінальністю й індивідуальністю, засоби "втілення" носять одноманітний, традиційний характер, хоча дібрані адекватно, доцільно.

Середній рівень сформованості емоційно-експерсивного компоненту:

Дитина здатна до диференціації, визначення емоційних станів, проте відчуває значні труднощі у встановленні та поясненні зв'язку між емоційними станами та відповідними причинами, та їх вираженні. Емоційно сприймає казку, проте реакція на її зміст, героїв є невираженою. Сприймає та розуміє емоційний стан героїв казки; проте цілісно втілити образ казкового персонажу відповідними засобами творчого самовираження дитина не може. Не використовує засоби художньої виразності казки у власній творчості; створені за рахунок одноманітних, та не завжди влучних засобів творчого самовираження, образи казкових героїв не є яскравими та оригінальними. Процес творчості відзначається малою мірою емоційності та виразності.

Низький рівень сформованості емоційно-експерсивного компоненту:

Дитина утруднюється у диференціації та визначенні емоційних станів, переважно не може встановити та пояснити зв'язок між емоційними станами та відповідними причинами, що призвели до їх виникнення. Не може за допомогою виразних вербальних та

невербальних засобів передавати емоційні стани. Сприймання казки супроводжується низьким, майже невираженим емоційним реагуванням; дитина не проявляє власні почуття та враження, пов'язанні із казкою, її змістом та героями. Сприймає та розуміє емоційний стан героїв казки; проте не може відтворити образ казкового персонажу навіть із допомогою експериментатора. Не використовує засоби художньої виразності казки. Дитина не здатна створити яскравий та індивідуальний творчий образ, переважно не використовує засоби творчого самовираження, або використовує їх недоречно. Процес творчості відзначається відсутністю оригінальності та майже повною відсутністю емоційності й виразності.

Аналіз експериментальних даних засвідчив, що за рівнями сформованості емоційно-експресивного компоненту здатності до творчого самовираження діти із ЗНМ продемонстрували більш низький результат у порівнянні з дітьми БПМ. Високий рівень сформованості емоційно-експресивного компоненту не був діагностований у дітей із ЗНМ, більшість з яких (62,5%) знаходяться на середньому рівні.

Для дослідження мотиваційного компоненту здатності до творчого самовираження був здійснений якісний та кількісний аналіз виконання завдань обох діагностичних серій. Якісний аналіз виконання експериментальних завдань дозволив встановити такі особливості мотиваційного компоненту: самостійність, зацікавленість, стійкість інтересу до запропонованих завдань дітей із ЗНМ та дітей БПМ значно відрізнялася. Якщо на етапі пред'явлення та розглядання картинки, ознайомлення із змістом завдання усі діти проявляли захопленість, то на етапі його безпосереднього вирішення (обґрунтування, пояснення, встановлення та розкриття причиннево-наслідкових зв'язків, добору та використання засобів творчого самовираження і т. ін.) діти із ЗНМ втрачали інтерес та відчували певні труднощі, потребували допомоги експериментатора. Кількісний та якісний аналіз результатів виконання завдань дозволив виділити три основні групи факторів, що призводили до зниження мотивації дітей до творчої діяльності. Перша група – нездатність самостійно актуалізувати наявні уявлення щодо матеріалу (зміст казки та казкові образи) та засобів творчого самовираження, а як наслідок – утруднення у їх поєднанні та використанні; друга група – недостатність уявлень щодо матеріалу (зміст казки та казкові образи) та засобів творчого самовираження, можливості їх поєднання та використання; третя група – відсутність уявлень щодо матеріалу (зміст казки та казкові образи) та засобів творчого самовираження й можливості їх поєднання та використання. Для більшості дітей БПМ характерною була стійкість мотивації, діти вільно поєднували та використовували наявні уявлення щодо матеріалу (зміст казки, казкові

образи) та засобів творчого самовираження. Зниження мотивації у дітей із ЗНМ у більшості випадків було обумовлене першою та другою групою факторів, рідше третьою.

За показниками сформованості складових компонентів здатності до творчого самовираження ми визначили рівні сформованості здатності до творчого самовираження у дітей із ЗНМ та дітей БПМ.

Порівняльний аналіз результатів дослідження стану та особливостей здатності до творчого самовираження у дітей із ЗНМ та дітей БПМ свідчить, що дітей із ЗНМ з *високим рівнем* сформованості здатності до творчого самовираження не виявлено, тільки 26,79% дітей із ЗНМ показали *достатній рівень*, 59,82% – показали *середній рівень* сформованості здатності до творчого самовираження, а 13,39% – *низький рівень*. Діти БПМ продемонстрували кращі показники сформованості здатності до творчого самовираження, *високий рівень* встановлений у 30% дітей, *достатній рівень* у 46,67%, а *середній рівень* – 20%, *низький рівень* сформованості здатності до творчого самовираження – 3,33%.

Отже, одержані в результаті експериментального дослідження кількісні та якісні дані вказують на необхідність пошуку ефективних засобів та розробки спеціальної методики формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення.

Список використаних джерел

1. Березовська Л. І. Розвиток творчого мовленнєвого самовираження старших дошкільників в ігрових казкових ситуаціях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Березовська Л. І. – О., 2004. – 218 с.

2. Забрамная С. Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей: пособ. [для психол. - мед.-пед. комис]. / С. Д. Забрамная. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 32 с.

3. Марченко І. С. Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку: дис. ... канд. пед. наук : 13. 00.03 / Марченко І. С. – К., 2001. – 244 с.

Article is devoted to the analysis of features of a formation of components of ability to creative self-expression at preschool children with speech violations.

Keywords: children with ONR, creative self-expression, means of creative self-expression, components of ability to creative self-expression.

Отримано 23.09.2012 р.

УДК 376.02

Н.П. Лещій

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються особливості професійної підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти на прикладі вивчення навчальної дисципліни "Основи колекційної педагогіки".

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх фахівців, інклюзивна освіта, діти з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти, корекція, компенсація, супровід, підтримка.

В статье рассматриваются особенности профессиональной подготовки будущих специалистов к работе с детьми с нарушениями психофизического развития в условиях инклюзивного образования, на примере изучения учебной дисциплины "Основы коррекционной педагогики".

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих специалистов, инклюзивное образование, дети с нарушениями психофизического развития в условиях инклюзивного образования, коррекция, компенсация, сопровождение, поддержка.

Постановка проблеми. Рівень цивілізованості суспільства багато в чому визначається ставленням цього суспільства до маргінальної групи населення, зокрема до дітей з особливими освітніми потребами, їхніх сімей тощо. В умовах економічної нестабільності, кризового стану практично всіх складових гуманітарної сфери, початкового етапу правової стабілізації інваліди виявилися найбільш незахищеною категорією населення. Людей з порушеннями психофізичного розвитку у нашому суспільстві сприймають по-різному: одні до них абсолютно байдужі, інші жалісливі, треті, їх менше, активно допомагають їм. Крім того, існуюче стереотипне уявлення про інтелектуальну і психічну неповноцінність людини із серйозними фізичними вадами прирікає інвалідів на повну ізоляцію: їх не побачиш на підприємствах, у культурних закладах, інформації про них дуже мало на сторінках періодики. Значною мірою це обумовлено нашим минулим. Соціальна й

інформаційна політика тоталітарної держави ігнорувала проблеми дітей з особливими освітніми потребами, не сприяла повному охопленню системою освіти дітей і дорослих із руховою недостатністю, створенню пристосованої до їхніх можливостей архітектурного середовища.

Порушення психофізичного розвитку у дітей означає суттєве обмеження життєдіяльності, вона сприяє соціальній дезадаптації, яка обумовлена порушеннями у розвитку, труднощами у самообслуговуванні, спілкуванні, придбанні професійних навиків. Засвоєння соціального досвіду дітьми з особливими освітніми потребами, включення їх в існуючу систему суспільних відношень потребує від суспільства певних додаткових заходів, засобів та зусиль (це можуть бути спеціальні програми, центри по реабілітації, інклюзивні навчальні заклади тощо). Розробка цих заходів повинна базуватися на знанні закономірностей, задач, сутності процесу соціалізації.

Отож, пріоритетним напрямом сучасних закладів освіти є формування здоров'я учасників навчально-виховного процесу (фізичного, психічного, соціального та духовного). Створення здоров'язберігаючого та здоров'яформувального середовища закладів освіти стає необхідною умовою та одним із критеріїв успішної діяльності шкіл і дошкільних навчальних закладів. Не менш значущою проблемою є відновлення здоров'я дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Проте, на жаль, ми змушені констатувати, що кількість дітей із вадами в розвитку не зменшується з кожним роком. В Україні діти з відхиленням у розвитку здобувають освіту в спеціальних навчальних закладах або закладах комбінованого типу – спеціальних садках (групах), школах-інтернатах. Світова практика взаємодії з такою категорією дітей знаходить своє вираження в інклюзивній освіті, при якій учні навчаються в навчальних закладах загального типу, у найближчих до місця проживання. Визнано, що в таких умовах діти краще адаптуються до навколишнього середовища, оволодівають спеціальними навичками, почуваються більш самостійними, потрібними в суспільстві.

Інклюзивне навчання передбачає перебування дитини з особливостями психофізичного розвитку в масовому загальноосвітньому класі (чи в масовій дошкільній групі), оволодіння нею знаннями, вміннями та навичками нарівні із здоровими підлітками; соціально-медико-педагогічний супровід дітей; забезпечення належних умов для навчання, виховання, корекційно компенсаторної роботи (матеріально-технічне, кадрове, фінансове забезпечення) тощо.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми інклюзивного навчання знаходять своє вирішення в теорії та практиці роботи науковців та вчителів-практиків, серед яких: Л. Білецька, І. Білецька, В. Засенко, Ю. Найда, Т. Сак, О. Тараненко та багато інших [1,2,3,4]. Проте питання

професійної підготовки майбутнього фахівця до роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку ще не стало предметом наукового розгляду.

Саме тому **мета статті** – розкрити психолого-педагогічні засади організації педагогічного процесу з метою професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Інклюзивне навчання висуває нові вимоги і до вчителя фізичної культури. Розуміється, що він повинен вміти визначати пріоритетні корекційні, навчальні, виховні завдання, напрями роботи; розробляти індивідуальний корекційно-компенсаторний план роботи для кожної дитини з урахуванням нозологій; адаптувати навчальні плани, програмовий матеріал, методи, форми навчання до індивідуальних освітніх потреб дітей; орієнтуватись на соціальний досвід, пізнавальні можливості кожної дитини; ініціювати різноманітні прийоми та засоби для сприяння загальному розвитку дітей; створювати умови для соціальної адаптації дітей з особливостями психофізичного розвитку та здорових дітей, набуття ними соціальних навичок.

Ці вимоги кардинально змінюють напрями діяльності вчителя: від фронтальної роботи, орієнтації на середнього учня при традиційній класно-урочній системі навчання до максимальної індивідуалізації навчального процесу, переважання діалогічних (вчитель – учень) форм роботи. Включення дитини з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній процес масової школи вимагає особистісно орієнтованого підходу, максимального пристосування змісту й форм роботи до особистісного суб'єктного досвіду та можливостей дитини.

Отже, потребує змін і підготовка сучасного вчителя фізичної культури. Ці зміни стосуються всіх складових готовності вчителя до самостійної професійної діяльності – мотиваційного, змістового, процесуального та результативно-рефлексивного компонентів. Сформувати готовність вчителя до роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку у нашому дослідженні буда покликана навчальна дисципліна "Основи корекційної педагогіки". Конкретизуємо зміст кожного компонента готовності вчителя до роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.

Мотиваційний компонент передбачав формування бажання і потреби вчителя приймати дитину з особливими освітніми потребами, прагнути до вибудовування індивідуальної траєкторії розвитку такого учня, забезпечити супровід, ситуацію успіху, надавати консультаційну допомогу та підтримку батькам вихованця.

Змістовий компонент включав систему знань, які мали забезпечити успішну взаємодію вчителя та учня в процесі спільної навчальної

діяльності. Вважалось, що вивчення курсу "Основи корекційної педагогіки" варто ставити в навчальному плані після вивчення навчальних дисциплін педагогіки, психології, методик перед переддипломною практикою, що дасть змогу спиратись на теоретичний фундамент професійних дисциплін та розглядати особливості застосування принципів, методів, прийомів, форм, технологій у навчанні та вихованні дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Навчальна програма з "Основ корекційної педагогіки" складалась із двох модулів. У першому передбачено вивчення загальних питань, які стосувались закономірностей вивчення, розвитку, класифікації дітей з особливостями психофізичного розвитку. У другий модуль були винесені питання розвитку, навчання та виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку за нозологіями.

Розумілось, що по-перше слід ознайомити студентів із сутністю поняття "діти з вадами психофізичного розвитку", формами їх освіти в сучасних умовах – інституціалізацією, інтеграцією, інклюзією. Характеризуючи сучасні підходи до розвитку, навчання та виховання такої категорії дітей, спиратися на законодавчі основи корекційно-реабілітаційної освіти. Визначаючи предмет корекційної педагогіки, вказати на її зв'язки із спеціальною психологією та медициною. Студенти знають предмет, завдання, галузі педагогіки як науки, тому при розкритті предмета корекційної педагогіки ми використовували міжпредметні зв'язки, метод порівняння. Трактуючи корекцію як виправлення (часткове чи повне) недоліків психофізичного розвитку в дітей з особливими освітніми потребами за допомогою спеціальної системи педагогічних прийомів і заходів, зауважити, що корекція розглядається як шлях переборення та послаблення психофізичних недоліків шляхом формування відповідних життєво необхідних якостей у ході навчально-виховного процесу чи різних видів діяльності. Особливу увагу ми приділяли розкриттю напрямів, форм та принципів корекційної роботи, структуруванню корекційної програми, наведенню прикладів корекційних програм з досвіду роботи вчителів-практиків. Для підготовки студентів до перспективи самостійного розроблення корекційних програм методологічно нам важливо було, щоб студенти засвоїли, що корекція як особлива форма психолого-педагогічної взаємодії теоретично базується на таких положеннях :

1) теоретичної концепції В.М. Мясіщева, відповідно до яких особистість є продуктом системи значущих відносин, тому ефективна корекція неможлива без включення в корекційний процес дитини і її сім'ї [1];

2) теорії діяльності О.М. Леонтьєва, яка полягає в тому, що позитивно впливати на процес розвитку – значить керувати провідною

для розвитку діяльністю, в цьому випадку – впливати на діяльність з виховання дітей і на провідну діяльність дитини [2];

3) теорії Д.Б. Ельконіна, згідно з якою корекційний потенціал гри полягає в практиці нових соціальних відносин, у які включається людина в процесі спеціально організованих ігрових занять [3];

4) теоретичної концепції особистості С.Л. Рубінштейна про форми психологічних контактів між людьми [4].

При плануванні програм психолого-педагогічної корекції ми звертали увагу студентів, на такі ключові моменти:

– головним у корекційній взаємодії є реалізація індивідуального підходу (плануючи особисті досягнення дитини, вчитель повинен визнавати її право брати із психокорекційних можливостей те, що вона хоче взяти, створити умови для особистісного зростання);

– психолого-педагогічна корекція планує не досягнення конкретних результатів, а створює умови для різнобічного особистісного зростання; (корекційні прийоми повинні використовувати природні рушійні сили психічного й особистісного розвитку (а саме діяльність людини і система її відносин), моделювати ті види діяльності і ті системи відносин, які особистісно значущі для учасників корекції, яскраво індивідуально зафарбовані, стосовно яких є гострі емоційно насичені переживання);

– психолого-педагогічна корекція базується на діалогічному спілкуванні, суб'єкт-суб'єктній взаємодії;

– результативність корекційної взаємодії залежить від використання методів психолого-педагогічної корекції (динаміка корекційного процесу – не пряма, а крива лінія, де є піднесення, спади, уповільнення, кількісні зміни переходять у нову якість, новоутворення);

– важливим є бажання й активність самої дитини набутти нових змін, нової якості.

Крім того, особливо розумілось, що корекційна педагогіка, як і кожна наука, має певний термінологічний апарат, тому важливо розкрити студентам зміст таких понять, як “абілітація”, “реабілітація”, “дивергенція біологічного і соціального”, “корекція”, “компенсація”, “супровід”, “підтримка”. Саме тому з метою розкриття сучасних тенденцій розвитку корекційної педагогіки ми знайомили студентів із ставленням до осіб із вадами психофізичного розвитку протягом розвитку людства, характеризували історичні етапи становлення корекційної педагогіки як науки.

З урахуванням реалізації особистісно орієнтованого підходу до дітей з особливостями психофізичного розвитку, добору продуктивних методів і прийомів психолого-педагогічної корекції ми розглядали разом із студентами причини порушень психофізичного розвитку, класифікацію

осіб з вадами психофізичного розвитку (за В.В. Лебединським, М.А. Власовою і М.С. Певзнер, В.А. Лапшиним і Б.П. Пузановим).

Принагідно зауважимо, що студенти повинні знати також і загальні й специфічні закономірності розвитку, навчання та виховання дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку.

Відтак, можна констатувати, що важливе значення для професійної підготовки майбутнього вчителя до роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку має знання сутності та особливостей методів диференціальної діагностики. Студенти вже знають характеристику методів педагогічних і психологічних досліджень, тому доречно у порівнянні вказати на особливості клінічних методів діагностики, психологічних, педагогічних та методів мовленнєвого вивчення (логопедичних). Тому у процесі дослідження ми вважали за доцільне розкрити і склад, завдання та напрями діяльності ПМПК, сформувати алгоритм співпраці із провідними фахівцями із районної психолого-медико-педагогічної комісії. Окремому розгляду були відзначенні питання про освітні установи для дітей з особливостями психофізичного розвитку, їх специфіку, умови функціонування.

Таким чином, перший модуль програми з навчальної дисципліни "Основи корекційної педагогіки" був покликаний ознайомити студентів із загальними питаннями, що дадуть змогу виробити гуманістичну позицію щодо дітей із особливостями психофізичного розвитку, планувати корекційно-розвивальний педагогічний процес.

Другий модуль містив питання, які розкривають особливості розвитку, навчання та виховання дітей при порушеннях слуху, зору, інтелекту, мовлення та рухової сфери, відхиленнях емоційно-вольової сфери та соціальної поведінки.

При вивченні зазначених тем ми особливу увагу звертали на структурування навчального матеріалу за планом:

- класифікація осіб з певними порушеннями та її педагогічне значення;
- психолого-педагогічні особливості учнів з певними порушеннями психофізичного розвитку;
- особливості організації навчально-виховного процесу з дітьми з особливими освітніми потребами;
- корекційно-розвивальні програми в роботі з учнями з певними психофізичними особливостями.

Студенти вже мають психолого-педагогічні знання, уміння й навички організації педагогічного процесу з учнями, тому ми вважали за доцільне спиратись на їх поки що теоретичний досвід, у порівнянні вказувати на особливості, специфіку роботи з такою категорією школярів.

Змістовий компонент готовності вчителя до роботи з дітьми з

особливостями психофізичного розвитку формується переважно під час лекційних занять і самостійної роботи студентів. З метою формування операційного компонента – умінь та навичок організації педагогічного процесу з дітьми з особливими освітніми потребами, на нашу думку, доцільно було використати такі види навчальної роботи, навчальних завдань:

- конспектування літератури з теми, складання каталогу статей періодичної преси з проблеми навчання, виховання, розвитку учнів з особливостями психофізичного розвитку;
- виписати до термінологічного словника зміст основних понять теми;
- скласти схему-опору до лекційного матеріалу;
- скласти порівняльну таблицю;
- розробити пам'ятку з урахуванням загальних і специфічних закономірностей розвитку, навчання та виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку (за нозологіями);
- розробити правила застосування принципів діагностики порушень психофізичного розвитку;
- зробити порівняльну характеристику методів діагностики порушень психофізичного розвитку;
- охарактеризувати умови ефективності психолого-педагогічного моніторингу учнів початкової школи;
- дібрати корекційно-розвивальні вправи для розвитку особистісних якостей, пізнавальних психічних процесів учнів (залежно від виду порушення), опорно-рухового апарату та моторного розвитку;
- обґрунтувати медико-педагогічні правила-рекомендації для охорони залишкового зору (слуху) учнів у педагогічному процесі;
- розробити психолого-педагогічні правила взаємодії з учнем вадами психофізичного розвитку (за нозологіями);
- сформулювати правила індивідуального підходу та напрями корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗПР;
- розробити методичні рекомендації налагодження педагогічної взаємодії учня із учнями класу (з урахуванням порушень емоційно-вольової сфери).

Орієнтація на активну позицію студента в процесі вивчення курсу "Основи корекційної педагогіки", використання індивідуальних завдань, повідомлень студентів, навчальних проєктів, дискусійних методів продуктивно сприяла переведенню знань у практичну площину, забезпеченню можливості застосування теоретичних знань у конкретних ситуаціях.

Результативним для формування вмінь і навичок було використання практичних і лабораторних занять, коли студентам пропонувалось проаналізувати чи розробити корекційну програму, розв'язати педагогічні завдання, використовувати моделювання ситуацій, захищати фрагменти

уроків чи занять. Окремо організовувались зустрічі студентів із провідними фахівцями, що працюють у сфері інклюзивної освіти, організувались екскурсії до інклюзивних закладів освіти, спілкування з учителями-практиками.

Формуванню системи професійних умінь сприяв змістовно-діагностичний характер практико зорієнтованої діяльності. Такий підхід, коли студент орієнтується на коло інтегрованих умінь, свідомо, разом з методистом та вчителем оцінює рівень їх сформованості, заповнює діагностичну змістовну карту професійної діяльності, став результативним і для формування результативно-рефлексивного компонента готовності вчителя до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку.

Ознайомлення студентів під час вивчення теоретичного матеріалу з переліком знань, професійних умінь із кожної навчальної теми, проведення тематичних контролів з визначенням об'єктивної оцінки рівня їх засвоєння та сформованості, робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку під час переддипломної педагогічної практики з щоденним аналізом успіхів і недоліків був необхідними факторами суб'єктного характеру, що характеризував опанування студентом професією.

Отже, важливою умовою якісної фахової підготовки було оволодіння студентами сучасними педагогічними технологіями. Слід не лише розкрити сутність й особливості впровадження особистісно орієнтованих, інтерактивних, проектних, інформаційно-комунікаційних технологій навчання, а й дати можливість студенту підготувати конспект уроку чи заняття за запропонованою технологією, захистити його, показати зразок упровадження та самостійне проведення уроку чи заняття під час практико зорієнтованої діяльності (наприклад, педагогічна практика). Формування ж у студентів гуманістичної позиції, коли дитину приймають такою, якою вона є, визначають метою педагогічної діяльності особистісний розвиток учня, вибудовують супровід дитини під час її руху за індивідуальною траєкторією розвитку.

Висновки. Таким чином, аналіз запропонованої системи роботи з формування готовності майбутніх фахівців до роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти свідчить про її ефективність і передбачає організацію педагогічного процесу на засадах компетентнісного підходу; оволодіння студентами особистісно орієнтованими технологіями; цілеспрямоване формування мотиваційного, змістового та процесуального компонентів готовності вчителя до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку; конструювання відповідного змісту освіти та використання активних методів і форм роботи студентів.

Список використаних джерел

1. Ануфриева А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей / А.Ф. Ануфриева, С. Н. Костромина. – М.: Ось-89, 1999. – 234 с.
2. Бородулина С.Ю. Коррекционная педагогика / С.Ю. Бородулина. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 345 с.
3. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.Д. Гонеев. – М.: Академия, 1999. – 272 с.
4. Лебеднинский В.В. Нарушения психического развития у детей / В.В. Лебеднинский. – М.: Знание, 1985. – 189 с.

In article features training future professionals to work with children with psychophysical disabilities in inclusive education, namely on the example of teach a subject "Fundamentals of collectible pedagogy."

Keywords: training future professionals, inclusive education, children with psychophysical disabilities in inclusive education, correction, compensation, maintenance and support.

Отримано 23.09. 2012

УДК 376-056.36:004.9

Т.В. Лисовская

НА ПУТИ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Дана стаття присвячена питанням аналізу існуючої в Республіці Білорусь ситуації розробленості та використання електронних освітніх ресурсів у корекційно-педагогічному процесі навчання дітей з інтелектуальною недостатністю, актуальності, мети і завдань наукового дослідження в даному напрямі, а також передбачуваним результатам.

Ключові слова: інформаційне суспільство, електронні освітні ресурси в спеціальну освіту, діти з інтелектуальною недостатністю, труднощі впровадження ЕОР, ряд переваг використання комп'ютерних технологій в спеціальну освіту.

Данная статья посвящена вопросам анализа существующей в Республике Беларусь ситуации разработанности и использования

электронных образовательных ресурсов в коррекционно-педагогическом процессе обучения детей с интеллектуальной недостаточностью, актуальности, цели и задачам научного исследования в данном направлении, а также предполагаемым результатам.

Ключевые слова: информационное общество, электронные образовательные ресурсы в специальном образовании, дети с интеллектуальной недостаточностью, трудности внедрения ЭОР, ряд преимуществ использования компьютерных технологий в специальном образовании.

В настоящее время стремительное развитие информационного общества открывает для людей новые возможности, новые перспективы познания, взаимодействия, расширения круга социальных контактов, в том числе для лиц с особенностями психофизического развития и их родителей. Всеобщая компьютеризация – это неотъемлемое явление современного мира. Распространение информационных технологий расширяет возможности участия людей с нарушениями развития в общественной жизни, позволяя им больше общаться, получать различную современную информацию. Своевременный доступ к содержательным, адекватно наполненным электронным информационно-образовательным ресурсам может помочь и родителям в решении ряда проблем, касающихся детей с нарушениями развития.

Недостаточная открытость информационных технологий, отсутствие адаптации в их овладении лицами с особенностями психофизического развития способствуют возникновению определенных дополнительных барьеров. Если не учитываются потребности таких особенных пользователей, а информация предоставляется в неприемлемом для них формате, то это не позволяет активно социализироваться в современном информационном обществе.

Исследования Н.П. Вальчук, И.К. Воробьева, В.М. Кузнецовой, О.И. Кукушкиной, Т.К. Королевской, И.Е. Петкевича и др. позволяют определить новые подходы в применении компьютерных технологий в специальном образовании. В настоящее время педагоги, работающие с детьми с особенностями психофизического развития, все чаще применяют компьютерные технологии. Для педагогов системы специального образования внедрение электронных образовательных ресурсов (ЭОР) представляет широкие возможности проектирования обучающей среды с реализацией принципиально новых методов и форм обучения и использованием новых подходов к организации процесса обучения. Использование в коррекционной работе компьютерных технологий имеет ряд преимуществ. Это и возможность создания игровой среды с учетом коррекционных задач, и разнообразие в подаче

учебного материала, и постоянный контроль за действиями обучаемого, и регулирование оптимального темпа прохождения каждым учеником заданий, их сложности. Можно отметить эффективность компьютерных средств обучения при организации тренировочных упражнений, поскольку даже при многократном выполнении упражнений на компьютере с целью формирования определенного навыка, у детей сохраняется устойчивый интерес к процессу их выполнения.

Однако внедрение ЭОР в систему специального образования связано с определенными трудностями, в числе которых недооценка и непонимание важности использования информационных технологий в образовательном процессе (социальные трудности); отсутствие или недостаточное владение педагогами ЭОР (компетентностные трудности); недостаточность средств для оснащения образовательного процесса ЭОР (экономические трудности) (В.В.Гордейко). Проблема компьютерного обучения детей с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) до настоящего времени вообще мало изучена. В психолого-педагогических источниках А.И. Берг, Н.А. Криницкого, М.П. Мирончик, В.Г. Печерского, П.Г.Тишина и др. мы находим только изучение опыта применения программированных заданий в учебном процессе.

Актуальность исследования исходит из всего вышесказанного. Способствовать решению обозначенных проблем будет разработка комплексного информационно-инновационного обеспечения коррекционно-педагогической помощи лицам с интеллектуальной недостаточностью в рамках задания "Разработать справочно-информационные, контрольно-диагностические и интерактивные модули электронных учебно-методических комплексов для специального образования".

Планируемое исследование базируется на полученных результатах выполненного в Национальном институте образования в 2006-2010 гг. фундаментального исследования по теме "Разработать социально-философские и психолого-педагогические основы социальной адаптации и интеграции в обществе лиц с особенностями психофизического развития в системе непрерывного образования". В процессе осуществленной научно-исследовательской работы разрабатывались социально-философские и психолого-педагогические основы социальной адаптации и интеграции в обществе лиц с особенностями психофизического развития. Предлагаемая новая тема углубляет, расширяет и обеспечивает экологическую валидность научно-теоретических подходов социальной адаптации и интеграции лиц с психофизическими нарушениями, отражает специфику личностного развития лиц с особенностями психофизического развития в условиях информационного общества, способствует инновационному развитию специального образования через внедрение электронных информационно-образовательных ресурсов.

Цель данного исследования - научно-теоретическое обоснование и разработка национальных электронных образовательных ресурсов для специального образования.

Задачи исследования:

1. Выявить научно-методические основы *актуализации потенциала* электронных образовательных ресурсов специального образования.

2. Теоретически обосновать и разработать содержание электронных образовательных ресурсов для оказания коррекционной помощи лицам с интеллектуальной недостаточностью.

3. Научно обосновать, разработать электронные учебно-методические комплексы, направленные на формирование профессионально значимых умений учителей-дефектологов в области коррекционной педагогики и предметных методик, а также методические рекомендации к ним.

Научная новизна исследования обеспечивается впервые осуществляемой системной научной разработкой стратегических направлений и механизмов инновационного развития специального образования в условиях информационного общества, связанных с разработкой электронных информационно-образовательных ресурсов, нацеленных на личностное развитие лиц с интеллектуальной недостаточностью.

Инновационное развитие специального образования в современном информационном обществе может быть достигнуто путем разработок в данном направлении, в числе которых: обеспечение информационной инфраструктуры компьютерными программами, электронными учебниками; разработка и внедрение информационно-образовательных ресурсов в учебный процесс, подготовка педагогов к применению информационно-образовательных ресурсов в специальном образовании, методические разработки для интернет-рассылок родителям (например, информация по воспитанию в семье, по существующему законодательству и др.). Применение на практике информационно-образовательных ресурсов значительно расширит возможности учащихся и педагогов специального образования, а также родителей детей с особенностями психофизического развития.

Для специального образования будут созданы: структурированные перечни электронных образовательных ресурсов, содержание и структурно-функциональное описание справочно-информационных, интерактивных, контрольно-диагностических, открытых информационно-образовательных модулей; комплекс методических рекомендаций для участников образовательного процесса по использованию в образовательном процессе информационно-образовательных модулей (включая дистанционное обучение) для обучающихся с интеллектуальной недостаточностью (легкой, умеренной и тяжелой). Это позволит повысить качество жизни лиц с интеллектуальной недостаточностью в условиях

современного информационного общества.

В результате выполнения данного задания на первом этапе была изучена степень разработанности ЭОР для детей с интеллектуальной недостаточностью инициативными группами учителей-дефектологов, работающих с детьми с интеллектуальной недостаточностью. С февраля по апрель 2012 года проведено анкетирование педагогов вспомогательных школ, областных и городских центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР) республики с целью анализа ситуации в указанных учреждениях образования по использованию и разработке ЭОР для детей с интеллектуальной недостаточностью. В анкетировании приняли участие 36 вспомогательных школ, школ-интернатов и 10 областных и городских ЦКРОиР. Всего 46 учреждения специального образования.

Результаты проведенного анкетирования показали, что учителя-дефектологи используют в образовательном процессе детей с интеллектуальной недостаточностью в основном свои разработки к занятиям и урокам – это мультимедийные презентации уроков, тестовые задания, слайд-шоу со звуковой поддержкой, флеш-анимации, доступные в Интернете. Анализ составленного структурированного перечня показал, что в младших классах вспомогательной школы учителя-дефектологи чаще всего готовят мультимедийные презентации к таким урокам, как "Человек и мир" и "Математика", а в старших классах – "География", "Социально-бытовая ориентировка", "Математика", "Биология".

Большинство же вспомогательных школ (школ-интернатов), в свою очередь, отмечают низкую техническую оснащенность их образовательных учреждений, отсутствие компьютеров, отсутствие сети Интернет в школах. Учителя-дефектологи, как вспомогательных школ (школ-интернатов), так и ЦКРОиР отмечают желание использовать в образовательном процессе детей с интеллектуальной недостаточностью компьютерные технологии, однако ссылаются на отсутствие уже готовых, разработанных именно для данной категории детей, компьютерных программ, отсутствие или недостаточность у себя соответствующих навыков по разработке даже презентаций к урокам.

Анализ изученной литературы по проблеме исследования показал, что использование компьютерных технологий в обучении детей с интеллектуальной недостаточностью имеет ряд особенностей, которые логично выстраиваются из многообразия психологических особенностей данной категории детей и базируются на уровнево-иерархическом представлении о центральной нервной системе. Так, еще до начала работы ребенка с интеллектуальной недостаточностью на компьютере, необходимо, чтобы:

- 1) ребенок умел воспринимать плоскостное изображение с

соответствующим ему объемным и соотносить объемное изображения с плоскостным;

2) у ребенка было сформированы предметные действия, а также способность к подражанию;

3) у ребенка были сформированы элементы учебного поведения (умение сидеть, слушать, концентрировать взгляд, взаимодействовать с педагогом).

В статьях Денисовой И. (Казахстан) определен перечень факторов соответствия развивающей (обучающей) компьютерной программы требованиям коррекционно-развивающего обучения. Так, ею перечислены несколько **основных факторов отбора** компьютерных программ для их использования в коррекционном обучении:

1. ИКТ у детей с особенностями психофизического развития до 12 лет используются только в виде комплексов, включающих: трехмерные аксессуары - для работы на уровне наглядно-практического мышления; карточки с плоскостными изображениями, иллюстрациями - для работы на уровне наглядно-образного мышления и, наконец, заданий с применением компьютера, для закрепления полученных умений и навыков на уровне абстрактно-языкового мышления.

2. Соответствие большей части заданий (не менее 2/3) программы звуковому аналитико-синтетическому методу.

3. Предельная четкость и простота графики изображений, составляющих видеоряд программы; однотонность фона.

4. Наличие обратной связи (компьютер реагирует на качество выполнения задания в той или иной форме, например подбадривающих реплик).

5. Отсутствие лимита времени на выполнение заданий и возможность многократных повторов учебного действий

6. Учет гигиенических требований: ребенок находится у компьютера не более 20 минут, не чаще, чем 2 раза в неделю.

В 2012 году силами сотрудников лаборатории специального образования, а также членов временного научного коллектива запланирована разработка справочно-информационных модулей электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) по образовательным областям и учебным предметам для лиц с интеллектуальной недостаточностью. Основными потребителями разработанной продукции будут учителя-дефектологи. Приведем для примера состав и структуру справочно-информационного модуля ЭУМК "Элементы арифметики", предназначенного для использования в классах второго отделения вспомогательной школы (учащиеся с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточность). Справочно-информационный модуль представлен следующими **блоками**:

1) справка по работе с ЭУМК "Элементы арифметики";

- 2) учебная программа по предмету "Элементы арифметики" для второго отделения вспомогательной школы;
- 3) методика обучения предмету "Элементы арифметики" учащихся второго отделения вспомогательной школы;
- 4) словарь основных понятий, содержащихся в учебной программе;
- 5) основная и дополнительная литература;
- 6) календарно-тематическое планирование по учебному предмету "Элементы арифметики";
- 7) педагогические сценарии уроков по учебному предмету "Элементы арифметики";
- 8) мультимедийные презентации к урокам "Элементы арифметики" в 7 – 9 классах второго отделения вспомогательной школы;
- 9) цифровой каталог фотографий, картинок предметов, объектов, содержащихся в учебной программе "Элементы арифметики".

Список використаних джерел

1. Денисова И. Все мы немножко...юзеры, или Размышления у монитора / И. Денисова // Открытая школа. – №2(63). – 2008. - С.24-28
2. Денисова И. К вопросу о внедрении дистанционных технологий в организацию курсов повышения квалификации педагогов-дефектологов. / И. Денисова // Педагогика и психология. – № 2. – 2011. – С.32-34
3. Змушко А.М. Тенденции развития специального образования на современном этапе / А.М. Змушко // Современная образовательная среда: приоритетные направления развития. Материалы международной научной конференции. 22–23 октября 2009 г. – Часть 4. – Минск: Национальный институт образования. – 2009. – С. 339–344.
4. Кислякова Ю.Н. Методические рекомендации по использованию мультимедийных средств обучения в специальном образовании / Ю.Н. Кислякова, Т.В. Лисовская. – Минск: Четыре четверти, 2010. – 52 с.
5. Кукушкина О.И. Компьютерные программы для детей с отклонениями в развитии / О.И. Кукушкина // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 67 –69.
6. Лисовская Т.В. Структурно-логическая схема макетного образца электронного пособия для педагогов "Формирование навыков общения у детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью" / Т.В. Лисовская // Образование и педагогическая наука: тр. Нац. ин-та образования. Вып. 3. / ред. кол. Змушко А. М. (пред.) [и др.]. – Минск: НИО, 2010. – С. 118–132.

This article is devoted to the analysis of the current situation in Belarus preparedness and use of electronic educational resources in the pedagogical process of correction and education of children with intellectual disabilities,

relevance, purpose and objectives of the research in this area, as well as the expected results.

Keywords: information society, e-learning resources in special education, children with intellectual disabilities, the difficulty of ESM, a number of the advantages of using computer technology in special education.

Отримано 25. 09.2012

УДК 376 (083.74)

**О.В. Мамонько,
В.Э. Гаманович**

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

У статті висвітлюється проблема підготовки вчителів-дефектологів засобами електронних освітніх ресурсів, подаються теоретичні основи відбору і структурування електронних навчально-методичних комплексів.

Ключові слова: електронні освітні ресурси, електронні навчально-методичні комплекси, вчитель-дефектолог, система спеціальної освіти.

В статье освещается проблема подготовки учителей-дефектологов средствами электронных образовательных ресурсов, представлены теоретические основания отбора и структурирования электронных учебно-методических комплексов.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы, электронные учебно-методические комплексы, учитель-дефектолог, система специального образования.

Развитие системы специального образования ориентировано на широкое внедрение информационно-коммуникационных технологий в процессе подготовки специалистов различного профиля. При этом использование информационно-коммуникационных технологий предполагает наличие и использование в образовательном процессе широкого спектра электронных образовательных ресурсов. Одним из наиболее эффективных видов электронных образовательных ресурсов являются электронные учебно-методические комплексы, аккумулирующие

в себе систему электронных средств обучения, (электронные текстовые материалы, компьютерные тренажеры, виртуальные практикумы; комплексы мультимедийных ресурсов; тестирующие и контролирующие программные средства и др.) и направленных на решение конкретных образовательных задач. Электронные учебно-методические комплексы несут особую функциональную нагрузку, поскольку позволяют решить проблему формирования профессионально значимых умений в области специальной педагогики.

На современном этапе в процесс подготовки специалистов для системы специального образования происходит активное внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Одной из ключевых идей внедрения ИКТ в образовательный процесс высшего учебного заведения признается идея информатизации образовательного пространства – практика разработки и оптимального использования электронных образовательных ресурсов, ориентированных на формирование профессиональной компетентности будущих учителей-дефектологов, разработанных на основе использования ИКТ (компьютерных, мультимедийных, интерактивных и др.).

В качестве наиболее перспективных электронных образовательных ресурсов признается создание и использование многофункциональных электронных средств обучения, аккумулирующих в себе различные технологии предоставления информации (текст, гипертекст, графика, аудио, видео, мультимедиа и др.). Использование электронных образовательных ресурсов способствует реализации основного принципа внедрения ИКТ в систему образования – обеспечение «смешанного обучения»: традиционного и электронного.

Электронный образовательный ресурс (ЭОР) – это совокупность средств программного, информационного, технического и организационного обеспечения, в которой отражается определенная предметная область, реализуется технология ее изучения для различных видов учебной деятельности, представленная в электронном виде или размещенная в локальных или глобальных сетях.

Использование ЭОР в образовательном процессе ВУЗа имеет ряд неоспоримых преимуществ: совершенствование технологий и методов отбора и представления содержания дисциплины; усиление эффективности обучения за счет повышения уровня его индивидуализации, дифференциации, самостоятельности, использования дополнительных мотивационных рычагов; организация новых форм взаимодействия в процессе обучения, изменение содержания и характера деятельности обучающего и обучаемого; использование в режиме дистанционного обучения, одной из самостоятельных форм изучения дисциплин (получения образования).

Применение ЭОР не только облегчает усвоение учебного материала, но

и предоставляет новые возможности для развития способностей студентов-дефектологов: формирование умений работать с информацией (поиск, обработка, использование); развитие коммуникационного потенциала (взаимодействие в режиме on-line); формирование информационно-исследовательских умений; формирование умений принимать оптимальные решения.

Классификация электронных образовательных ресурсов может быть проведена по нескольким направлениям:

- по типу среды распространения и использования – Интернет-ресурсы, of-line-ресурсы, ресурсы для интерактивных досок;
- по реализационному принципу – мультимедиа-ресурсы, презентационные ресурсы, системы обучения, виртуальные лаборатории;
- по виду содержимого контента – электронные учебники, справочники, хрестоматии, словари, практикум;
- по составляющим входящего контента – лекционные ресурсы, практические ресурсы, ресурсы-имитаторы (тренажеры), контрольно-измерительные ресурсы (тестирующие и контролирующие программные средства).

Электронные образовательные ресурсы, объединенные в единый образовательный контент, представляют собой многофункциональное электронное средство обучения, обеспечивающее программно-методическое сопровождение конкретной дисциплины.

В качестве наиболее эффективного вида электронного образовательного ресурса рассматриваются электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК), аккумулирующие электронные текстовые материалы, компьютерные тренажеры, виртуальные практикумы; комплексы мультимедийных ресурсов; тестирующие и контролирующие программные средства, электронные библиотеки и справочники и др., и направленные на решение конкретных образовательных задач. ЭУМК обеспечивает комплексную поддержку всех видов учебных занятий, предусмотренных программой соответствующей дисциплины. ЭУМК несут особую функциональную нагрузку, поскольку позволяют решить проблему формирования профессионально значимых умений в области специальной педагогики. Электронные учебно-методические комплексы могут использоваться для поддержки лекционных и практических курсов с целью их углубленного изучения; для организации управляемой самостоятельной работы студентов; для обеспечения возможности работы со студентами в режиме on-line; для реализации технологии дистанционного обучения.

В связи с этим, возникает необходимость в разработке электронных учебно-методических комплексов, направленных на формирование профессионально значимых умений учителей-дефектологов в области коррекционной педагогики и предметных методик, а также методических

рекомендаций для всех участников образовательного процесса по их эффективному использованию. При этом, важно в структуре вновь создаваемых электронных учебно-методических комплексов осуществить смещение акцентов таким образом, чтобы основным (базовым) модулем выступал блок формирования профессионально значимых практических умений учителя-дефектолога. Теоретический модуль не теряет своей значимости и должен содержать не только регламентированную информацию по дисциплине (например, конспекты лекций), но и позволять студентам расширять и углублять полученные знания, через учебные материалы различных форматов (графика, аудио, видео, мультимедиа), расширенную сеть электронной библиотеки (справочники, словари, хрестоматии энциклопедии).

Создаваемые электронные учебно-методические комплексы в сфере подготовки кадров для системы специального образования должны соответствовать ряду технических и дидактических **требований**: единый стиль управления и дизайна; единообразию структуры ЭУМК и входящих в его состав модулей; максимальное раскрытие предметной области; системный подбор содержания каждого модуля; специальная адаптация учебного материала; методическая последовательность учебного материала; высокая степень интерактивности.

Соблюдение вышеуказанных требований при разработке и создании электронных учебно-методических комплексов обеспечит их соответствие основным **принципам** построения электронных образовательных ресурсов: модульный принцип предоставления информации; принцип адаптивности учебного материала; принцип интерактивности учебного материала; принцип эргономичности; принцип собираемости.

Модульный принцип предоставления информации предполагает наличие в структуре электронного учебно-методического комплекса, минимум, трех основных модулей: справочно-информационного, интерактивного, контрольно-диагностического. Справочно-информационный модуль представляет собой теоретическую составляющую ЭУМК, содержащую учебную, справочную, хрестоматийную, мультимедийную информацию. Интерактивный модуль – это практическое ядро ЭУМК, позволяющее осуществлять отработку профессиональных умений и навыков, через использование виртуальных лабораторных практикумов, тренажеров, модуляторов. Контрольно-диагностический модуль представляет собой аттестационную часть ЭУМК, направленную на проверку усвоения учебной информации, сформированности профессиональных умений, посредством выполнения контрольных заданий, тестов.

Принцип адаптивности учебного материала позволяет обеспечить оптимальную информационную нагрузку, необходимую степень контактности и готовности студента к восприятию учебного материала,

что позволит достичь высокой эффективности процесса обучения, не только в ходе учебного занятия, но и при самостоятельной работе. Учет данного принципа при разработке ЭУМК позволяет адаптировать содержание к многообразию образовательных задач, стоящих перед пользователем в процессе обучения (варьирование объема, глубины и сложности изучаемого материала, сопровождение изучения дисциплины необходимым иллюстративным, мультимедийным и др. материалом, осуществление контроля и самоконтроля), а также адаптировать процесс использования ЭУМК (самостоятельно регулировать выбор модулей и заданий, визуализировать необходимую информацию и др.).

Принцип интерактивности учебного материала предполагает интеграцию различных сред и форматов представления информации (текст, статическую и динамическую графику, видео- и аудиоролики) в единый комплекс. ЭУМК, созданный с учетом данного принципа, позволяет студенту стать активным участником образовательного процесса, поскольку получение необходимой информации происходит в процессе интерактивного взаимодействия педагога, студента и электронного образовательного ресурса. При этом, такой ЭУМК обеспечивает деятельность студентов на разных уровнях интерактивности: условно-пассивном (чтение текста, просмотр графики и видео, прослушивание звука); активном (навигация по гиперссылкам, задания на выбор варианта ответа, использование тренажеров и др.); деятельностном (задания на ввод самостоятельного найденного ответа, работа с интерактивными моделями); исследовательском (решение педагогических задач, моделирование).

Принцип эргономичности предполагает максимальную степень удобства использования электронного учебно-методического комплекса, повышающую качество усвоения содержания дисциплины. Эргономичность ЭУМК предусматривает: наличие дружественного пользовательского интерфейса (вызов содержания (из оглавления возможен прямой переход к любому подразделу курса); вызов системы «Методические рекомендации по работе с ЭУМК»; удобство перехода к учебным материалам (возможность возврата к предыдущему); переход к контрольным заданиям; вызов глоссария; немедленный выход из программы; минимальная загрузка основного экрана; многовариантность подачи основных идей и др.); адаптированность (свобода действий, степень самостоятельности пользователя при работе с ЭУМК, навигация в среде учебных материалов; баланс между интерактивными возможностями ЭУМК и сложностью учебного материала).

Принцип собираемости позволяет придать электронному учебно-методическому комплексу динамичность. Учет данного принципа позволит не только формировать ЭУМК, но и многократно редактировать

его содержание, дополнять новыми разделами и темами. Данный принцип предоставляет возможность формировать отдельные библиотеки к лекционным, практическим занятиям, т.е. выбирать необходимые фрагменты из всего имеющего материала и объединять их в единые комплексы.

Исходя из вышеуказанных принципов, можно выделить некоторые **подходы к** их практической реализации:

- структуру электронного учебно-методического комплекса составляют модули, имеющие определенную дидактическую направленность;
- в содержание структурных элементов (модулей) электронного учебно-методического комплекса необходимо включать материалы, обеспечивающие проведение всех видов учебных занятий (лекционных, практических, лабораторных занятий, контрольных работ, самостоятельной работы);
- электронный учебно-методический комплекс требуется создавать в гибкой инструментальной среде, позволяющей добавлять новые компоненты или модифицировать уже имеющиеся в соответствии с учебными задачами.

Процесс создания профессионально направленных электронных учебно-методических комплексов на основе вышеописанных принципов и с учетом указанных требований предполагает соблюдение ряда **этапов** (рис. 1)

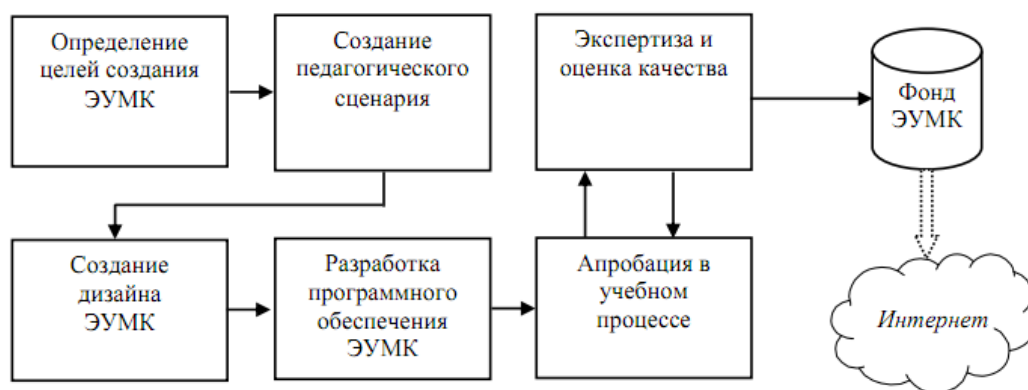


Рис. 1 Этапы создания электронного учебно-методического комплекса

Ключевой *целью* создания ЭУМК является не столько модернизация традиционной методики обучения на базе использования современных информационных технологий, сколько процесс интенсификации изучения определенной дисциплины, а также повышение эффективности усвоения профессионально значимых знаний и умений в рамках учебного предмета. Разработка ЭУМК дисциплины должна привести к модернизации методики обучения, через обеспечение неразрывной связи между теоретическими, практическими и контрольно-оценочными материалами.

Педагогический сценарий ЭУМК дает представление о содержании и структуре учебного материала, педагогических и информационных технологиях, используемых для проектирования учебной деятельности студентов, методических принципах и приемах, на которых построен как учебный материал, так и его сопровождение. На данном этапе необходимо: разработать детальную структуру курса (модули; блоки, входящие в состав модулей); разработать возможные траектории обучения и определить способы взаимодействия с преподавателем; определить средства проведения контроля.

Определение детальной структуры ЭУМК осуществляется на основании рабочей программы дисциплины, выделенных целей обучения, возможных траекторий изучения курса. Что в дальнейшем позволит модернизировать структуру ЭУМК. При разработке структуры курса необходимо соблюдать: иерархию – структура модулей ЭУМК должна быть построена по иерархическому принципу, начиная от общих блоков (которые станут в дальнейшем элементами меню) и заканчивая дидактическими единицами изучения материала; атомарность дидактической единицы изучения материала – выделение минимальных единиц, по которым планируется проводить контроль знаний и умений; избегание дублирования материала в разных дидактических единицах, за исключением тех элементов структуры ЭУМК, которые относятся к дополнительным и по которым не планируется проводить контроля; обособленность и взаимосвязь учебного, вспомогательного и контролирующего материала ЭУМК – возможность обращения к дополнительным, хрестоматийным материалам, которые объединены самостоятельными единицами в структуре ЭУМК.

Построение возможных траекторий обучения и определение способов взаимодействия с преподавателем предполагает использования таких инструментальных программных сред, которые позволяют не только реализовывать гипертестовые технологии и самоконтроль, но позволяют реализовать гибкие индивидуально настраиваемые методики обучения.

Создание дизайна ЭУМК предполагает оформление ЭУМК, определяемое его предметной направленностью, и, как правило, включает в себя ряд элементов:

- разметка окна ЭУМК, расположение основных структур ЭУМК (меню, основной текст, кнопки быстрого вызова и т.п.);
- навигация по ЭУМК (кнопки управления, кнопки быстрого вызова и др.);
- цветовая гамма ЭУМК (фон меню, основного текста и т.п.).

Разработка программного обеспечения ЭУМК предполагает выполнение некоторых шагов:

- выбор инструментальных программных средств разработки ЭУМК;

- компоновка и оформление текстового материала и материалов различного формата для погружения в инструментальную среду;
- оформление программируемых элементов ЭУМК (тестов, упражнений и т.п.)

Апробация ЭУМК предполагает проведение экспериментальной работы по определению эффективности ЭУМК:

- достижение целей изучаемой дисциплины средствами ЭУМК и насколько эффективно это происходит;
- определение основных недостатков ЭУМК (неудобный интерфейс работы с ЭУМК, недостаточность методического материала и т.п.);
- выявление ошибок в работе ЭУМК (если такие возникли).

Экспертиза и оценка качества ЭУМК осуществляется на основе ряда критериев: оценка дидактических свойств ЭУМК; оценка методической составляющей ЭУМК; оценка размещения учебного материала; оценка использования интерактивных и мультимедийных объектов; оценка технических характеристик.

Сущность электронного учебно-методического комплекса как учебного средства, обеспечивающего полный дидактический цикл обучения в рамках конкретной дисциплины, позволяет представить его в качестве конгломерата завершенных компонентов – модулей, созданных на единых системных основаниях и характеризующихся целостностью и логической завершенностью, нацеленных на решение определенного круга образовательных задач, разработанных в логике интеграции в единый ЭУМК. В качестве таких структурных элементов выступают: справочно-информационный, интерактивный и контрольно-диагностический модули, каждый из которого имеет свое содержание и выполняет определенные задачи.

Справочно-информационный модуль включает в себя учебные базы данных, наборы мультимедийных ресурсов, справочно-энциклопедические издания и др., которые будут использованы для обеспечения общей информационной поддержки учебного процесса, нацелены для использования в качестве исходного материала при решении различных учебных задач в процессе изучения дисциплины, при организации самостоятельной учебно-познавательной, творческой, проблемно-поисковой, научно-исследовательской деятельности студентов. В целом справочно-информационный модуль обеспечивает условия для изучения дисциплины.

Интерактивный модуль концентрирует в себе интерактивные компьютерные модели, виртуальные учебные практикумы, дидактические компьютерные тренажеры и др. Основная задача модуля – обеспечить поддержку разнообразия применяемых методик и организационных форм обучения, интерактивный характер процесса обучения, условий индивидуализации и дифференциации обучения, визуализации изучаемых

проблемных педагогических ситуаций. Нацелен данный модуль на формирование профессионально значимых умений студентов-дефектологов.

Контрольно-диагностический модуль объединяет различные тестирующие системы, используемые для создания предметных баз данных, позволяющих формировать самостоятельные, контрольные, проверочные, диагностические работы, тестовые задания организовывать текущий, тематический, периодический, итоговый контроль результатов учебной деятельности обучающихся; осуществлять обучающимися самооценку уровня освоения знаний, овладения умениями, навыками, способами деятельности. Модуль позволяет осуществлять оценку результатов обучения и способствует развитию самостоятельности студентов в процессе обучения.

Подобная структура электронных учебно-методических комплексов обеспечит максимально возможный междисциплинарный подход в обучении учителей-дефектологов, при этом каждый преподаватель сможет моделировать любой вид занятия в соответствии с задачами, стоящими в рамках конкретной дисциплины. Кроме того, содержание таких комплексов позволит формировать мотивационно-ценностные сферы будущего специалиста и будет способствовать выработке профессионально-личностных качеств, необходимых современному педагогу, работающему в условиях образовательной интеграции, а также, послужит научно-методической базой для внедрения инклюзивных подходов в образовании.

Для определения эффективности изучения дисциплины с использованием ЭУМК, в первую очередь, необходимо определить *критерии* и *показатели* качества и действенности самого ЭУМК. В качестве базиса создания любого электронного учебно-методического комплекса рассматривается учет педагогических и технических показателей с точки зрения дидактической направленности и структуризации.

Дидактическая направленность разрабатываемых электронных учебно-методических комплексов определяется содержанием дисциплины (педагогического или методического цикла). В прямой зависимости от дидактической направленности ЭУМК находится не только его педагогический сценарий, но и техническое решение.

В качестве основных *компонентов* ЭУМК, как уже неоднократно отмечалось выше, выступают три взаимосвязанных между собой модуля, каждый из которых может выступать самостоятельной дидактической единицей. Модуль электронного учебно-методического комплекса – автономный, содержательно и функционально полный образовательный ресурс, предназначенный для решения определенных учебных задач. Это

завершенный компонент ЭУМК, который имеют свою структуру, состоящую из ряда блоков, обеспечивающих полный дидактический цикл обучения в рамках конкретной дисциплины и имеющих свою смысловую нагрузку.

Таким образом, мы определили основные подходы к решению проблемы разработки современных электронных учебно-методических комплексов для эффективной подготовки квалифицированных специалистов для системы специального образования.

In the article the problem of preparing teachers and speech pathologists by means of electronic educational resources is covered, the theoretical grounds of selection and structuring of electronic educational-methodical complexes are presented.

Keywords: electronic educational resources, electronic educational-methodical complexes, teacher and speech pathologist, system of special education.

Отримано 24. 09. 2012

УДК 378.22.091.313:[159.9+61]

Н.Г. Пахомова

ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕГРАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ, ПСИХОЛОГІЧНИХ І МЕДИЧНИХ СКЛАДОВИХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЛОГОПЕДІВ

У статті визначені теоретичні основи інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки логопедів у вищих педагогічних університетах.

Ключові слова: інтеграція, системність, міжпредметність, професійна підготовка.

В статье определены теоретические основы интеграции медико-психологических и педагогических основ профессиональной подготовки логопедов в высших педагогических университетах.

Ключевые слова: интеграция, системность, межпредметность, профессиональная подготовка.

Для сучасної вищої школи характерні інтеграційні процеси, що спрямовані на формування фахівців-професіоналів, які мають глибокі фундаментальні теоретичні знання й практичну підготовку. Численні зовнішні й внутрішні фактори ініціюють процеси інтеграції, визначають їх як провідну закономірність розвитку педагогіки, що знаходить своє віддзеркалення у працях багатьох дослідників (О.С. Белкін, А.П. Беляєва, М.М. Берулава, О.В. Глузман, Г.І. Ібрагімов, І. Козловська, Ю.С. Тюнников, Л.Д. Федотова, І.П. Яковлев та ін.).

Процес підготовки кваліфікованих фахівців вимагає збільшення інформаційного обсягу, узагальненості та системності знань, що неможливо без багатоаспектності, міждисциплінарності та комплексності при вивченні складних об'єктів і вирішенні проблем. У зв'язку з цим, актуальності набуває осмислення процесів взаємопроникнення знань та руху їх до єдності завдяки використанню такого ресурсу, як інтеграція, покликаної впорядкувати загальні і спеціальні знання в цілісну систему, упорядковану різноманітними відношеннями та взаємозв'язками.

Виникнення нових дисциплін, теорій, концепцій інтегрованого характеру відображає синтез взаємодіючих знань та багатоаспектне переплетіння проблем, предметів і методів пізнавальної діяльності, що підтверджує взаємозалежність всіх сфер пізнання від міждисциплінарної інтеграції.

Про актуалізацію інтегративних тенденцій свідчать дослідження філософських основ інтеграції (С. Клепко та ін.), дидактичних (С. Гончаренко, І. Козловська, О. Савченко та ін.) та психологічних (І. Бех, Т. Яценко та ін.) засад. Дослідженню теоретичних основ і організаційно-методичних аспектів розвитку інтеграції знань в умовах професійної підготовки фахівців присвячені праці А. Беляєвої, В. Беспалько, С. Гончаренко, Ю. Жидецького, Я. Кміта, С. Клепко, Е. Коваленко, О. Шевнюк та ін.

Різним аспектам проблеми підготовки дефектологів присвячені фундаментальні роботи українських вчених В. Бондаря, І. Дмитрієвої, С. Миронової, Ю. Пінчук, Т. Сак, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасун, Л. Фомічової, О. Хохліної, М. Шеремет та ін. Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць, поза увагою дослідників залишається проблема інтеграції педагогічних, психологічних і медичних складових професійної підготовки дефектологів.

У зв'язку з цим, метою нашого дослідження є визначення теоретичних основ педагогічної, психологічної і медичної підготовки логопедів у педагогічних університетах. Тому завданнями дослідження є: ретроспективний аналіз літератури з означеної проблеми, теоретичне обґрунтування методологічних основ інтеграції медико-психологічних

та педагогічних складових підготовки дефектологів, розуміючи під ними систему вихідних положень процесу професійного становлення студентів педагогічних вищих навчальних закладів як суб'єктів модернізації освітніх процесів у ВНЗ.

На сучасному етапі важливе значення для продуктивного засвоєння студентами знань, умінь, навичок і для їх творчого особистісного розвитку має встановлення широких тісних зв'язків не тільки між розділами одного предмета, що вивчається, а й між різними дисциплінами також. Підвалиною для цього служать тенденції середини ХХ століття, коли виникли проблеми в окремих науках, які потребували зусиль кількох інших наук або галузей знань. Педагоги намагалися відійти від предметної системи й інтегрувати навчальний матеріал у певній узагальненій формі, щоб формувати в студентів цілісні, узагальнені поняття. Формування професійної компетенції дефектолога завбачає міцні знання з педагогіки (загальної і спеціальної), психології (загальної і спеціальної), анатомії і фізіології, невропатології, психопатології та ін., що передбачає інтеграцію медико-психологічних і педагогічних складових фахової підготовки. Звідси виникнення нових напрямків, які призвели до руйнування існуючих стереотипів та меж застосування окремих наук. Почали виникати суміжні науки, такі, як: лікувальна педагогіка, соціальна педіатрія, педагогічна генетика, психолінгвістика та інші. Тобто, можна стверджувати, що раніше науки диференціювалися, а кінець ХХ століття характеризується інтеграційними процесами в науковій і освітянській сфері. Наука прагнула до синтезу та взаємодії знань, цілісності наукового пізнання. Сьогодні ця тенденція продовжується. Навчальні дисципліни інтегруються в єдині цикли, курси, блоки, модулі, які мають спільну мету та спрямованість, викладаються на єдиних методологічних засадах.

Термін "інтеграція" походить від латинського "integratio" – повний, цілий. Новий тлумачний словник української мови пояснює цей термін, як об'єднання чого-небудь у єдине ціле [4]. У словнику іноземних слів "інтеграція" тлумачиться як об'єднання розрізнених частин у єдине загальне ціле. Цей термін стосується різних сфер життя і вживається в різних науках [7]. Філософський енциклопедичний словник подає визначення цього поняття як певну сторону процесу розвитку, який пов'язаний з об'єднанням у єдине ціле різнорідних частин і елементів [8]. "Енциклопедія освіти" визначає інтегративний підхід в освіті, як підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність, коли результатом інтегративного підходу в педагогіці можуть бути цілісні знання різних рівнів – цілісність знань про дійсність; про природу з тієї чи іншої освітньої галузі, предмета,

курсу, розділу, теми [9]. У своїй роботі І. Козловська розглядає інтеграцію як єдиний процес взаємодії елементів, де водночас забезпечується системність кінцевого результату процесу та зберігаються індивідуальні властивості елементів інтеграції [3]. М. Сердюкова вбачає в інтеграції процес зближення й зв'язку наук, який діє поряд з процесом диференціації, що є вищою формою втілення міжпредметних зв'язків на якісно новому рівні навчання [6].

У результаті контент-аналізу наукових джерел, у яких представлені тлумачення поняття "інтеграція" в різних галузях знань, М. Прокоф'єва виокремлює наступні сутнісні характеристики інтеграції: як явище, яке має двоєдину природу і виступає, з одного боку, як процес, а з іншого – як результат; як стан цілісності, що має такі якісні характеристики, як взаємозв'язок, взаємодія і взаємопроникнення, взаємозалежність; як процес злиття в єдине ціле раніше диференційованих елементів, що призводить до нових якісних і потенційних можливостей цієї цілісності, а також змін властивостей самих елементів; як якості функціональної умови існування і рівноваги системи, а також механізму її розвитку [5].

З позиції інтеграції змісту освіти визначаються наступні напрями дослідження різних аспектів інтеграції: сутність інтеграції як педагогічної категорії; способи, засоби і форми організації інтеграції; ефективність педагогічної системи; спосіб встановлення міжпредметних зв'язків між навчальними дисциплінами; умови підвищення професійної освіти, інтенсифікації процесу професійно-педагогічної підготовки.

Напрямом дослідження інтеграційних процесів на практичному рівні є організаційно-технологічний, пов'язаний з розвитком інтеграційних форм навчання (інтеграційний урок, інтеграційний семінар, інтеграційна лекція, інтеграційний іспит, інтеграційний день), інтеграційних форм освіти (культурно-освітній центр, гуманітарно-педагогічний центр, цілісна школа), а також інтеграційних технологій (проблемне навчання, вітагенне навчання, контекстне навчання, інтеграція різновидів педагогічного процесу та ін.).

Таким чином, представлені визначення слід розглядати в цілісній єдності, оскільки вони розкривають процес з різних сторін і скоріше доповнюють одне одне, а ніж суперечать. Відтак, інтеграцію слід розглядати і як процес об'єднання елементів, і як одержуваний при цьому результат. Влучно В. Сидоренко зауважує, що "поняття інтеграція поліфункціональне, яке має здатність в різних ситуаціях відігравати різну роль" [6, с. 92].

Педагогічну інтеграцію дослідники справедливо розглядають як вищу форму єдності цілей, принципів, змісту освіти, як створення

укрупнених педагогічних одиниць на основі взаємозв'язку навчальних дисциплін, визначають основні пріоритети в міждисциплінарній інтеграції. Інтеграція змісту освіти передбачає не тільки об'єднання, взаємопроникнення, але й процес встановлення єдності між різнорідними його елементами за допомогою виявлення в них загальних сутностей і закономірностей.

Філософи визначають інтеграцію як відновлення й доповнення процесу розвитку, оскільки цей процес – це зміна різних форм інтеграції та диференціації. Основою інтеграційних процесів виступають закони філософії: 1) закон переходу кількості в якість (можемо розглядати як виникнення якісно нових знань, методів навчання й виховання в ході інтегративного навчання); 2) закон єдності та боротьби протилежностей (це стосується боротьби інтеграції та диференціації і одночасно ці категорії не тільки взаємно виключають, а й передбачають, збагачують, обумовлюють і доповнюють одна одну, становлячи діалектичну єдність); 3) закон заперечення заперечення (цей закон відповідає за наступність у розвитку знань і ґрунтується на поетапному домінуванні інтеграції або диференціації).

Виходячи з цих законів І. Козловська стверджує, що наукове обґрунтування інноваційних систем навчання і виховання повинно формуватися послідовно від філософських засад інтеграції до методологічних. Тобто, увесь механізм інтеграції повинен базуватися на філософському аспекті методології. Вона ж виокремила основні методологічні проблеми інтеграції: обґрунтування основи для інтеграції та диференціації наук; виокремлення інтегративних факторів; визначення наслідків інтеграції; аналіз загальнонаукового та дидактичного аспектів інтеграції, їх дослідження; визначення основних напрямків, форм, видів інтеграції [3]. Подібну думку зустрічаємо в дослідженнях науковців-філософів, які розглядають проблеми інтеграції з позицій матеріалістичної діалектики. Вони пов'язують інтеграційні процеси з матеріальною єдністю світу, з ученням про загальний зв'язок і розвиток, де інтеграція виступає проявом цих зв'язків і діяльності людини.

В освіті існують різні розуміння інтеграції: досягнення цілісності світогляду чи особистості, як основи головного інтегративного начала в особистісних смислах, як інтегрування знання у нові полідисципліни чи мегапредмети, зумовлює перебудову освіти на основі філософсько-естетичних закономірностей, оскільки, за Г. Гадамером, "Все об'єднується лише універсальним гештальтом естетичної освіти". Відтак, серед усіх понять інтеграції, найбільш актуальне для освіти поняття інтеграції як форми організації знання з метою його ущільнення, компресії. Ущільнення знань – це процес реконструкції

певного фрагменту знань, засвоєння якого в реконструйованому вигляді потребує менше часу, проте надає особистості еквівалентні загальнонавчальні й технологічні уміння [2].

Таким чином, ідея інтеграції, як основа отримання найточнішого уявлення про загальну будову світу, знаходять своє відображення в концепції сучасної шкільної освіти та в концепції професійної підготовки спеціалістів. Провідною тенденцією розвитку і вдосконалення змісту освіти С. Гончаренко називає його гуманітаризацію, що передбачає „... інтеграцію різнорідних знань про людину, її мислення, про природу і суспільство, одержаних при вивченні різних навчальних предметів, у єдину наукову картину світу” [1, с. 9].

Отже, на сучасному етапі формується інтегративний тип пізнання в навчальному процесі, який поєднує емпіричний досвід, теоретико-методологічні засади, основи системного та творчого мислення, проблемний та діяльнісний підходи тощо. Інтеграційні процеси стають неминучим явищем у сучасній педагогіці і дидактиці зокрема. Ідея синтезу психолого-педагогічних і медичних знань є головною умовою формування цілісної теорії навчання та виховання, зокрема професійної підготовки логопедів. При цьому, як зазначено у більшості досліджень, необхідно знайти системоутворювальну основу, яка повинна бути обґрунтована в дидактиці на трьох рівнях: методологічному – інтеграція законів, закономірностей, принципів розвитку особистості (інтеграція в педагогіці); дидактичному – інтеграція ідей, закономірностей тощо (інтеграція дидактичних теорій); прикладному – інтеграція змісту навчальних дисциплін, методів і способів навчання й виховання [6].

Дослідники проблем інтеграції виокремлюють чотири форми дії механізму інтеграції: 1) горизонтальна (розкривається зв'язок наукових галузей у середині великих комплексів наук, наприклад, природничих, технічних тощо); 2) вертикальна (інтегруючий вплив наук від більш загальних до проміжних і потім до тих, які безпосередньо пов'язані з виробництвом); 3) зовнішня (зв'язок між галузями знань під час утворення навчальних комплексів); 4) внутрішня (ця форма дії характеризується взаємним проникненням напрямків наукових знань в кожній окремій науці). Інтегрований освітній процес повинен конструюватися за принципами: доступності, науковості, послідовності, системності, цілісності, логічності, вертикального тематизму та ін. .

Сутність різних видів інтеграції полягає в тому, що вона може відбуватися як в межах певної системи, предмету, дисципліни, розділу і елементами її можуть бути різні поняття, мета, засоби, уміння,

навички, саме освітнє середовище тощо, так і при створенні (інтегруванні) нового предмету, блоку дисциплін тощо. Інтеграція подає видозмінені, якісно нові властивості окремих елементів, які притаманні цілому і відмінні від окремих диференційованих елементів. У такому випадку, ми маємо процес переходу від педагогіки репродуктивної до педагогіки творчої. Ученими доведено, що загальні механізми інтеграції в освітній сфері сприяють ефективному синтезу наукових знань і забезпечують реалізацію міжпредметних зв'язків, що впливає на якість професійної підготовки майбутніх логопедів.

Відтак, інтеграція медико-психологічних і педагогічних складових в процесі професійної підготовки логопедів – це динамічний, безперервний, суперечливий процес, який потребує прогностичного підходу, врахування мотивації та особливостей параметрів знань, виявлення специфіки їх структурування, предметних та інтегрованих знань та передбачає застосування адекватних змісту форм, методів, засобів навчання. Інтеграція педагогічних, психологічних і медичних знань, як правило, пов'язана з узагальненням, ущільненням, концентрацією, які спричинені необхідністю покращення і полегшення зберігання, передачі, засвоєння і використання цих знань, а також з їх упорядкуванням, класифікацією, систематизацією, взаємопроникненням різних методів пізнання і моделюванням, відтворенням цілісності складно організованих об'єктів.

При формуванні змісту сучасної освіти слід враховувати, що знання має різне цільове призначення, а не лише групується за ознакою "знання про...". Науково обґрунтоване співвідношення теоретичного та практичного знання повинно спрямовуватись на формування творчої особистості. У цих підходах простежується вплив на деякі аспекти сучасної освіти. По-перше, це формування баз знань, тезаурусів тощо, а по-друге, розгляд знань у контексті їх функцій у навчальному процесі.

Предметна роз'єднаність стала однією з причин фрагментарності світогляду студентів у той час, коли в світі переважають тенденції до економічної, політичної, культурної, інформаційної інтеграції. Традиційна система освіти передбачає вивчення багатьох навчальних дисциплін, які "змістово та методологічно не узгоджуються між собою; її організаційний принцип – це предметоцентризм – функціонування навчальних предметів як автономних освітніх систем" [3, с.11]. Ізольоване вивчення навчальних предметів, їх слабкий зв'язок між собою породжують серйозні труднощі у формуванні в студентів цілісної картини світу, заважають органічному сприйняттю системи професійних знань. Такий стан практики дидактичного процесу в

професійній підготовці пов'язаний з тим, що часто не враховуються в його плануванні та підготовці загальноновизнані в методології та наукознавстві особливості розвитку наукового пізнання, а саме: нерозривна єдність процесів інтеграції та диференціації наук (у навчальному процесі часто акцентується лише на одному з них); системний підхід до постановки та розв'язання професійних проблем можливий лише на основі інтеграції результатів досліджень фахівців різних галузей знання (педагогічної, психологічної і медичної); наростаюча тенденція до гуманітарних і природничо-математичних наук; суттєве зростання ролі взаємопроникнення та взаемовикористання методів різних наук; прискорення розвитку наук та скорочення часу між теоретичним розв'язанням проблеми та впровадженням її у практику тощо. Тому сучасний розвиток освіти як системи повинен реалізуватися через системні знання, які формуються лише на основі інтеграції гуманітарних, природничо-математичних, технічних, прикладних та інших наук. Інтегративний та системний підходи сьогодні повинні розглядатися в єдності, в останні роки з'явилися праці в цьому напрямі не лише загальнонаукового, а й освітнього характеру.

На сьогодні реформування освітньої галузі, зокрема підготовка дефектологів, потребує оновлення змісту їх підготовки, який би базувався на інтегративних зв'язках педагогічних, психологічних і медичних галузей знань, був ущільнений в плані затраченого часу на вивчення матеріалу, але давав максимум знань. Розв'язання проблеми інформаційного перевантаження є саме інтеграція як засіб узагальнення, систематизації, ущільнення та якісного оновлення знань. У кожній навчальній дисципліні необхідно виокремити таку систему знань, яка повинна зберігатися в активній пам'яті студента і використовуватися протягом його професійної діяльності. На жаль, практика роботи вищих педагогічних навчальних закладів ще залишає за собою процес диференційованого засвоєння знань. Студенти засвоюють професійні знання та уміння за основними циклами дисциплін, в більшості випадків без забезпечення належних міжпредметних зв'язків, або за кожним предметом окремо. Це заважає формувати у студентів цілісне бачення своєї майбутньої професійної діяльності та системи якісно нових інтегрованих знань. Інтеграція ж на рівні якісного забезпечення взаємопроникнення та міжпредметних зв'язків дає можливість охопити й відтворити ці зв'язки на якісно новому рівні, забезпечити цілісне бачення будь-яких проблем, явищ, механізмів тощо. Таким чином, відбувається кількісне накопичення зв'язків, які переходять на якісно новий рівень знань. Механізм розв'язання завдань має вже більші масштаби та можливості або має

зовсім інший характер. Проявляються нові тенденції розвитку в системі навчання й виховання. Інтегровані курси дозволяють відкинути зайвий навчальний матеріал, який пов'язаний з деталізацією, ототожненням, конкретизацією, виокремлюють головну ідею, спрямовану на творчий розвиток особистості студента та формування його світогляду. Накопичений багатий досвід дослідження проблем інтеграції свідчить про перетворення інтеграційних процесів у провідну закономірність розвитку освітньої теорії і практика.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Козловська І.М. Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній і середній школі // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 9-18.
2. Клепко С.Ф. Конспекти з філософії освіти [Текст] / Сергій Федорович Клепко ; АПН України; Полт. обл. ін-т післядипломної пед. освіти ім. М.В. Остроградського. – Полтава, 2007. – 420 с.
3. Козловська І. Теоретичні і методичні основи викладання загальнотехнічних і спеціальних дисциплін: інтегративний підхід: монографія / І. Козловська; за ред. Ірини Козловської та Клаудюща Леніка. – Л.: Євросвіт, 2003. – 248 с.
4. Новий тлумачний словник української мови: у трьох томах. – [вид. 2]. – К.: Аконіт, 2006. – Т. 1. – 793 с.
5. Прокоф'єва М.Ю. Интеграция педагогической подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений и учителей начальных классов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Прокоф'єва М. Ю. – Ялта, 2008. – 268 с.
6. Сердюкова М.С. Интеграция учебных занятий в начальной школе / М.С. Сердюкова // Начальная школа. – 1994. – № 11. – С. 45-49.
7. Современный словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1992.
8. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983.
9. Енциклопедія освіти / [гол. редактор В.Г. Кремень] / Акад. пед. наук України. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 356

The article defines the principles of systematic pedagogical, psychological and medical training of speech therapists in the higher pedagogical universities

Keywords: integration, systematization, interdisciplinary, professional training.

Отримано 26. 09. 2012

УДК 376-056.264:51

Л.І. Ружицька

ХАРАКТЕРИСТИКА ТИПІВ ТРУДНОЩІВ ПРИ ЧИТАННІ АРИФМЕТИЧНОЇ ЗАДАЧІ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті подано результати дослідження типів труднощів при читанні арифметичної задачі молодшими школярами з ТПМ. Визначено, що на етапі читання змісту арифметичної задачі у молодших школярів з ТПМ виникали два типи труднощів: неточність читання та недостатня цілісність читання.

Ключові слова: аграматизми, арифметична задача, артикуляція, недостатня цілісність читання, неточність читання, семантичний, читання.

В статтю подані результати дослідження типів труднощів при читанні арифметичної задачі молодшими школярами з ТНР. Определенно, что на этапе чтения содержания арифметической задачи у младших школьников с ТНР возникали два типа трудностей : неточность чтения и недостаточная целостность чтения.

Ключевые слова: аграматизми, арифметическая задача, артикуляція, недостаточная целостность чтения, неточность чтения, семантический, чтение.

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.

Серед різноманітних задач, які є предметом вивчення у початковому курсі математики, важливе місце займають саме арифметичні задачі. Розв'язування яких спрямоване на формування в учнів системи математичних знань, вироблення вмінь і навичок математичного моделювання, обчислення, розвитку прийомів розумової діяльності [1]. Арифметичні задачі допомагають розкрити опосередковані зв'язки математики з навколишнім середовищем і практичною діяльністю людей, реалізувати пізнавальні й виховні функції навчання [4]. Процес розв'язування даного типу задач сприяє формуванню таких розумових дій як аналіз і синтез, конкретизація і абстрагування, порівняння, узагальнення та розвитку мислення в цілому.

Нами було проведено дослідження типів труднощів при читанні

арифметичної задачі молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення (надалі ТПМ). У зв'язку з цим і визначена основна мета нашого дослідження: з'ясувати, які саме типи труднощів зустрічаються у молодших школярів з ТПМ при читанні арифметичної задачі.

У дослідженні брали участь молодші школярі з загальним недорозвитком мовлення II-III рівня при первино збереженому інтелекті, в загальній кількості 221 учень м. Кам'янець-Подільського та м. Хотин. У 1 класі обстежено 53 учня, у 2 класі – 58 учнів, у 3 класі – 60 учнів і 50 учнів 4-го класу (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Помилки при читанні арифметичної задачі
молодшими школярами з ТПМ**

Тип труднощів при читанні арифметичної задачі	Типи помилок при читанні арифметичних задач	Клас	Кількість дітей якими допускались помилки при читанні арифметичної задачі	Відсоток дітей якими допускались помилки при читанні арифметичної задачі	Загальна кількість помилок при читанні арифметичної задачі
Неточність читання	заміна слів при читанні за акустичною, артикуляційною або літеральною ознаками	1	36	67,9 %	102
		2	34	58,6 %	56
		3	25	41,6 %	37
		4	19	38 %	24
	заміна слів при читанні за семантичною ознакою	1	4	7,5 %	6
		2	5	8,6 %	7
		3	1	1,6 %	1
		4	0	0 %	0
	не дочитування слів, аграматизми	1	27	50,9 %	61
		2	17	29,3 %	28
		3	8	13,3 %	13
		4	2	4 %	3
Недостатня цілісність читання	повільне читання	1	9	16,9 %	39
		2	13	22,4 %	57
		3	14	23,3 %	47
		4	4	8 %	12
	поскладове читання	1	11	20,7 %	53
		2	15	25,8 %	61
		3	11	18,3 %	35
		4	4	8 %	8
	по буквене читання	1	17	32 %	108
		2	6	10,3 %	26
		3	4	6,6 %	16
		4	2	4 %	4

В результаті аналізу матеріалів дослідження було виявлено, що у молодших школярів з ТПМ при читанні арифметичної задачі зустрічаються два типи труднощів: неточність читання і недостатня цілісність читання.

Тип труднощів читання арифметичної задачі – неточність читання проявлялась у вигляді помилок: заміна слів при читанні за акустичною, артикуляційною або літеральною ознаками; заміна слів при читанні за семантичною ознакою, а також не дочитування слів, аграматизми.

Зокрема, у 67,9 % учнів 1 класу нами було виявлено 102 помилки у вигляді заміни слів при читанні за акустичною, артикуляційною або літеральною ознаками, у 2 класі 58,6 % дітей допустили 56 помилок цього типу, 41,6 % школярів 3 класу – 37 помилок, а у 38 % молодших школярів 4 класу ми спостерігали 24 помилки.

В 1 класі 7,5 % учнів допустили 6 помилок у вигляді заміни слів при читанні за семантичною ознакою, у 2 класі 8,6 % учнів здійснили 7 помилок такого ж типу, 1,6 % дітей 3 класу зробили 1 помилку і жодна дитина 4 класу не допустила помилок даного типу.

50,9 % молодших школярів 1 класу здійснили 61 помилку у вигляді не дочитування слів, аграматизми, в 2 класі 29,3 % учнів зробили 28 помилок даного типу, у 13,3 % дітей 3 класу ми спостерігали 13 помилок і 4 % дітей 4 класу здійснили 8 помилок.

Наступний тип труднощів, який ми простежували при читанні арифметичної задачі це – недостатня цілісність читання, що проявляється у: повільному, поскладовому та по буквеному читанні.

Зокрема, у 16,9 % учнів 1 класу нами було виявлено 39 помилок у вигляді недостатньої цілісності читання, у 2 класі 22,4 % дітей повільно читали 57 слів, в 3 класі 23,3 % молодших школярів повільно читали 47 слів і 8 % учнів 4 класу повільно читали 12 слів. Це переважно складні артикуляційні і великі за обсягом слова, а також недостатньо зрозумілі дітям.

При поскладовому читанні 20,7 % учнів 1 класу здійснюють 53 помилки. В 2 класі у 25,8 % дітей – 61 помилку. 18,3 % учнів 3 класу припустились 35 помилок. І 8 % учнів 4 класу – 8 помилок.

У 32 % учнів 1 класу виявлено 108 помилок при поскладовому читанні. В 2 класі 10,3 % дітей – 26 помилок. 6,6 % учнів 3 класу припустились 16 помилок. І 4 % молодших школярів – 4 помилки.

В результаті аналізу матеріалів дослідження ми спостерігали, що кількість помилок у молодших школярів з ТПМ при читанні арифметичної задачі була різною, найбільше це 9 помилок. Умовно нами було поділено цю кількість на три частини і на цій підставі виділено 4 рівні недорозвитку (достатній, незначний, значний, глибокий) сформованості навичок читання арифметичної задачі молодшими школярами з ТПМ. Передбачалось, що при достатньому рівні розвитку помилок при читанні у дітей не спостерігалось і оцінка ставилась – 0, на незначне відставання вказувала середня

кількість помилок від 1 до 3 помилок, значний рівень відставання ми фіксували коли дітьми було допущено 4-6 помилки і на глибокий рівень відставання вказували 7-9 помилок (див. табл. 2).

Таблиця 2

Рівні сформованості навички читання тексту арифметичної задачі молодшими школярами з ТПМ

Тип труднощів при читанні арифметичної задачі	Клас	Середня кількість помилок	Рівень недорозвитку	Кількість дітей у відсотках
Неточність читання	1	7-9	глибокий	11,3 %
		4-6	значний	33,9 %
		1-3	незначний	26,4 %
		0	достатній	28,3 %
	2	7-9	глибокий	0 %
		4-6	значний	6,9 %
		1-3	незначний	60,3 %
		0	достатній	32,7 %
	3	7-9	глибокий	0 %
		4-6	значний	0 %
		1-3	незначний	41,6 %
		0	достатній	58,3 %
	4	7-9	глибокий	0 %
		4-6	значний	0 %
		1-3	незначний	38 %
		0	достатній	62 %
Недостатня цілісність читання	1	7-9	глибокий	22,6 %
		4-6	значний	33,9 %
		1-3	незначний	13,2 %
		0	достатній	30,1 %
	2	7-9	глибокий	1,7 %
		4-6	значний	43,1 %
		1-3	незначний	15,5 %
		0	достатній	39,6 %
	3	7-9	глибокий	0 %
		4-6	значний	18,3 %
		1-3	незначний	30 %
		0	достатній	51,6 %
	4	7-9	глибокий	0 %
		4-6	значний	2 %
		1-3	незначний	18 %
		0	достатній	80 %

В результаті аналізу матеріалів дослідження ми визначили, що 11,3 % учнів 1 класу при неточності читання мають глибокий рівень недорозвитку, 33,9 % значний рівень недорозвитку, 26,4 % учнів мають незначний рівень недорозвитку і 28,3 % дітей мають достатній рівень розвитку читання арифметичної задачі. Отже, у 1 класі найбільший відсоток складають учні зі значним рівнем недорозвитку – 33,9 % дітей, а найменша кількість дітей це – 11,3 % з глибоким рівнем недорозвитку.

У 2 класі в учнів не було виявлено неточності читання глибокого рівня недорозвитку, значний рівень недорозвитку склали 6,9 % учнів, незначний рівень недорозвитку спостерігався у 60,3 % дітей і достатній рівень розвитку ми простежили у 32,7 % молодших школярів з ТПМ. Отже, у 2 класі найбільший відсоток склали учні з незначним рівнем недорозвитку 60,3 %, а найменша зі значним рівнем недорозвитком 6,9 %.

В 3 класі неточність читання глибокого та значного рівня недорозвитку виявлено не було. Незначний рівень недорозвитку спостерігався у 41,6 % дітей і достатній рівень розвитку ми простежили у 58,3 % молодших школярів з ТПМ.

У четвертого класу неточність читання глибокого та значного рівня недорозвитку в учнів не спостерігалось, незначний рівень недорозвитку спостерігався у 38 % дітей і достатній рівень розвитку ми простежили у 62 % молодших школярів з ТПМ. Отже, у 4 класі ми спостерігали найбільший відсоток учнів з достатнім рівнем розвитку 62 % і 38 % дітей з незначним відставанням точності читання.

При недостатній цілісності читання 22,6 % учнів 1 класу мають глибокий рівень недорозвитку, 33,9 % значний рівень недорозвитку, 13,2 % учнів мають незначний рівень недорозвитку і 30,1 % дітей мають достатній рівень розвитку читання арифметичної задачі. Отже, у 1 класі найбільший відсоток складають учні зі значним рівнем недорозвитку – 33,9 % дітей, а найменша кількість дітей це – 13,2 % з незначним рівнем недорозвитку.

В учнів 2 класу при недостатній цілісності читання мають глибокий рівень недорозвитку 1,7 %, 43,1 % значний рівень недорозвитку, 15,5 % учнів мають незначний рівень недорозвитку і 39,6 % дітей мають достатній рівень розвитку читання арифметичної задачі. Тому, у 2 класі найбільший відсоток складають учні зі значним рівнем недорозвитку – 43,1 % дітей, а найменша кількість дітей це – 1,7 % з глибоким рівнем недорозвитку.

У учнів 3 класу глибокого рівня недостатньої цілісності читання виявлено не було, 18,3 % склали учні зі значним рівнем недорозвитку, 30 % учнів мають незначний рівень недорозвитку і 51,6 % дітей мають достатній рівень розвитку цілісності читання арифметичної задачі. В, у 3 класі найбільший відсоток складають учні з достатнім рівнем розвитку –

51,6 % дітей, а найменша кількість дітей це – 0 % з глибоким рівнем недорозвитку.

Недостатня цілісність читання глибокого рівня недорозвитку в учнів четвертого класу виявлено не було, а 2 % склали учні зі значним рівнем недорозвитку, 18 % учнів мають незначний рівень недорозвитку і 80 % дітей мають достатній рівень розвитку читання арифметичної задачі. Отже, у 4 класі найбільший відсоток складають учні з достатнім рівнем розвитку – 80 % дітей, а найменша кількість дітей це – 0 % з глибоким рівнем недорозвитку.

Відповідно, ми спостерігали значну тенденцію до зменшення рівня недорозвитку недостатньої цілісності читання у молодших школярів з ТПМ у 1 класі найбільший відсоток склали учні зі значним рівнем недорозвитку – 33,9 %; у 2 класі найбільший відсоток (60,3 %) склали діти з незначним рівнем недорозвитку; в учнів 3 класу найбільший відсоток спостерігали (58,3 %) на достатньому рівні розвитку, і відповідно простежуємо тенденцію до зникання на глибокому і значному рівнях недорозвитку (0 % дітей); у 4 класі достатній рівень розвитку складає 80 % учнів і також простежуємо тенденцію до зниження і зникання дітей – 0 % на глибокому і значному рівнях недорозвитку.

У проведеній роботі ми виділяли два типи труднощів при читанні арифметичної задачі молодшими школярами з ТПМ: неточність читання і недостатня цілісність читання. Також виведено відсоток учнів з ТПМ, що мають дані типи труднощів (див. табл. 3).

Таблиця 3

Типи труднощів при читанні арифметичної задачі молодшими школярами з ТПМ

Тип труднощів при читанні арифметичної задачі	Клас	Кількість дітей у відсотках
Неточність читання	1	71,6 %
	2	67,2 %
	3	41,6 %
	4	38 %
Недостатня цілісність читання	1	69,7 %
	2	60,3 %
	3	48,3 %
	4	20 %

Таким чином, нами було визначено, що неточність читання склали у 1 класі – 71,6 % учнів, у 2 класі – 67,2 % дітей, у 3 класі – 41,6 % дітей, у 4 класі – 38 % молодших школярів. Найбільше неточність при читанні спостерігається у 1 класі – 71,6 % дітей, а найменше у 4 класі – 38 % учнів.

Недостатня цілісність читання спостерігається у 1 класі – 32,2 % дітей, у 2 класі – 19,5 % учнів, у 3 класі – 16,% учнів, у 4 класі – 6,6 % молодших школярів з ТПМ. Також, найбільший в середньому відсоток складають учні 1 класу – 32,2 % дітей і найменше у 4 класі – 6,6 % учнів.

В результаті аналізу матеріалів дослідження було виявлено, що у молодших школярів з ТПМ при читанні арифметичної задачі зустрічаються два типи труднощів: неточність читання і недостатня цілісність читання. Неточність читання проявлялась у вигляді: заміни слів при читанні за акустичною, артикуляційною або літеральною ознаками; заміни слів при читанні за семантичною ознакою, а також не дочитування слів, аграматизми.

Таким чином, нами було виявлено, що неточність читання у вигляді заміни слів при читанні за акустичною, артикуляційною або літеральною ознаками має тенденцію до зменшення, найбільший відсоток помилок здійснюють учні 1 класу 102 помилки – 67,9 %, а найменше у 4 класі 24 помилок – 38 % дітей. Неточність читання у вигляді заміни слів при читанні за семантичною ознакою найбільший відсоток складала молодші школярі з ТПМ 2 класу 8,6 % учнів допустили 7 помилок і простежуємо тенденцію до зменшення кількості помило і зникання так, як в учнів 4 клас даного типу помилок виявлено не було. А при неточності читання у вигляді не дочитуванні слів, аграматизми у 1 класі 50,9 % дітей здійснили 61 помилку і простежили значну тенденцію до зменшення кількості помилок у 4 класі лише 4 % дітей зробили 8 помилок.

Наступний тип труднощів, який нами було визначено при читанні арифметичної задачі це – недостатня цілісність читання, що проявляється у: повільному, поскладовому та по буквеному читанні.

Нами було виявлено, повільний темп читання в учнів 2 класу, зокрема, 22,4 % дітей 57 слів прочитали повільно, хоча ці слова були легкими для читання. У великого відсотка дітей 3 класу (23,3 %) ще залишився повільний темп читання багатьох слів (нами було виявлено 47 слів прочитано повільно) які були складними для артикуляції, великі за обсягом і незрозумілі за змістом. При поскладовому читанні ми спостерігаємо, що найбільше учнів допускали помилки це у 2 класі 25,8 % дітей – 61 помилку, та спостерігаємо тенденцію до зменшення даного типу помилок у 4 класі лише 8 % учнів здійснили 8 помилок. Отже, ми спостерігали, що найбільше учнів допускають помилки по буквеного читання це у 1 класі 32 % дітей – 108 помилку, та спостерігаємо тенденцію до значного зменшення даного типу помилок і у 4 класі лише 4 % учнів здійснили 4 помилки.

Отже, в результаті експериментального дослідження нами було виявлено, що на етапі читання змісту арифметичної задачі у молодших школярів з ТПМ виникали два типи труднощів: неточність читання та

недостатня цілісність читання. Неточність читання супроводжували наступні помилки: заміна слів при читанні за акустичною, артикуляційною або літеральною ознаками; заміна слів при читанні за семантичною ознакою; не дочитування слів, аграматизми. А недостатня цілісність читання поділялась на поскладове, повільне та по буквене читання.

Ми виявили, що певні типи труднощів при читанні змісту арифметичної задачі до кінця четвертого класу у молодших школярів з ТПМ значно зменшуються (труднощі у вигляді заміни слів при читанні за акустичною, артикуляційною або літеральною ознаками, а також не дочитування слів, аграматизми) або взагалі зникають (труднощі при читанні змісту арифметичної задачі за семантичною ознакою) і не впливають на подальшу роботу.

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. – 431с.
3. Менчинская Н.А. Очерки психологии обучения арифметике. Изд. 2-е, переработ. – М.: Учпедгиз, 1950. – 119с.
4. Сак Т.В. Застосування зразка у процесі формування математичних понять у дітей із затримкою психічного розвитку // Дефектологія. – 2001. – № 2. – С. 33-36.
5. Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г. Психологічна готовність до навчання дітей шестилітнього віку. Методика діагностики та корекційно-розвиткові заняття. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2006. – 52 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.

In the article the results of research of types of difficulties are given at reading of arithmetic task by junior schoolchildren with heavy violations of broadcasting. Certainly, that on the stage of reading of maintenance of arithmetic task for junior schoolchildren out of TPM two types of difficulties arose: inaccuracy of reading and insufficient integrity of reading.

Keywords: arithmetic task, articulation, insufficient integrity of reading, inaccuracy of reading, semantic, reading.

Отримано 28.09. 2012

УДК 376 – 056.34: 37.015.31:316.42

І.І. Садова

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК СУЧАСНИЙ МЕТОД У СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ПЕДАГОГА З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглянуто форми та методи арт-терапевтичної роботи соціального педагога з дітьми; визначено базові чинники дії методу арт-терапії на розвиток особистості та інтеграцію у сучасне суспільство дітей з порушеннями психофізичного розвитку; розкрито теоретичні підходи щодо процесу соціалізації дитини.

Ключові слова: діти з порушеннями психофізичного розвитку, арт-терапія, форми арт-терапії, соціально-педагогічна реабілітація.

В статье изложены формы и методы арт-терапевтической работы социального педагога с детьми; определены базовые факторы воздействия метода арт-терапии на развитие личности и интеграцию в современное общество детей с нарушениями психофизического развития; раскрыты теоретические подходы к процессу социализации ребенка.

Ключевые слова: дети с нарушениями психофизического развития, арт-терапия, формы арт-терапии, социально-психологическая реабилитация.

Постановка проблеми. Важливість зазначеної проблеми зумовлена тим, що зміни екосистеми нашої планети, ціла низка невирішених соціально-економічних, психолого-педагогічних і медичних проблем сприяють збільшенню дітей з порушеннями психофізичного розвитку, надаючи цьому спектру проблематики особливої актуальності. У наш час в умовах інтенсивних соціальних трансформацій, у пошуку шляхів виходу з конфліктних ситуацій дітям потрібні креативність і досвід внутрішньої гармонізації. Здатність мистецтва до ефективного впливу на особистісне зростання індивіда з метою корекції певних аспектів його самосвідомості лежить в основі такого напрямку корекційної педагогіки, як арт-терапія [2]. Ефективність цього методу ґрунтується на розумінні людини як творчої особистості, котра з певних причин обмежена фізичними і психічними вадами [4, с. 126]. Творча діяльність стимулює бажання дитини-інваліда спілкуватися, розширювати міжособистісні

стосунки. Це один із способів пом'якшити стан відмежованості від інших і запевнити себе в приналежності до життя не тільки своєї соціальної групи, а й суспільства в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дана проблема є предметом поліфундаментальних досліджень спеціалістів багатьох галузей наукового знання. Крізь призму педагогіки, психології, філософії, соціології відбувається теоретичне осмислення головних концептуальних ліній проблеми, а також апробуються універсальні технології з метою емпіричного дослідження цього феномена (І.Бех, С.Болтівець, Г.Бондаренко, Т.Ілляшенко, О. Хохліна та ін.). В Україні питання впливу арт-терапії на дітей досліджують багато вчених-теоретиків та практиків (Г. Батищева [1], О. Вознесенська [2], Н. Волкова, В. Газолишин, Н. Ещенко, О. Пилипенко [3], Н. Полякова, Н. Простакова, О.Пинчук, А.Чуприков, Т. Яценко та ін.). Російські вчені А. Копитін [4], О. Свистовська узагальнили основні принципи і робочі прийоми використання арт-терапії в роботі з дітьми як засобу розвитку певних особистісних якостей і вмій, запропонували підходи до діагностики і корекції емоційних розладів у дітей та підлітків. О. Серова обґрунтувала ефективність творчих методик у самопізнанні і особистісному рості.

Метою статті є – розглянути форми та методи арт-терапевтичної роботи соціального педагога з різними категоріями дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Термін арт-терапія став використовуватися в нашій країні порівняно недавно, і в перекладі з англійської означає “лікування, засноване на заняттях художньою творчістю”, хоча як засіб лікування душі пластичні мистецтва були відомі задовго до виникнення поняття про терапевтичні методи. Кращі зразки архітектури, культових споруд, релігійного живопису та скульптури були завжди спрямовані на оздоровлення душі, народження світлих почуттів, позбавлення деструктивних імпульсів і станів.

Спочатку арт-терапія виникла в контексті теоретичних ідей З. Фрейда [6] і К. Юнга, а в подальшому набувала більш широку концептуальну базу, включаючи гуманістичні моделі розвитку особистості К. Роджерса і А. Маслоу.

На думку Юнга, мистецтво, особливо арт-терапія, що використовує мистецтво, в значній мірі полегшують процес індивідуалізації саморозвитку особистості на основі встановлення зрілого балансу між несвідомим і свідомим “Я”. За М. Лібманом, арт-терапія – це використання засобів мистецтва для передачі почуттів та інших проявів психіки людини з метою зміни структури її світовідчуття [4, с. 8]. В енциклопедії соціальної роботи зазначено, що “арт-терапія – це способи і технології реабілітації людей засобами мистецтва і

образотворчої діяльності” [5, с. 34].

На думку А. Копитіна, арт-терапія здатна простими засобами актуалізувати внутрішній потенціал кожної дитини, сприяти зціленню і встановленню гармонії особистості, формувати її творчу позицію. При цьому дитина навчається спілкуватися з навколишнім світом на рівні екосистеми, використовуючи образотворчі, рухові та звукові засоби [4, с. 125].

Останнім часом арт-терапія все ширше застосовується в соціальній сфері. Арт-терапія володіє очевидними перевагами перед іншими формами психотерапевтичної роботи:

1. Арт-терапія є засобом переважно невербального спілкування. Це робить її особливо цінною для тих, хто недостатньо добре володіє мовою, відчуває труднощі в словесному описі своїх переживань.

2. Арт-терапія є засобом вільного самовираження і самопізнання. Вона має “інсайт-орієнтований” характер, надає атмосферу довір’я, високої терпимості і уваги до внутрішнього світу дитини.

3. Арт-терапія заснована на мобілізації творчого потенціалу дитини, внутрішніх механізмів саморегуляції і зцілення [4, с. 257].

Групові форми та методи арт-терапевтичної роботи в даний час використовуються дуже широко, особливо в освіті та соціальній сфері. У розвитку дитини і в корекційному процесі особлива роль належить **образотворчій діяльності (малюванню)**. Поясненням цього факту є та обставина, що образотворча діяльність має великий біологічний сенс – малювання відіграє роль одного з механізмів виконання програми вдосконалення організму, його психіки (Н. Аніщенко, Г. Батищева, Е. Белкіна, Л. Виготський, Н. Горяєва). У перші роки життя дитини воно сприяє розвитку сенсорно-моторної координації, формує зорові образи, допомагає оволодінню формами, сприяє розвитку міжпівкульної взаємодії, так як у процесі малювання координується конкретно-образне мислення, яке пов’язане з роботою правої півкулі, та абстрактно-логічне, за яке відповідальна ліва півкуля головного мозку (В. Мухіна, Д. Узнадзе).

Теоретичні основи терапії за допомогою образотворчого мистецтва виходять з поглядів З. Фрейда [6], аналітичної психології К. Юнга, який використовував власне малювання для підтвердження зв’язку з мисленням та мовою. Дитинство – період інтенсивного становлення фізіологічних і психічних функцій. “Дитина мислить формами, фарбами, звуками, відчуттями” – вважав К.Ушинський, закликаючи дорослих опиратися на ці особливості дитячого мислення. Відомо, що чим менша дитина, тим вона емоційніше сприймає оточуючий світ, тим більший “емоційний дискомфорт”, який, як правило, щезає під впливом позитивних емоцій, джерелом яких може і повинна бути арт-терапія.

Як зазначає О. Вознесенська, у проективному малюванні дітей з

порушеннями психофізичного розвитку використовуються такі методики.

1. *Вільне малювання* (кожен малює за бажанням), або за заданою чи вибраною самостійно темою. На малювання відводиться 30 хвилин, потім малюнки обговорюють.

2. *Комунікативне малювання*. Група розбивається на пари, у кожній — свій аркуш паперу, пара спільно малює на невизначену тему, при цьому, як правило, залучаються вербальні контакти, люди спілкуються за допомогою образів, ліній, фарб.

3. *Спільне малювання*. Декілька учасників (або вся група) мовчки малюють на одному аркуші (наприклад, групу, її розвиток, настрої, атмосферу в групі і т.п.). Після закінчення малювання обговорюється участь кожного члена групи, характер його внеску у малюнок, особливості взаємодії з іншими учасниками [2, с. 8].

Теми для малювання можуть бути різноманітними і торкатися як індивідуальних, так і групових проблем. Зазвичай теми малювання охоплюють власне минуле і теперішнє (“Моя найголовніша проблема”, “Ситуації в житті, в яких я почуваю себе невпевнено” тощо); майбутнє або абстрактні поняття (“Ким би я хотів бути”, “Три бажання”, “Самотність”, “Острів щастя” тощо); стосунки у групі (“Що дала мені група, а я — їй”, “Що я шукав, а що одержав від навчання у групі” тощо).

Існують два способи роботи соціального педагога з готовими малюнками.

1. Демонстрація всіх малюнків одночасно, перегляд і порівняння, знаходження спільними зусиллями загального і відмінного у змісті.

2. Аналіз кожного малюнка окремо (він переходить із рук в руки, учасники висловлюються про його психологічний зміст). Проективний малюнок сприяє самопізнанню, взаєморозумінню і активізації групового процесу.

Із дітьми, котрі мають затримку психічного розвитку слід займатися малюванням плоских предметів, працювати за трафаретом, шаблоном, змальовувати та ліпити. Будь-яка доросла людина може навчити дитину малювати і щось творити руками. Для цього доцільно запам'ятати декілька правил:

- до дитячої роботи потрібно ставитися з повагою, вихованця слід вчити берегти власну роботу;
- при можливості, давати кожній дитині особисто папір, олівці, пензлі, клей, фарби тощо;
- іронія неприпустима;
- будь-яка допомога соціального педагога на ранніх етапах художньої діяльності є дуже корисною. І якщо дорослий не вміє малювати і не може показати дитині, як зобразити предмет, він завжди

допоможе роздивитися його, знайти у роботі помилку.

На думку О. Пилипенко, займаючись художньою діяльністю, діти з особливими потребами знаходять сенс у власному існуванні, самореалізуються, прагнуть збагатити багаж знань із певного виду мистецтва. Презентуючи власні роботи на різноманітних виставках, вони самовиражаються, у них зміцнюється впевненість у своїй значимості, силах, вони усвідомлюють себе як повноцінних членів соціуму [3].

З метою посилення корекційної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку можна з успіхом використовувати **ліплення із глини, пластиліну, хліба; плетіння з волокнистих матеріалів; рвану аплікацію; дитяче конструювання; оригамі** та ін. Ліплення має велике значення для розвитку і виховання дитини. По-перше, розвиваються м'язи кисті рук, удосконалюється окомір, відпрацьовується узгодженість рухів. По-друге, у дитини виховується звичка послідовного виконання роботи.

Під **дитячим конструюванням** прийнято розуміти виготовлення виробів із різноманітних матеріалів — паперу, картону тощо. Конструювання за своїм змістом дуже близьке до образотворчої діяльності у ньому відображається оточуюча дійсність, робляться ескізи, застосовуються прикраси, як у декоративному мистецтві [3]. Конструювати можна із готових форм — коробок, пластикових пляшок тощо. Як допоміжний матеріал використовують папір, тканину та інше. З аркуша паперу можна створити багато цікавих і красивих речей, скажімо, іграшки для ялинки, різноманітні прикраси, маски звірів, птахів, літературних героїв. Виготовлення речей із паперу може зайняти лише 10-20 хвилин, а це дуже важливо в роботі з дітьми, які швидко втомлюються. З особливим інтересом діти з функціональними обмеженнями виготовляють ляльок для напальчикового театру із картону, цупкої тканини. До того ж розігрування вистав такого театру розвиватиме м'язи руки дитини, координацію її рухів.

Серед сучасних засобів і напрямів в арт-терапії все яскравіше заявляє про себе відносно новий перспективний напрям — **оригамі** — конструювання різноманітних паперових фігурок шляхом складання квадрата без вирізання та склеювання. Численні дослідження свідчать про те, що заняття оригамі покращують якість життя дітей-інвалідів, зменшують рівень тривожності, підвищують самооцінку [3]. Займаючись оригамі, дитина стає учасником захоплюючої дії перетворення паперового квадрата в оригінальну фігурку — квітку, коробочку, метелика. Шляхом послідовного нескладного складання паперу вздовж геометричних ліній отримуємо модель, яка вражає своєю красою і змінює в кращу сторону емоційний стан хворого.

Помітно впливає на дитину з порушеннями психофізичного розвитку

такий процес художньої творчості, як *метод sandplay* (дослівно – пісочна гра), що являє собою одну з незвичайних технік арт-терапії, під час якої дитина будує власний світ в мініатюрі з піску і невеликих фігурок, висловлюючи на піску те, що спонтанно виникає протягом заняття. Цей метод можна використовувати в роботі з дітьми з таким спектром проблем, як різні форми порушень поведінки; складнощі у взаєминах з дорослими однолітками; підвищена тривожність, страхи; неврози.

На особливому місці у практичній діяльності соціального педагога є *музикотерапія* як один із методів підвищення соціальної активності, комунікативних здібностей особистості, її адекватної соціалізації у суспільстві. Крім того, це метод корекції функціональних рухових, психогенних або соціальних відхилень, оскільки за допомогою специфічних форм і засобів впливає на осіб із соціальними, психічними та соматичними відхиленнями, є джерелом активізуючої творчості та соціальної стимуляції, що позитивно впливає на емоційну і вольову сферу дитини [1, с. 135]. Впливаючи на психоемоційний стан людини, музика уможливує певні гормональні і біохімічні зміни в організмі, позитивно впливає на інтенсивність обмінних процесів. Позитивні емоції, що виникають під час звучання музики, стимулюють інтелектуальну діяльність дитини [1, с. 167].

Можна виділити такі форми групових вправ, як:

а) *музично-рухові ігри та вправи*. Мета таких занять – стимуляція та концентрація уваги, координація аудіовізуальної, моторної і тактильної корекції дитини, створення умов для комунікації та взаємодії з оточенням (фольклорні, популярні танці, звукові сигнали тарілки, барабани, гонг і т.п.);

б) *психічна і соматична релаксація за допомогою музики*. Ця вправа має три складові: психологічну, музичну і біозвукову. Психологічний вплив здійснюється через яскраву й образну уяву формул самонавіювання, спрямованих на розслаблення м'язів тіла (фрагменти записів голосів пташок, тварин, образи природи). Ефективно діють на релаксацію ранкові хори пташок у лісі, шуми водяних мешканців, нічні звуки, це заспокоює і відновлює працездатність;

в) *вокальне вираження – спів*. Мета таких занять – заняття напруги, гармонізація особистості, позитивний психічний і соматичний вплив на дихання, серцеву діяльність, травлення. Груповий спів передбачає анонімність співака, але орієнтує на групу, дає можливість приєднатися до неї, встановити соціальний контакт, викликає почуття безпечної самореалізації (пісні, які мають просту та приємну мелодію, живий темп, відповідну тональність);

г) *рецептивне сприйняття музики*. Допомагає зняти внутрішній конфлікт, сприяє стабілізації особистості, активному сприйманню

власної особистості. Слухання музики можна поєднувати з одночасним спостереженням пластичного кольорового руху (класичні твори).

г) *дихальні вправи з музичним супроводженням*. Правильне дихання має вирішальне значення для тренування вольових якостей, загальної релаксації. Розслаблюючі музичні стимули приносять полегшення, почуття гармонії, врівноваженості.

д) *пантоміма*. Заняття сприяють психічній релаксації і творчій стимуляції, розвивають фантазію та уяву, рухові вираження, допомагають зняти психічну напругу.

Одним із різновидів арт-терапії є *ігротерапія*. Головне значення гри полягає в тому, що завдяки особливим ігровим прийомам дитина моделює взаємодію з довкіллям та людські стосунки. Отже, упродовж гри дитина засвоює мотиви людської діяльності. На основі цього формується прагнення до суспільно важливої діяльності, що стає основним моментом готовності до шкільного навчання та включення до трудової діяльності. З. Фрейд писав: “Найулюбленіша і всепоглинаюча діяльність дитини — це гра. Можливо, ми можемо сказати, що в грі кожна дитина подібна до письменника, він створює свій власний світ, або, інакше, він влаштовує цей світ так, як йому більше подобається. Було б неправильно сказати, що він не приймає свій світ всерйоз, навпаки, він ставиться до гри дуже серйозно і щедро складає в неї свої емоції” [6, с. 47].

Під час ігротерапії стосунки з дитиною пристосовані до її можливостей, рівня її психічного розвитку. Саме це забезпечує позитивний терапевтичний ефект. Метою ігротерапії є надання дитині можливості виявити свої приховані хвилювання, самостійно вирішувати свої проблеми, відобразити почуття дитини в тій атмосфері, в якій вона несе відповідальність за власні вчинки.

Як зазначає А Копитін, для дітей з відхиленнями в розвитку пропонується така схема вивчення ігрової діяльності:

1. Особливості загальної та дрібної моторики.
2. Наявність інтересу до іграшок і дій із ними, вибірковість цього інтересу.
3. Адекватність використання іграшок.
4. Характер ігрових дій.
5. Тривалість гри.
6. Особливості емоційно-вольової сфери [4].

Казкотерапія – це система передачі життєвого досвіду, цей метод арт-терапії дозволяє вийти дитині за рамки звичайного життя, в доступній формі вивчати світ почуттів і переживань, ідентифікувати себе з певним персонажем і таким чином подивитись на свої проблеми зі сторони. Казкотерапія дає можливість вирішувати такі основні завдання,

як корекцію мовлення, розвиток дрібної моторики рук, активізацію процесів мислення.

Сеанс казкотерапії зазвичай відбувається у три етапи:

1. *Розслаблення.* Це творча дія, пов'язана із заспокоєнням і налаштуванням на подальший процес написання казки.

2. *Казка.* Написання або обговорення казки.

3. *Прочитання казки, завершення.* Важлива подія — і для автора, і для педагога, після якої дитина може розповісти про свої почуття, переживання, розкривши суть своєї вигаданої історії, а педагог може дати подальші рекомендації.

Таким чином, методи арт-терапії використовуються як засіб реставрації почуттів, гідності, набуття стресотолерантності, реабілітації та реадaptaції дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Висновки. Проблема соціально-педагогічної підтримки дітей з порушеннями психофізичного розвитку є актуальною, так як успішне її розв'язання характеризує рівень гуманності суспільства, в якому живуть ці діти. Тому завдання соціального педагога полягає в тому, щоб створити такі умови, які сприятимуть досягненню дитиною своїх цілей, реалізації різнобічних типів поведінки, гнучкої адаптації. Таким чином, ми бачимо, що арт-терапія є ефективним методом оздоровлення, гармонізації розвитку особистості та впливає на її інтеграцію в суспільство і потребує посиленого використання і дослідження. Саме тому логічним буде рекомендувати звернути увагу на важливість того факту, що тільки творчий та системний характер, здійснення соціальної допомоги дітям в Україні дозволить підняти рівень та ефективність життя людей з психофізичними обмеженнями.

Список використаних джерел

1. Батищева Г. О. Музикотерапія як метод психокорекції / Г.О. Батищева // Профілактика і терапія засобами мистецтва: [наук.(метод. посіб.)]; Під заг. ред. О. І. Пилипенка. – К.: А.Л.Д., 1996. – 231 с.

2. Вознесенська О.І. Особливості арт-терапії як методу / О.І. Вознесенська // Психолог. – 2005. – №10. – С.5–8.

3. Пилипенко О.І. Образотворча терапія як метод соціально-профілактичної роботи / О.І. Пилипенко // Профілактика і терапія засобами мистецтва. – К.: А.Л.Д., 1996. – 124 с.

4. Практикум по арт-терапии / [под ред. А. И. Копытина]. – СПб.: Питер, 2000. – 448 с.

5. Психотерапевтическая энциклопедия / [под ред. Б.Д. Карвасарского]. - СПб.: Питер, 1999. – 398 с.

6. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции / З. Фрейд. – М.: “Наука”, 1989. – 456 с.

In the article it is considered the forms and methods of art-therapy work of a social pedagogue with the children; it is defined the basic factors of the action method of art-therapy for personality development and integration in the modern society of children with the breach of psychophysical development; it is disclosed theoretical approaches to the process of socialization of the child.

Keywords: the children with the breach of psychophysical development, art-therapy, forms of art-therapy, social-pedagogical rehabilitation.

Отримано 27.09.2012 р.

УДК 378.091.2

*И.А. Свиридович,
С.В. Яковенко*

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВНОЕ ТРЕБОВАНИЕ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

У статті розглядаються питання формування професійних умінь у студентів-дефектологів у процесі вивчення дисципліни "Методика викладання російської мови".

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійна компетенція, види і форми контролю.

В статье рассматриваются вопросы формирования профессиональных умений у студентов-дефектологов в процессе изучения дисциплины "Методика преподавания русского языка".

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная компетенция, виды и формы контроля.

Развитие современной системы высшего образования ставит новые задачи перед системой подготовки и переподготовки учителей-дефектологов. На первый план выдвигается подготовка компетентных специалистов, способных оперативно реагировать на запросы специального образования, к непрерывному самообразованию и профессиональной мобильности.

В настоящее время расширяются представления о компетентности специального педагога, в том числе олигофренопедагога. Большинство авторов под профессиональной компетентностью олигофренопедагога понимают готовность к развитию, воспитанию, обучению, социальной адаптации и интеграции лиц с интеллектуальной недостаточностью, а также к сопровождению семей, их воспитывающих (Р.О. Агавелян, Н.В. Копылова, Н.М. Назарова, И.М. Яковлева и др.). Модель профессиональной компетентности рассматривается как единство ценностно-смысловой сферы, профессионально-личностных качеств и профессиональных компетенций педагога [6].

Подготовка конкурентоспособных специалистов в области специального образования возможна в условиях специально организованного учебного процесса, обеспечивающего формирование необходимых профессиональных компетенций: общепедагогической, специальной, технологической, коммуникативной, рефлексивной. Поэтому перед нами стояла задача разработать и внедрить систему дифференцированных заданий для работы студентов в рамках курса специальной методики преподавания русского языка с учетом уровня их подготовки и специфики форм организации учебного процесса.

В основу отбора учебного материала для лекционных, практических и лабораторных занятий были положены следующие подходы. На лекциях должны анализироваться фундаментальные, основообразующие, принципиальные вопросы курса, генерирующие идеи, наиболее трудные разделы курса, которыми студенты не смогут овладеть самостоятельно. Такого рода материал является ориентировочной основой для самостоятельной работы студентов. Для лекций по методике обучения русскому языку детей с интеллектуальной недостаточностью является наиболее предпочтительным метод проблемного изложения, а в некоторых случаях частично-поисковый (эвристический). Именно поэтому к лекциям необходимо готовить систему учебных проблем, творческих заданий, разные дидактические и наглядные средства, обобщающие таблицы. В рамках лекции преимущественно используются такие задания, как: составление аннотаций, микросообщения по содержанию лекции, схематизация материала, дополнение незавершенного текста лекции, сравнительный анализ подходов к решению проблемы, формулировка выводов к теме.

На практических и лабораторных занятиях теоретический материал должен переводиться в практическую плоскость путем анализа конкретных методических проблем и ситуаций, что даст возможность реализовать практические аспекты языковой методической подготовки учителя-дефектолога. На этих занятиях необходимо широко использовать технические средства обучения, дидактические материалы, средства наглядности, а также видеозапись педагогических явлений и

реальных процессов обучения языку детей с интеллектуальной недостаточностью. Такой подход к отбору содержания лекционных, практических и лабораторных занятий исключает однозначное совпадение их тематики.

В процессе практических занятий студенты должны научиться проводить экспериментальные исследования; анализировать школьный учебный план, программу и учебники по русскому языку; составлять календарные, тематические и поурочные планы уроков; осуществлять коррекционную работу с учетом индивидуальных возможностей учащихся с интеллектуальной недостаточностью; самостоятельно работать с первоисточниками. Особенностью практических занятий по частным вопросам методики обучения русскому языку является то, что они должны носить обобщающий характер, предусматривать выполнение студентами творческих заданий, анализ современных методов обучения, приемы организации продуктивной педагогической деятельности, новые технологии обучения и воспитания учащихся и т.д.

В процессе лабораторных занятий студенты приобретают умения анализировать уроки обучения грамоте, чтению, грамматике и развития речи в младших и старших классах; обобщать передовой педагогический опыт; ведения учебной документации; подготовки дидактических материалов.

Обязательным условием пересмотра содержания подготовки студентов по изучаемому курсу является его учебно-методическое и сервисное обеспечение. В рамках специальной методики обучения языку детей с интеллектуальной недостаточностью это обеспечение представлено следующими основными компонентами: учебной программой; планом лекционных, лабораторных и практических занятий; текстом лекций на электронном носителе; авторскими учебно-методическими пособиями; методическими указаниями к выполнению самостоятельной работы с расширенным списком рекомендуемой литературы; хрестоматией на электронном и бумажном носителях.

В сервисное обеспечение самостоятельной работы студентов по данной специальной дисциплине включены: домашние задания к лекционным, практическим и лабораторным занятиям; структурно-логические схемы; вопросы для самоконтроля и методические задачи по ключевым темам курса; схемы анализа различных типов уроков; индивидуальные задания для самостоятельной работы и т.д.

Изучение студентами специальной методики обучения русскому языку детей с интеллектуальной недостаточностью способствует формированию у них ряда профессиональных умений: обобщение результатов изучения методической литературы в виде аннотаций, рецензий, сравнительных характеристик статей, школьных учебников, программ и учебных планов для общеобразовательной и

вспомогательной школы и другие. Задания такого рода индивидуального и фронтального характера студенты получают заранее с учетом добровольного выбора того или иного задания и последующего сообщения на лекционных, практических или лабораторных занятиях. Итоги самостоятельной работы студентов подводятся иногда в форме конференций на разные темы. Например, "Антропоцентрическая концепция языкового образования и возможности ее использования при обучении учащихся с интеллектуальной недостаточностью", "Альтернативные подходы к обучению грамоте", "Возможности формирования эмоционального опыта у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках чтения" и другие.

Таким образом, учебно-методическое обеспечение работы по методике обучения русскому языку детей с интеллектуальной недостаточностью предполагает предварительное знакомство студентов с содержанием следующей лекции, практического или лабораторного занятия, что дает возможность стимулировать их внутреннюю активность и заранее готовиться к диалогу с преподавателем.

В организации самостоятельной работы студентов мы используем опорные таблицы, так называемые структурно-логические схемы, которые представляют собой графические модели изучения общих и частных вопросов методики обучения русскому языку детей с интеллектуальной недостаточностью. Нами представлены опорные схемы по темам: "Задачи и содержание обучения языку детей с интеллектуальной недостаточностью", "Методика обучения русскому языку как педагогическая наука", "Методика обучения грамоте учащихся с интеллектуальной недостаточностью", "Особенности методики обучения грамматике и правописанию" и другие.

Наличие алгоритмизированных файлов по темам позволяет ориентировать работу студентов как до, так и во время лекции, при подготовке к экзамену. Перед лекционным занятием структурно-логическая схема используется как ориентир для поиска ответов на поставленные вопросы по психолого-педагогической и методической литературе. На лекции студенты имеют возможность обобщенно воспринимать содержание темы, озвучивать найденные самостоятельно факты, прослеживать связи между отдельными вопросами методики. Следует отметить, что такие схемы являются примерными и могут видоизменяться, студенты могут проявлять творчество при пользовании ими.

На практических занятиях структурно-логические схемы позволяют студентам самостоятельно воспроизвести материал, а также служат ориентиром для составления и решения методических задач. Например, рассматривая вопросы методики обучения правописанию, перед студентами предварительно может быть поставлена задача выделить по

структурно-логической схеме особенности усвоения орфографического навыка учащимися с интеллектуальной недостаточностью в связи с изучением фонетики, словообразования, грамматики. Студентам предлагается еще раз самостоятельно проработать такие вопросы, как научные основы обучения грамматике и правописанию, особенности усвоения данной темы учащимися, методические приемы обучения правописанию в зависимости от принципа русской орфографии и пунктуации.

Самостоятельная работа с опорой на структурно-логические схемы развивает навыки самоорганизации, способствует проникновению в сущность данной темы, позволяет ориентироваться в потоке информации и определять профессионально значимые позиции.

Готовность студентов к самостоятельной педагогической деятельности и включение их в этот процесс предполагает определенную систему работы, охватывающую разнообразные ее звенья. Существенное звено в этой работе составляют методические задачи, решение которых может стать объектом дальнейшей самостоятельной работы. Под методической задачей мы понимаем такое учебное задание, в котором моделируется тот или иной элемент реальной педагогической ситуации, требующий от учителя осознания определенной проблемы, условий, применительно к которым она может быть разрешена, актуализации необходимых знаний, способов и средств, с помощью которых это может быть сделано, и выполнения грамотных действий для разрешения предложенной ситуации.

Материалом для методических задач послужили фрагменты уроков, как удачные, так и содержащие ошибки, конкретные виды заданий, целесообразные в учебном общении с учащимися, детские работы и отдельные детские ошибки и другие [4]. В процесс решения методических задач формируются профессиональные умения студентов осуществлять разноаспектный анализ и моделировать элементы педагогической деятельности; лингвистически грамотно и методически целесообразно строить собственные выводы и предложения; формулировать вопросы и задания; сравнивать разные подходы; осуществлять научно-деловое общение друг с другом; определять свою точку зрения и активно искать дополнительную информацию для аргументации выводов. Это позволяет добиваться не формального, а творческого отношения к принципам и методам руководства, что важно в подготовке будущего конкурентоспособного специалиста. Материалы представленных методических задач учитель сможет использовать в практике обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Активизации педагогической деятельности студентов способствует дифференциация уровня сложности выполняемых заданий и свобода выбора соответственно своим возможностям и потребностям. К первому

уровню относятся воспроизводящие самостоятельные работы, которым соответствует решение задач по аналогии с имеющимся образцом. Это выполнение заданий по предложенному алгоритму, заполнение схем и таблиц разного вида и т.д. Второй уровень (частично-поисковый) требует, поиска новой информации, установления межпредметных связей, самостоятельного решения с опорой на ранее приобретенные знания и собственный опыт. Они предполагают разработку уроков и их фрагментов, составление планов и структурно-логических схем; общий и тематический анализ уроков. Третий уровень (поисковый) требует получения новой информации, критической оценки возможных путей, средств и методов решения проблемы. Например, студент должен осуществить анализ новых технологий обучения и возможности их использования при обучении учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Особую значимость для формирования у студентов профессионально значимых умений имеют задания по оценке уровня сформированности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью техники чтения, читательской самостоятельности, языковой и коммуникативной компетенции. Такие задания предполагают освоение студентами различных экспериментальных методик констатирующего и обучающего характера, выработку умений анализировать продукты учебной деятельности учащихся и планировать индивидуальную коррекционную работу. Подобные задания стимулируют студентов к написанию курсовых и дипломных работ. Курсовые работы также нацелены на обобщение передового опыта работы и на апробацию альтернативных подходов к обучению детей грамоте (Н.А. Зайцев, Д.Б. Эльконин, А.К. Клышко и др.), чтению (Г.Н. Кудина и З.Н. Новлянская, З.И. Романовская и др.), грамматике и правописанию (Л.И. Айдарова, Г.Г. Граник и др.) и развитию речи (Т.А. Ладыженская, Н.Г. Еленский и др.).

Важным звеном в структуре профессиональной подготовки студентов является внедрение контроля над ее выполнением. Основными условиями эффективности контролируемой работы студентов, на наш взгляд, являются: систематичность ее проведения, индивидуализация и наличие доступных критериев оценки знаний как ориентиров для самоконтроля. В курсе специальной методики обучения русскому языку детей с интеллектуальной недостаточностью предусмотрены разные формы (индивидуальная, групповая) и способы (устный, письменный) контроля.

Тестовые и контрольные задания по завершению каждого раздела читаемого курса, позволяют выявить усвоение теоретических знаний, способность студентов к умению самостоятельно анализировать материал, обнаружить пробелы в его преподнесении, разъяснить

наиболее сложные вопросы. Из других видов контроля за самостоятельной работой по методике обучения русскому языку детей с интеллектуальной недостаточностью практикуются такие, как устный опрос, индивидуальная проверка письменных заданий, коллоквиумы, индивидуальные беседы и консультации.

Овладение профессией предполагает не только накопление необходимых знаний, но и освоение определенных способов действия, то есть определенных профессиональных умений. Некоторые умения учитель может приобрести только непосредственно, общаясь с детьми, в классе. Но это лишь часть умений, для их формирования и совершенствования в высших учебных заведениях существует педагогическая практика. Но наряду с этими умениями (обеспечить и поддерживать внимание детей, предъявлять учащимся дисциплинарные требования, обращаться к детям и реагировать на их высказывания и т.д.) есть множество других профессиональных умений, которыми в совершенстве должен овладеть учитель: умение лингвистически и методически грамотно ставить и решать методические проблемы; составлять опорные конспекты; выбирать оптимальное сочетание методов, приемов, форм и специальных средств на уроках с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей; умение подбирать готовую учебную информацию и создавать свои варианты; содержательно и точно формулировать вопросы и задания и др. Важно, чтобы значительная часть этой работы могла быть выполнена учителем не в классе при работе с детьми, а самостоятельно, в аудитории, при обсуждении с коллегами.

Нами рассмотрены только отдельные аспекты проблемы формирования профессионально значимых компетенций у студентов по специальной методике обучения русскому языку детей с интеллектуальной недостаточностью. Тем не менее, можно выделить следующие основные методические условия, содействующие повышению ее эффективности:

- создание учебно-методической базы и всего комплекса заданий по изучаемому курсу;
- включение заданий разного уровня сложности: репродуктивного, реконструктивного, творческого;
- индивидуализация обучения и развитие творческих способностей будущих специалистов;
- использование инновационных технологий обучения (информационных, проблемного обучения, коллективной творческой деятельности и другие);
- перестройка традиционных форм учебных занятий, разнообразие организации и видов контроля (коллоквиумы, конференции, проверка

письменных работ, тестирование, собеседование, заполнение таблиц по определенным заданиям и т.д.);

– включение в обучение ценностно-ориентированных дидактических материалов, связанных с профессиональной деятельностью олигофренопедагога, создание ситуаций нравственного выбора, оценочной деятельности;

– продуманная система контроля, оценки самостоятельной работы студентов и помощи на всех этапах обучения.

Таким образом, усиление внимания к качеству проведения различных форм занятий, а также совершенствование работы по их программно-методическому обеспечению будут способствовать профессиональной подготовке олигофренопедагога, отвечающего требованиям современной системе специального образования.

Список використаних джерел

1. Беляева, О.А. Личностно ориентированный подход в профессиональном обучении / О.А. Беляева // Адукацыя і выхаванне. – 2006. – № 2. – С. 49 – 52.

2. Копылова, Н.В. К вопросу о становлении личностно-профессиональных качеств будущего специалиста / Н.В. Копылова // Мир психологии. – 2005. – № 1. – С. 162 – 170.

3. Педагогика профессионального образования / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др. / Под.ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2007. – 368 с.

4. Свиридович, И.А. Методика преподавания русского языка во вспомогательной школе: учеб. -метод. пособие / И.А. Свиридович. – Минск: БГПУ, 2005. – 120 с.

5. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 3. – С. 3 – 9.

6. Яковлева, И.М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога: Монография / И.М. Яковлева. – М.: Издательство "Спутник +", 2009. – 220 с.

The article is concentrated on the issues of formation of professional skills speech pathologists students during the process of studying of discipline "The methods of russian language teaching".

Keywords: competence approach, professional competence, forms and types of control.

Отримано 23.09.2012 р.

УДК 619.899+378.147

Л.А.Співак,
Я.О. Співак

ВМІННЯ ВЕСТИ ФЕНОЛОГІЧНІ СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

Спостереження за сезонними змінами у природі являють собою як засіб навчальної, так і розумової діяльності, відіграють важливу роль у вихованні та корекції розвитку розумово відсталої дитини. Їх проведення передбачає розвиток не тільки загальних вмінь, необхідних для спостереження: вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати, але й специфічних: відбирати об'єкти для спостережень, тривалий час утримувати в зоні уваги спочатку відібрані об'єкти, встановлювати зв'язки та залежності між різними об'єктами спостережень, використовувати метеорологічні прилади та умовні позначення.

Ключові слова: фенологічні спостереження, діти з інтелектуальними вадами, корекційно-виховна робота.

Наблюдения за сезонными изменениями в природе представляют собой способ как учебной, так и умственной деятельности, играют важную роль в воспитании и коррекции развития умственно отсталого ребенка. Их проведение предусматривает развитие не только общих умений, необходимых для наблюдения: умений анализировать, синтезировать, сравнивать, обобщать, но специфических: отбирать объекты для наблюдения, длительно удерживать зоне внимания первоначально выбранные объекты, устанавливать связи и зависимости между разными наблюдаемыми объектами и явлениями; использовать метеорологические приборы и условные обозначения.

Ключевые слова: фенологические наблюдения, дети с интеллектуальными нарушениями, коррекционно-воспитательная работа.

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI ст., виняткового значення набуває проблема навчання, виховання, розвитку і корекції особистості з інтелектуальними вадами.

У дефектології розвиток дитини з порушеннями розумової сфери розглядається з позиції нерозривного зв'язку інтелекту та особистості у

цілому (В. Бондар, Л. Вавіна, А.Висоцька, І. Дмитрієва, І. Єременко, Г. Мерсіянова, В. Синьов, Н. Стадненко, В. Турчинська, О. Хохліна, М. Шеремет та ін.), тому проблема подальшого вдосконалення змісту навчання як найвищої форми систематизації знань, найважливішого структурного компоненту наукового світогляду набула особливого значення та актуальності, а дослідження різних його аспектів увійшли до складу найбільш пріоритетних у педагогіці та психології.

Значущість цієї проблеми щодо спеціальної школи доповнюється її корекційним аспектом, оскільки відомо, що низький рівень пізнавальних можливостей учнів з інтелектуальними вадами значно ускладнює узагальнення, систематизацію та інтеграцію навіть набутих знань, що, у свою чергу позначається на формуванні у них правильного розуміння оточуючого світу (Л. Виготський, І. Єременко, В. Петрова, С. Рубінштейн, Ж. Шиф та ін.), зокрема і екологічної ситуації в країні.

У зв'язку з цим виникає потреба у пошуках найбільш ефективних шляхів реалізації корекційного потенціалу спостережень у природі.

В олігофренопедагогіці неодноразово підкреслювався позитивний вплив таких спостережень на результати навчальної діяльності школярів та корекцію розумового розвитку (Е. Ковальова, В. Синьов, Л. Співак, Л. Стожок, В. Турчинська, Т. Ульянова, К. Ягодовський).

Дослідженнями доведена необхідність спеціальної організації сприйняття учнями об'єктів та явищ природи (Д. Брунер, Л. Занков, Є. Кабанова – Мелер, А. Липкіна, Н. Лур'є, Б. Пінський, Н. Стадненко та ін.), тому що спостереження, будучи особливим психічним процесом, являють собою засіб як навчальної, так і розумової діяльності. Разом з тим спостереження відіграють і важливу роль у вихованні та корекції розвитку розумово відсталого дитини, екологічне виховання школярів взагалі не може бути ефективним без організації систематичних фенологічних спостережень.

У дослідженнях Б. Ананьєва, К. Левітова, Л. Занкова, М. Ярмолевич та ін. вказується на те, що проведення спостережень учнями вимагає від них умінь аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати, підкреслювати суттєве, найбільш вагоме для характеристики явищ та предметів природи, встановлювати зв'язки та взаємовідношення. Поряд із складними загальними вміннями проведення спостережень у природі передбачає оволодіння специфічними вміннями. Нами були виділені найбільш вагомими (у аспекті нашого дослідження) структурні компоненти таких вмінь:

- відбір об'єктів для спостереження;
- тривале утримання в зоні уваги спочатку відібраних об'єктів;
- встановлення зв'язків та залежностей між різними об'єктами спостережень;
- використання метеорологічних прикладів та спеціальних умовних позначень.

У зв'язку з тим, що вміння вести фенологічні спостереження в природі первинно формуються у початкових класах (згідно програми) ми вважали за необхідне вивчити, чи зберігаються вони у старшокласників, чи удосконалюються потім. У своєму дослідженні нам важливо було з'ясувати і що розуміють учні під поняттям "вести фенологічні спостереження".

З цією метою спеціально аналізувалося, які об'єкти та в якій кількості відбирають учні для фенологічних спостережень, чи охоплені спостереженням об'єкти рослинного, тваринного світу, трудова діяльність людини у взаємозв'язку зі змінами погоди.

У дослідженні брали участь близько 50 учнів 6-9 класів спеціальних шкіл м. Слов'янська. Їм було запропоновано протягом місяця кожен день самостійно вести спостереження за змінами живої та неживої природи, трудової діяльності людини, фіксувати результати в окремих зошитах. Додаткових пояснень не надавалося, періодично педагоги нагадувати учням про необхідність виконання такої роботи.

Результати проведеного дослідження показали, що учні старших класів мають різні рівні розвитку вмінь вести фенологічні спостереження. Нами було виявлено три таких рівні: I - високий, II – середній, III – низький.

До першого, високого рівня увійшли учні (6%), котрі оволоділи такими вміннями.

З самого початку спостережень ними були відібрані об'єкти з кожної передбаченої нашим дослідженням групи явищ: неживої природи (зміни температури повітря, хмарності, характеру опадів, напряму повітря), рослинного світу (рослини саду, городу, квітково – декоративні рослини, рослини оточення школи), тваринного світу (комахи, птахи, земноводні), сезонні зміни у трудовій діяльності людей (на селі, у місті) та систематично проводились за ними спостереження.

Окрім того, учні цієї групи робили самостійні спроби встановлення зв'язків та взаємозалежностей між змінами неживої природи та об'єктами рослинного та тваринного світу, трудової діяльності людини.

Для проведення метеорологічних спостережень, вони використовували показники метеорологічних приладів (термометр, флюгер), результати спостережень фіксували за допомогою умовних позначень.

Наведемо приклад записів учениці 7-го класу Ганни Б.: "21 квітня, +18°. Сьогодні з'явилися перші квіти на вишнях у садку, на клумбі розквітло 5 тюльпанів, біля паркану розквітли у великій кількості кульбаби. На грядці у школі добре зійшла редиска, тому що ми її добре зволожували. Біля квітів багато бджіл та метеликів, значить вони вже прокинулись. До балкону прилітають ластівки, десь чути на болотах голоси жаб. Вже тепло і земля тепла, у полях йде сівба, а у місті прибирають грядки, обкопують клумби".

Другий середній рівень складали 30% учнів, спостереження котрих

були менш повними, однобічними. Для спостережень вони відбирали по дві групи об'єктів рослинного світу (рослини саду, рослини оточення школи) та тваринного світу (птаха, комахи), не у повному обсязі проводили спостереження за об'єктами неживої природи, обмежуючись фіксацією змін температури, повітря, хмарності, характеру опадів, а спостережень за змінами у трудовій діяльності людей на селі та у місті вони зовсім не вели.

Зміни об'єктів рослинного світу учні цієї групи регулярно реєстрували, а іноді відмічали появу окремих перших змін чогось у природі, наприклад, поява першого листя, перших квітів тощо. Спостереження за об'єктами тваринного світу (птахи, комахи) учні проводили епізодично, констатуючи лише окремі найбільш яскраві зміни різних об'єктів, що входять до цієї групи.

Метеорологічні спостереження ними проводилися не у повному обсязі (зміни температури повітря, хмарності, характеру опадів), окрім цього, обмежено використовували метеорологічні прилади, головним чином термометри; флюгером школярі користуватися не вміли. Записи змін явищ у неживій природі робили за допомогою п'яти умовних позначень: (ясно, похмуро, мінлива хмарність, зміни температури повітря, опади). Спроб встановити причинно-наслідкові зв'язки та залежності учні цієї групи не робили.

Спостереження школярів носили головним чином фіксуєчий характер. Яскравою ілюстрацією цього є записи учня 8-го класу Руслана С.: "20 квітня, + 17°, розквітли абрикоси, починають розквітати вишні, на клумбах біля школи теж з'явилися перші квіти. Бачив, як горобці клювали хліб".

Учні, котрих було віднесено до третього низького рівня вмінь вести спостереження за змінами у природі, відбирали тільки яскраві зміни деяких об'єктів рослинного світу (переважно рослини саду), об'єкти тваринного світу; сезонні зміни у праці людей школярі зовсім не виділяли, а метеорологічні явища відмічались ними лише за двома показниками: зміни температури повітря та хмарності. Таких учнів виявилася найбільша кількість – 64%.

У зв'язку з тим, що спостереження за об'єктами живої природи старшокласники фактично не проводили, а відмічали лише найбільш яскраві зміни тільки у рослинному світі, то мова про становлення причинно-наслідкових зв'язків не йшла.

Майже всі учні цієї групи не мали навичок користуватися метеорологічними приладами. У зошитах відмічались лише деякі зміни у природі чотирма умовними знаками (хмарно, мінлива хмарність, ясно, температура повітря). Прикладом можуть бути записи учня 7-го класу Артура К.: "Сьогодні 15 квітня, + 14°. На яблунях та грушах з'явилось листя".

Слід сказати, що серед школярів старших класів була і група учнів,

котрі зовсім не могли виконати запропоновані завдання.

Порівнюючи рівні розвитку вмінь вести спостереження у природі учнів старших класів, зазначимо, що принципової різниці у вміннях вести спостереження за об'єктами неживої природи не має. Так, майже всі учні, котрих було віднесено до першого, другого та третього рівнів, для спостереження за об'єктами неживої природи виділяють зміни температури повітря та хмарність. Для запису метеорологічних спостережень використовують від 5 до 7 умовних позначень.

Суттєва різниця відзначається лише у вміннях відбирати для спостережень об'єкти рослинного та тваринного світу, пов'язувати свої спостереження зі змінами, які відбуваються у трудовій діяльності людей на селі та у місті.

Учні, котрих було віднесено до першого рівня, для спостережень виділяли чотири об'єкти рослинного світу та три – тваринного, пов'язуючи свої спостереження із сезонними змінами на селі та у місті; до другого – виділяли та вели спостереження за двома групами об'єктів рослинного світу, епізодично відмічали яскраві зміни різних об'єктів тваринного світу та зовсім не проводили спостереження за змінами у трудовій діяльності людини.

Учні з низьким третім рівнем умінь проводили лише обмежені спостереження за однією групою об'єктів рослинного світу, при цьому відмічали не всю послідовність циклу їх розвитку, а лише деякі яскраві зміни, при чому зовсім різних рослин, які входили до цієї групи. Спостережень за змінами об'єктів тваринного світу та працею людей на селі і у місті вони не проводили.

Спроби встановлення причинно – наслідкових зв'язків були властиві лише для школярів першого рівня, учні другого та третього рівнів не мали навіть матеріалу, використовуючи який. Можна встановлювати такі зв'язки, оскільки вміння вести спостереження за сезонними змінами у природі у них практично не сформовані.

Як показало наше дослідження, рівень сформованості вмінь вести фенологічні спостереження у старшокласників у цілому низький. Для спостережень учні відбирають обмежену кількість об'єктів, головним чином не живої природи, не можуть довгий час фіксувати увагу на обраних об'єктах, лише епізодично відзначаючи деякі яскраві зміни у житті рослинного та тваринного світу, змін у трудовій діяльності людини не спостерігають зовсім, не вміють встановлювати зв'язки та залежності між явищами живої та неживої природи. Більшість школярів не використовують для спостережень метеорологічні прилади (термометр, флюгер), не знають умовних позначень.

Наведені вище факти свідчать про відсутність в учнів старших класів правильного розуміння самого змісту фенологічних спостережень, тому спостереження проводяться ними не систематично та не за усіма групами об'єктів. Це призводить до того що спостереження учнів з

інтелектуальними вадами являють собою окремі дії, а не цілісну завершену діяльність, підсумком якої повинні бути повні та правильні уявлення про явища у природі. Однією з причин цього є, на наш погляд, відсутність уваги у школах до роботи стосовно організації спостережень за природою, що негативно вплине як на якість засвоєння учнями спеціальної школи програмного матеріалу з природознавства, так і на весь процес екологічного виховання школярів.

Список використаних джерел

1. Богоявленский Д.Н. Формирование приемов умственной работы учащихся как путь развития мышления и активизации обучения / Вопросы психологии. – 1962. – № 3. – С. 74-82.
2. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
3. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. – М.: Изд. МГУ 1966. – С. 236-238.
4. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. – Частина 2. Навчання і виховання дітей. – К.: Вид. НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 224 с.

Theoretical foundation for the organization of phonological observation in the senior classes of a special school based on Galperin's teaching concerning the stage-by-stage formation of mental actions is considered in the article.

Keywords: phonological observation, children with intellectual defects, correctional-educational work.

Отримано 24.09.2012

УДК 376.64 :316.612

В.П. Старцева

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті висвітлюються питання соціальної інтеграції дітей-сиріт молодшого шкільного віку із ЗПР, результати дослідження психологічних особливостей соціально-побутового орієнтування та визначення психолого-педагогічних умов його оптимізації.

Ключові слова: соціально-побутове орієнтування, затримка психічного розвитку, діти-сироти молодшого шкільного віку, соціально побутові вміння і навички.

В статті освітлені питання соціальної інтеграції дітей-сирот молодшого шкільного віку з ЗПР, результати дослідження психологічних особливостей соціально-бытового орієнтування та визначення психолого-педагогічних умов його оптимізації.

Ключевые слова: социально-бытовое ориентирование, задержка психического развития, дети-сироты младшего школьного возраста, социально бытовые умения и навыки.

Актуальність дослідження особливостей соціально-побутового орієнтування як важливого елементу соціалізації дітей-сиріт молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку зумовлена потребою наукового висвітлення означеної проблеми.

Однак, є підстави стверджувати, що рівень підготовки та готовності таких дітей до засвоєння прийнятих у суспільстві норм та правил, форм поведінки та спілкування залишається однією зі складних та недостатньо вирішених проблем корекційної школи.

Ураховуючи негативний вплив материнської депривації на соціальну адаптацію дітей-сиріт із ЗПР, значні недоліки щодо їхнього орієнтування в соціальному середовищі, зокрема в питаннях соціально-побутового характеру, особливої уваги потребують питання використання потенціалу СПО для корекції, розвитку та соціальної адаптації дітей-сиріт із ЗПР молодшого шкільного віку; питання можливостей і методик корекційного впливу з метою попередження дезорієнтування у соціальних відносинах, включення в них, використання навичок спілкування у повсякденному житті та розв'язання складних життєвих ситуацій.

Аналіз міри розробленості обраної проблеми в загальній та спеціальній літературі, психолого-педагогічній практиці та проведений теоретичний аналіз широкого масиву досліджень науковців різних психологічних шкіл дозволив узагальнити наукові погляди та уявлення щодо соціально-побутового орієнтування, розглядати його як наявність в особі знань, умінь та навичок щодо суб'єкт-об'єктної та суб'єкт-суб'єктної активності у сфері побуту і соціальних відносин, його структуру, психологічні та особистісні характеристики щодо орієнтування в побуті дітей із ЗПР, залежність рівня сформованості СПО як від суб'єктивних (недоліки підготовки педагогічного персоналу), так і об'єктивних обставин (порушення процесів саморегуляції, імпульсивність поведінки, низька працездатність, домінування пасивності

у різних видах діяльності, відсутність життєвих перспектив тощо), а також соціальної ситуації та її суб'єктивної значущості, а звідси – використати досвід вирішення цієї проблеми в умовах роботи з дітьми-сиротами молодшого шкільного віку із ЗПР.

Грунтовний аналіз науково-літературних джерел, а також досвіду шкіл-інтернатів показав, що практична діяльність спеціальних психологів та корекційних педагогів щодо формування знань, умінь і навичок соціально-побутового орієнтування у дітей-сиріт з ЗПР молодшого шкільного віку методично забезпечена недостатньо відповідними науковими розробками та практичними рекомендаціями.

Соціально-побутове орієнтування і в аспекті діяльності, і в аспекті спілкування ми розглядаємо як доступний засіб соціального захисту, як своєрідний компенсаторний механізм, що збільшує шанси такої дитини на розширення життєвих перспектив.

У нашому конкретному випадку під соціалізацією дітей-сиріт із ЗПР будемо розуміти процес формування особистості дитини засобами СПО та засвоєння досвіду побутової і соціальної діяльності, в процесі якої вона перетворює набутий досвід у власні цінності та орієнтації, доцільно залучає до своєї поведінки норми і шаблони, прийняті у суспільстві чи групі. Становлення особистості значною мірою визначається тим, в яких соціальних умовах вона зростає

Вивчення проблеми свідчить, що СПО можна розглядати як щабель на шляху соціалізації дитини, становлення її особистості, оскільки воно стосується її первинної зорієнтованості (передусім на рівні знань, навичок, умінь) щодо найближчого оточуючого предметного та суспільного середовища і стосується дій з предметним світом (діяльності) та спілкування з людьми. СПО є тією основою, на якій надбудовується увесь подальший досвід дитини та формується її особистість. А тому його забезпечення має здійснюватися на ранніх етапах онтогенезу дитини з урахуванням можливостей її розвитку, становлення у неї діяльності та спілкування [2; 3; 6 та ін.].

Для розуміння суті СПО, його місця у процесі соціалізації дитини в умовах школи-інтернату, на нашу думку, корисним є наступне міркування. Розвиток особистості, як і будь-якої живої істоти, відбувається у процесі життєдіяльності, яка обумовлює комплексне становлення її якостей. Саме тому, потрапляючи до певного середовища, людина вимушена взаємодіяти з ним, відповідним чином функціонувати. У результаті вона повинна змінюватися, адаптуватися до обставин, які виникають у цьому середовищі. Цілеспрямоване формування якостей особистості дитини відбувається в процесі її адаптації передусім до педагогічного середовища. Тому основним засобом формування і розвитку особистості дитини є занурення її до спеціально створених педагогічних середовищ.

Виходячи з існуючих досліджень щодо проблеми, соціально-побутове орієнтування є ланкою, що об'єднує предметний світ та соціальні відносини, а також є необхідною складовою педагогічного середовища школи-інтернату у ланцюжку “природно-предметне середовище → педагогічне середовище школи-інтернату → соціальне середовище”.

Саме у зазначеному контексті і розглядається нами сутність, значення та можливості вирішення проблеми СПО у психології та педагогіці.

Враховуючи значення СПО для становлення особистості дитини, вивченню проблеми, її різноманітних аспектів (самообслуговування, господарська культура, вміння спілкування, формування культури поведінки та ін.) присвячено численні психолого-педагогічні дослідження. Слід зазначити, що власне поняття “соціально-побутове орієнтування” використовується у працях В.І. Андрієнко, Д.А. Віткаускайте, Л.С. Дробот, Т.С. Зикової, В.Й. Кондрашина, С.Ю. Коноплястої, О.В. Мамічевої, Г.М. Мерсіянової, О.А. Наумова, М. Пишчек, А.І. Раку, К.В. Рейди, Т.М. Стариченко, Е.М. Хотєєвої, Л.М. Шипіциної та ін.

Найбільшою мірою своє використання поняття “соціально-побутове орієнтування” знайшло у спеціальній психолого-педагогічній літературі. Воно розглядається і як процес, і як результат адаптації та соціалізації особи. Це поняття знайшло відображення і в назві навчального предмета, який представлено в навчальних планах спеціальних шкіл для дітей з порушенням психічного та фізичного розвитку.

В корекційній педагогіці соціально-побутове орієнтування розглядається як важлива складова системи спеціальної освіти, корекційно-спрямований педагогічний вплив якої має забезпечити адаптацію дитини з вадами інтелектуального розвитку до життєдіяльності, сучасних соціально-економічних умов та інтеграції її в суспільство [1; 3; 4; 5 та ін.].

Проаналізуємо етимологію терміну “орієнтування” в загальній та спеціальній педагогіці і психології.

Визначення орієнтуванню як складній пізнавальній діяльності, що включає різні психічні функції – впізнання (ідентифікація), сприймання, спостереження за предметами і явищами, їх розташуванням, визначення напрямку руху тощо, – наведено в дефектологічному словнику. Тобто в поняття “орієнтування” включені не тільки вибір напрямку руху та орієнтування в просторі, але й процес дослідження властивостей як самого простору, так і об'єктів, що його наповнюють.

Дослідженнями П.Я. Гальперіна доведено надзвичайно важливу роль активної орієнтовної діяльності в процесі формування нових розумових понять у здорових дітей. Згідно твердження про ідентичність, рівнозначність основних факторів, які зумовлюють розвиток нормальної

та аномальної дитини (Л. С. Виготський) висновки, зроблені вченим, стосуються також і дітей із ЗПР, що підтверджено багатьма науковцями (В.І. Лубовський, Л.І. Переслені, І.Ю. Кулагіна, К.С. Лебединська, У.В. Ульяновка, Ж.І. Шиф та ін.).

Вченими С.Я. Рубінштейн та А.Я. Івановою орієнтовна діяльність була запропонована для використання в якості критерію оцінки розумового розвитку дитини.

В загальній та корекційній педагогіці термін “орієнтування” включений до широкого кола спеціальних методик навчання: наприклад, з математики – орієнтування в умовах задачі, ручної праці – орієнтування в завданні (який передбачає аналіз наступного завдання, визначення етапів його виконання, способів дій і кінцевої мети; актуалізацію і аналіз знань, необхідних для виконання даного завдання, встановлення зв'язків між знаннями і тими діями, які їм відповідають тощо).

В посібнику В.І. Бондаря і К.В. Рейди розроблені показники рівнів орієнтованості учнів допоміжної школи на уроках трудового навчання, які можуть бути адаптованими до використання на заняттях з СПО.

В систему навчання сліпоглухих соціально-побутове орієнтування увійшло як спеціальний дидактичний принцип (В.М. Чулков).

Характеризуючи сенсорно-перцептиву організацію людини як єдину систему аналізаторів, Б.Г. Ананьєв підкреслював її включеність до загальної структури людського розвитку. Дане положення підтверджує тісний взаємозв'язок між першою (відчуття, сприймання) та другою (мислення, пам'ять, увага, уява) сигнальними системами, зв'язок між якими забезпечується мовленням людини.

За відсутності первинних вад зору, слуху та інших видів відчуття у молодших школярів з затримкою психічного розвитку процес сприймання характеризується уповільненістю, фрагментарністю, інактивністю, обмеженістю, неточністю та недостатньою диференційованістю образів-уявлень. Порушення мовлення особливо на початку навчання в дітей із ЗПР проявляються в нерозумінні навчального матеріалу, в труднощах оволодіння читанням і письмом, новими формами мовлення: переказом (оповіданням), міркуванням; в недосконалості регулюючої функції мовлення, що негативно позначається на управлінні діяльністю дитини з боку дорослих, та на формуванні саморегуляції поведінки (В.І. Лубовський, І.А. Коробейнікова, Л.І. Переслені, О.С. Слепович, Р.Д. Тригер, Т.А. Фотекова та ін.).

Численними дослідженнями з'ясовано, що уповільненість сприймання цієї категорії дітей спричинена більш повільним, ніж у нормально розвинутих однолітків, перебігом розумової діяльності (Л.І. Переслені, М.Н. Фішман). Серед низки факторів, що безпосередньо впливають на уповільненість опрацювання інформації в дітей із ЗПР

(недостатньо сформовані образи-уявлення, недосконалість перцептивних операцій та спостереження) виділяють вади орієнтовної діяльності (В.І. Лубовський, С.К. Сиволапов, П.Б. Шошин та ін.).

Відомо, що процес сприймання відбувається у взаємозв'язку з іншими психічними процесами, а тому успішність його функціонування обумовлюється якістю їх перебігу: мислення (усвідомлення об'єкту сприймання), мовлення (позначення його словом), почуття (виявлення ставлень до нього), воля (свідома організація перцептивної діяльності), характерні риси особистості (уважність, спостережливість) тощо.

Проведений аналіз використання терміну “орієнтування” у загальній та спеціальній педагогіці й психології, як компонента будь-якої діяльності людини (і соціально-побутової зокрема), дозволив, по-перше, визначити її складові (відчуття, сприймання, мова), по-друге, сприяв з'ясуванню психолого-педагогічних умов стосовно їх розвитку та корекції.

В подальшому під *орієнтуванням* в соціально-побутовій сфері будемо розуміти процес сприймання соціальної інформації (шляхом спілкування, читання, прослуховування, перегляду засобів інформації тощо) дитиною, її усвідомлення з подальшим пошуком та прийняттям відповідного алгоритму дій.

Таким чином, процес орієнтування можна представити у вигляді наступного алгоритму дій: *процес сприймання* → *процес усвідомлення* → *пошук оптимального варіанту розв'язання проблемної ситуації* (соціальної чи побутової).

Мета занять з СПО, як зазначається в чинній на сьогодні програмі та в понятійно-термінологічному словнику за редакцією академіка В. І. Бондаря, полягає у практичній підготовці дітей до самостійного життя і господарсько-побутової праці, у формуванні чітко визначених знань, умінь і навичок. Змістом програми передбачено формування у дітей умінь доглядати за житлом, одягом, користуватися сферою послуг, торгівлі, зв'язку, транспорту, навичок організації харчування, розподілу бюджету в сім'ї тощо.

Відзначається, що СПО має виразний гуманістичний, культурологічний, розвивальний характер. В його основі лежать освітні, виховні і корекційно-розвивальні цілі.

Соціально-побутова діяльність, будучи одним із видів діяльності, відповідає соціальним й індивідуальним потребам, сприяє формуванню духовності, високої культури, моральності, естетичності й вихованості. Вона забезпечує компенсацію недоліків у розвитку, соціалізацію й адаптацію дітей. Педагогічно обґрунтований, логічно впорядкований зміст щодо соціально-побутового орієнтування, що зафіксований у вигляді інформації в навчальних програмах і посібниках, є основою для засвоєння учнями способів дій для самостійної побутової діяльності.

Отже, СПО як навчальна дисципліна, створює підґрунтя для вирішення багатьох соціальних і побутових проблем, від чого значною мірою залежить буття як особистості, так і суспільства в цілому.

На думку науковців Л.С. Дробот, В.Й. Кондрашина, С.Ю. Коноплястої, Н.П. Павлової та ін., процес учіння соціально-побутовому орієнтуванню має містити в собі пізнавальну спрямованість, орієнтовану на засвоєння норм соціальних відносин; комунікативну спрямованість, орієнтовану на вміння будувати комунікативні стосунки, повинен забезпечувати самореалізацію в діяльності та емоційну спрямованість, необхідну для вираження ставлення до себе як суб'єкта діяльності та інших людей. Важливим результатом ефективного засвоєння соціально-побутових знань, умінь, навичок, на думку більшості вчених, – це навчання вихованців бути “продуктивними членами суспільства”, залучення їх до реалізації прав і обов'язків цього суспільства, інтеграція в життя суспільства [1; 3; 4; 5 та ін.].

Для розуміння суті СПО, його ролі в соціалізації та становленні особистості важливе значення мають думки, що представлені у літературних джерелах. У свою чергу, Е. Дюргейм визнає, що залучення дитини до світу дорослих людей, до їхньої діяльності, до світу почуттів і переживань, тобто до всього того, чим живе суспільство, – завдання, яке людство вирішує відтоді, коли стало усвідомлювати необхідність у передачі кожному наступному поколінню досвіду попереднього покоління. Автор зазначає, що після народження дитина знаходиться під впливом готових законів і звичаїв, правил поведінки, мови, грошової системи, що функціонують незалежно від неї. За визначенням Е. Дюргейма, “соціальний факт” здійснює на індивіда зовнішній тиск, а саме у процесі СПО дитина здобуває здатність брати участь у соціальному житті, і сприяє цьому все оточення: родина, школа, сусіди, однолітки, засоби масової інформації та ін.

Соціально-побутовий аспект становлення особистості – це аспект формування у неї ціннісних орієнтацій. Адже саме побут, проникаючи до всіх сфер життя особистості, органічно взаємопов'язується з сукупністю умов матеріального й духовного життя суспільства, визначає ієрархію цінностей в цілому.

У плані соціалізації СПО характеризується і як процес саморозвитку й самореалізації особистості, в ході якого відбувається не тільки актуалізація засвоєної системи соціальних зв'язків і досвіду, але й створення нового, особистого досвіду.

СПО у психолого-педагогічній науці та практиці передусім пов'язують з навичками самообслуговування; реалізацією умінь і навичок із самообслуговування під час повсякденної діяльності та діяльності у вільний час; готовністю до самостійного життя в навколишньому середовищі [6].

Так, З.І. Калмиковою, Н.І. Ліфінцевою, СПО розглядається як володіння інструментальними навичками, що становить передумову навчання та виконання трудової діяльності.

У працях Л.С. Дробот, Н.П. Ілащук, Г.М. Мерсіянової відзначається, що СПО – не лише володіння дитиною навичками, які їй будуть потрібні у вирішенні різних питань самостійного життя, а й морально-етичними нормами поведінки, навичками спілкування з людьми, художній смак, санітарно-гігієнічна культура тощо.

На думку Л.М. Шипіциної [6] навчання СПО має включати:

- соціально-побутові навички життєдіяльності в домашніх умовах;
- соціально-побутові навички життєдіяльності за межами дому;
- навчальні навички та навички трудової діяльності.

Визначення інших, різних за своїм змістом і функціями складових СПО представлено у працях В. Слот, Х. Спаніард, Т.І. Шульги, Т.І. Штурманової:

- вміння виконувати домашні обов'язки;
- вміння користуватися елементарними інфраструктурами;
- вміння дотримуватися правил безпеки життєдіяльності, охороняти здоров'я;
- вміння прислуховуватись до думки інших;
- бути незалежним, дружити.

Виходячи з аналізу виділених структурних компонентів СПО, найважливішими групами умінь і навичок визначаються ті, що стосуються орієнтування в умовах побуту та поза ним; предметно-практичної діяльності та спілкування; передумов успішної навчальної та трудової діяльності. Загалом же слід відзначити, що їх сформованість у дитини є запорукою її успішної соціальної адаптації та інтеграції до суспільства.

Проблема формування СПО є особливо актуальною тоді, коли йдеться про ускладнені умови соціалізації дитини, зокрема коли дитина-сирота перебуває в умовах закладу інтернатного типу. Ще більшої гостроти ця проблема набуває тоді, коли така дитина має порушення в розвитку, зокрема затримку психічного розвитку.

Відповідно до суті СПО, його складових має здійснюватися і формування цього надбання у дитини. У широкому розумінні СПО передбачає соціалізацію дитини на основі засвоєння нею знань, умінь і навичок з усіх змістових складових СПО.

Відомо, що засвоєння соціально побутових умінь і навичок відбувається в процесі активної діяльності людини. Цю думку конкретизує стосовно навчання дітей-сиріт із ЗПР учений В. Й. Кондрашин. Він вважає, що для забезпечення активності дитини слід поєднати різні види її діяльності. Розвиток активності досягається створенням ситуації, яка вимагає самостійного пошуку шляхів

задоволення інтересів і потреб. Дитина має розуміти корисність і доцільність своєї діяльності, бачити її результат.

Л.М. Шипицина у своїх дослідженнях показує, наскільки важливо дитині, яка виховується у школі-інтернаті, навчитися спілкуватися. Здатність виразити свої бажання, попросити про допомогу, реагувати на слова інших людей допоможе їй адаптуватися в оточуючому середовищі, навчитися жити в ньому [6].

У праці Н.М. Неупокоевої, що присвячена висвітленню результатів дослідження спілкування молодших школярів із дорослими та однолітками в умовах школи-інтернату, відзначається, що внутрішньокolleктивне життя постійно ставить дитину в ситуацію взаємозалежності, що об'єктивно сприяє формуванню вміння жити серед людей, вчить техніці спілкування.

Таким чином, наведені думки свідчать про те, що значення СПО для становлення особистості розглядається у плані двох найважливіших детермінант – соціалізації та індивідуалізації; СПО значною мірою забезпечує становлення соціально-значущих властивостей особистості на основі засвоєння суспільного досвіду та становлення особистості як саморегульованої системи на основі формування самосвідомості.

Список використаних джерел

1. Дробот Л.С. Формування санітарно-гігієнічної культури в розумово відсталих учнів у процесі навчання соціально-побутового орієнтування: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Дробот Людмила Степанівна. – К., 2006. – 173 с.

2. Зыкова Т. С. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I и II вида: пособие для учителя / Т. С. Зыкова, Э. Н. Хотеева. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 199 с. – (Коррекционная педагогика).

3. Кондрашин В. И. Влияние особенностей развития детей-сирот с задержкой психического развития на их социальную адаптацию в условиях школы-интерната: дис. ... канд. псих. наук.: 19.00.08 / Кондрашин Владимир Иосифович. – М., 1992. – 135 с.

4. Коноплястая С. Ю. Воспитание готовности к хозяйственно-бытовому труду учащихся вспомогательной школы (на материале социально-бытовой ориентировки): автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.03 “Специальная педагогика” / Коноплястая Светлана Юрьевна. – М., 1990. – 23 с.

5. Павлова Н. П. Моделирование реальных ситуаций на занятиях по социально-бытовой ориентировке / Н. П. Павлова // Дефектология. – 1987. – №2. – С. 26-33.

6. Шипицына Л. М. “Необучаемый” ребёнок в семье и обществе.

Социализация детей с нарушением интеллекта / Шипицына Л. М. – [2-е изд., перераб. и дополн.]. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

The article describes the issues of social integration of orphaned children of primary school age with mental retardation, presents the results of psychological features of welfare orientation and set of psychological and pedagogical conditions of its optimization

Keywords: welfare orientation, delay of mental development, orphaned children of primary school age, welfare orientation skills and ability.

Отримано 27.09. 2012

УДК 376: 316.614

І.В. Тат'яничкова

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ВАДАМИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Стаття присвячена розгляду проблеми соціалізації в контексті педагогічної науки. Визначена сутність "відкритої" соціально-педагогічної системи, спрямованої на забезпечення соціалізації учнів, у тому числі з інтелектуальними вадами. Вказується на особливу роль сім'ї і школи як головних інститутів соціалізації.

Ключові слова: соціалізація, особистість, соціально-педагогічна система, зміст соціалізації, сім'я, школа.

Статья посвящена рассмотрению проблемы социализации в контексте педагогической науки. Определена сущность "открытой" социально-педагогической системы, направленной на обеспечение социализации учеников, в том числе с интеллектуальными нарушениями. Указывается на особенную роль семьи и школы как главных институтов социализации.

Ключевые слова: социализация, личность, социально-педагогическая система, содержание социализации, семья, школа.

У сучасних умовах реформування країни, порушення традиційних для України останніх десятиріч механізмів соціального регулювання і взаємодії, внаслідок становлення ринкових відносин, відбувається

змінення поведінки людини, що провокує відповідну соціальну напругу в суспільстві. Загалом соціальне неблагополуччя (у суспільстві і сім'ї) стає причиною жорстокого і неконтрольованого поводження дорослих з дітьми, психологічних стресів, психічних захворювань, самогубств, наркоманії, алкоголізму, проституції.

Слід зазначити, що всі негативні впливи у суспільстві, перш за все, відбиваються на найбільш уразливій його частині – дітях, і передусім дітях з так званих "груп ризику", куди відносяться і діти з вадами розвитку.

Ось чому, процеси загострення соціальних відносин потребують переосмислення, аналізу і узагальнення. Необхідне термінове вироблення стратегії соціальної політики як на державному, так і регіональному рівнях. Практика свідчить, що люди часто стикаються з певними серйозними проблемами, які самостійно розв'язати не в змозі. Вони потребують ретельної уваги з боку держави, передусім допомоги кваліфікованого спеціаліста, яким є соціальний педагог. Таким чином, розв'язання соціальних проблем напряму виходить на реалізацію завдань педагогічної науки.

Педагогіка в соціальній роботі виступає стрижнем її діяльнісного компоненту, оскільки всі її аспекти, які потребують уточнення і з'ясування, особливо в нових соціально-економічних умовах (відносини в групі, розвиток особистості, виховання дитини в сім'ї, питання її навчання, організації вільного часу, набуття соціального досвіду і т. ін.) розв'язуються в основному педагогічними методами. У зв'язку з цим, педагогічні основи соціальної роботи повинні включати в себе елементи педагогічної теорії щодо принципів, змісту, методів, напрямків і засобів.

Отже, теоретична модель педагогічної діяльності потребує суттєвих змін: її складовими мають стати не лише навчання і виховання, а й соціалізація дітей, ефективність якої повинна визначатися, перш за все, змістом і характером діяльності тих інфраструктур, які взяли на себе обов'язки і відповідальність допомагати молодому поколінню ввійти у соціальну структуру життя суспільства. Це можна зробити тільки за умови функціонування соціально-педагогічної системи, яка має певний досвід, і кваліфіковані спеціалісти якої, спроможні допомогти людині у її соціальному становленні, орієнтуванні у соціальному середовищі, адекватному розв'язанні всіх негараздів. Слід зазначити, що поза системою неможливо здійснювати формування повноцінної особистості. При цьому головною особливістю соціально-педагогічної роботи є вміння спеціаліста не тільки визначати проблеми і потреби людини на різних рівнях: індивідуальному, міжособистісному, суспільному, але й сприяти успішному їхньому вирішенню.

Ось чому виникла гостра необхідність в обґрунтуванні і запровадженні нових підходів до проблеми соціалізації підростаючого

покоління на основі урахування багатьох соціальних факторів, специфіки розвитку особистості на певних вікових етапах у різних сферах мікросередовища. Особливого значення набуває розгляд питань соціалізації у контексті педагогічної науки, оскільки педагогіці належить головна роль у визначенні способів, шляхів і засобів розвитку особистості, саме вона вивчає психічні механізми, які лежать в основі поведінки людини.

В сучасній психолого-педагогічній науці проблемі соціалізації в різній мірі присвячені дослідження А.Ф. Алексєєнко, І.Д. Беха, Л.І. Божович, А.Й. Капської, І.С. Кона, Г.С. Костюка, Т.В. Кравченко, Н.М. Лавриченко, М.П. Лукашевича, В.В. Москаленко, А.В. Мудрика, І.П. Рогальської, Л.Д. Столяренко, О.П. Хохліної та ін., які підкреслюють, що поняття соціалізації все більш стає педагогічною категорією, в той час як ще десятиріччя тому цим терміном оперували лише фахівці у галузі соціології та соціальної психології, а механізм становлення особистості розглядався у контексті питань виховання. Однак, у цьому зв'язку чітко простежується і інша крайність, згідно якої поняття "виховання" поступово прибирається і замінюється поняттям "соціалізація", тобто вважається, що всі проблеми особистості, у тому числі, пов'язані з її вихованням, потрібно вирішувати засобами соціалізації. Отже, всі стихійні впливи на дитину треба відносити до соціалізації, що виводить її за межі розгляду в педагогіці.

Між тим, не вважаючи на те, що проблема соціалізації повертає до себе ретельну увагу, до сих пір немає цілісного вивчення закономірностей, тенденцій соціалізації, її поступового забезпечення як в загальноосвітньому, так і в спеціальному навчальному закладі, виходячи з психологічного змісту, суті кожного з її етапів. Потребують подальшого комплексного розгляду питання: школа як соціальний інститут і фактор соціалізації; чи правомірно вважати школу одним із провідних інститутів соціалізації в сучасних умовах; які зміни відбуваються в процесі шкільної соціалізації у контексті кардинальних соціальних перетворень.

Отже, малодослідженими залишаються питання розгляду соціалізації як соціально-педагогічної практики. Не менш важливим є дослідження явищ соціального характеру в самій педагогічній системі, в педагогічному процесі як способі її існування. З цього приводу В.С. Болгаріна зауважує, що школа в цілому і її організаційні структури (класи, різного роду групи, колективи тощо) є перш за все соціальними утвореннями, а вже потім - педагогічним явищем. Однак, на думку автора, існує вузькопедагогічний підхід до середньої школи, яка розглядається як замкнена структура у власному, "педагогічному" середовищі, що призвело до формування громадської думки про школу як про місце, де учні одержують певну суму знань і вмінь, але не як

інститут соціалізації особистості. Тому сам процес включення школярів в систему соціальних цінностей по суті залишається поза увагою науковців, а відтак до певної міри й практиків.

Між тим, поняття соціалізації з позиції педагогіки передусім пов'язане з поняттями, які відображають явища розвитку, формування і виховання особистості. Педагогіці належить головна роль у визначенні способів, шляхів і засобів розвитку особистості. При цьому особистість, набуття нею соціальної зрілості розглядаються у взаємодії з соціальним середовищем. Підкреслюється необхідність використання всього педагогічного потенціалу соціуму для стимулювання розвитку і реалізації індивідуальних можливостей особистості.

Педагогічне дослідження соціалізації передбачає з'ясування суспільно-педагогічних вимірів реалізації цього процесу. Н.М. Лавриченко підкреслює: "Якщо педагогічний наголос робиться на внутрішньому становленні особистості, то як провідний зміст онтогенезу постає особистісний розвиток, а соціалізація може тлумачитися як його контекст. Якщо ж предметом педагогічної уваги виявляється соціальне становлення особистості, то поняття онтогенезу і соціалізації збігаються, а внутрішній розвиток особистості постає як умова цього процесу" [4, с. 64].

Сучасна вітчизняна педагогіка акцентує увагу на діалектичному взаємозв'язку навчання і розвитку особистості: поза навчанням не може бути повноцінного розвитку особистості. Оскільки соціалізація визначається як умова становлення особистості, вона повинна розглядатися як невід'ємний елемент навчально-виховного процесу. У цьому зв'язку освіта і виховання постають як найважливіші засоби (і способи) соціалізації і визначаються метою педагогічної діяльності. Якщо розглядати двоєдиний процес соціалізації (освіта і виховання), то найбільший пріоритет слід віддати саме освіті, оскільки, виховання повинно передбачати програму знань, як це робиться і що треба робити, тобто знання є основою виховного процесу: "Те, що освіта - перша і неодмінна умова соціалізації особистості, безперечно" [2, с. 36].

Отже, в сучасних умовах, педагогічна діяльність розглядається як єдність освіти, виховання і соціалізації. Найважливішим завданням школи, а також інших навчальних закладів признається не стільки навчання, скільки формування творчої, дієвої особистості на основі її самовдосконалення і самореалізації. Соціалізація за цих умов виявляється кінцевим підсумком і водночас компонентом цієї діяльності. Реалії сучасного сьогодення змінюють раніше розставлені пріоритети, згідно новітньої реальності педагогіка освіти і виховання поступово перетворюється на педагогіку соціалізації.

Сутність процесу соціалізації, перш за все, пов'язується з метою освіти і виходить на проблему цілепокладання, яка є однією з

найважливіших у педагогічній науці, оскільки домінує погляд, згідно з яким мета освіти виходить на особистість, її формування, функціонування і становлення. Проблема співвідношення соціального й індивідуального у процесі соціалізації особливої актуальності набирає у зв'язку з утвердженням психолого-педагогічної концепції - особистісно зорієнтованого виховання (І.Д. Бех), згідно з якою весь навчально-виховний (і позанавчально-виховний) процес спрямований на соціальний розвиток особистості, пріоритетів надається її життєвому самовизначенню, самореалізації відповідно до її інтересів та суспільних вимог. Людська особистість стає основною цінністю, а соціальний розвиток визначає сутність процесу соціалізації дитини.

При цьому провідним принципом соціально-педагогічної діяльності визнається гуманізм, тобто гуманістичний ідеал - самоцінність особистості, який визначає зміст і призначення цієї діяльності. Гуманізм тісно пов'язується з вірою у потенційні можливості дитини, які повинні бути спрямовані на стимулювання її активності і від якої в кінцевому випадку напруму залежить процес соціалізації особистості.

Аналіз процесу соціалізації як педагогічного явища передбачає визначення його особливостей в межах "відкритої" соціально-педагогічної системи, сутність якої складає, як було зазначено, цілепокладання (цілі, завдання, функції), зміст, технології (засоби, форми, методи, прийоми), принципи. Особливої уваги набуває визначення педагогічних умов, які сприяють успішній соціалізації дитини в навчальному закладі. При цьому особистість на різних стадіях (етапах) 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 (В.В. Засенко, Н.М. Лавриченко, Н.О. Макаруч, О.Р. Маллер, С.Д. Максименко, А.В. Мудрик, В.О. Сітаров). Слід зазначити, що тільки внутрішня єдність усіх аспектів соціалізуючої системи сприяє формуванню у молоді адекватної соціальної позиції, забезпечує її можливість протистояти життєвим негараздам.

У визначенні змісту соціалізації як аспекту педагогічного процесу, різні автори виділяють різні складові. Так, Н.М. Лавриченко під змістом соціалізації розуміє цілеспрямований вплив на формування суспільних орієнтацій, установок, визначень і диспозицій особистості, що відбуваються завдяки її поетапному входженню в систему суспільних відносин, діяльностей, статусів і позицій. А.Й. Капська змістовний аспект визначає тим, "що" і "які" якісні ознаки формуються у процесі соціалізації, причому зміст соціалізуючого процесу у відкритій соціально-педагогічній системі, на думку автора, не обмежується його проявом лише в окремих видах діяльності. Соціалізуючий процес у такій системі охоплює всі сфери життєдіяльності особистості: особистісну,

сімейну, трудову, неформальну.

Для здійснення соціалізуючого процесу педагог має володіти певними механізмами соціалізації, вибір яких базується на педагогічних принципах, які відбивають закономірності навчально-виховного процесу становлення особистості. Соціалізація, як педагогічне явище, бере за основу дидактичні і виховні принципи. Так, серед дидактичних принципів береться до уваги принцип систематичності і послідовності, який передбачає вплив на особистість як мікро-, так і макросередовища. Соціальне становлення ефективно тільки в умовах диференціації навчально-трудової діяльності. Не менш важливими стають принципи наочності і практичної спрямованості соціального навчання особистості. Серед виховних принципів особливого значення набуває принцип гуманізму соціально-педагогічної роботи, під яким розуміється опора на позитивні сторони особистості, оптимістичний прогноз в набутті нею соціального досвіду, і принцип колективної діяльності, що особливо важливо в роботі з дітьми з інтелектуальними вадами. Соціалізуючись, така дитина не пасивно приймає різні впливи (зокрема виховні), а поступово переходить від позиції об'єкта соціального впливу до позиції активного суб'єкта. При цьому основними інститутами соціалізації виступають родина, дошкільні установи, школа, трудові колективи тощо. Агенти і інститути соціалізації виконують дві функції, а саме: навчають дитину культурним нормам і зразкам поведінки; контролюють, наскільки глибоко і правильно засвоєні соціальні норми і ролі. При цьому цілі конкретної педагогічної ситуації повинні відображати загальні цілі, пов'язані з формуванням соціально активної особистості взагалі. Педагог і учні повинні сприймати цілі діяльності як соціально значущі, спрямовані на формування у дітей активної, свідомої і самостійної позиції і поведінки в межах даного суспільства. При визначенні проблем соціалізації і досягнення позитивних її результатів, значна увага повинна приділятися оптимальному вибору спеціальних методів організації діяльності дітей з інтелектуальними вадами. Однак, питання, пов'язані з педагогічним забезпеченням соціалізації учнів в межах спеціального навчального закладу, залишаються практично нерозробленими. Найбільш дослідженими є питання педагогічного впливу певних факторів на процес соціалізації.

Отже, найбільше впливають на процес соціалізації особистості школа і сім'я. При цьому вирішальна роль в процесі соціалізації дитини з інтелектуальними вадами відводиться школі, оскільки сім'я не виконує своєї ролі як інституту соціалізації. Слід зазначити, що головною і найважливішою метою школи є саме створення базових особистісних умов і можливостей для подальшої соціалізації учнів. Сам процес навчання, спрямований на формування особистості дитини, вже створює передумови для її соціалізації. При цьому етапи шкільної соціалізації є

хронологічно послідовними складовими цілісного і багатовимірного педагогічного процесу.

Важливим фактором, який суттєво впливає на процес соціалізації, є професійно-трудова підготовка. Слід зазначити, що ефективне відтворення трудових ресурсів є першоосною суспільної стабільності та добробуту. Ось чому трудове самовизначення і подальше працевлаштування є основою соціального зростання особистості. Ця проблема стає особливо гострою у сучасному суспільстві, в нових соціально-економічних умовах, коли зростає безробіття, особливо серед молоді, йде скорочення робочих місць і визначається непотрібною малокваліфікована праця. Все це набирає дедалі складнішого характеру в педагогічному плані, потребує здійснення цілеспрямованої професійної орієнтації молоді, що особливо стосується старшокласників з вадами розвитку.

На нашу думку, важливим напрямком забезпечення соціалізації школярів повинна стати вся навчальна і виховна робота як у школі, так і у сім'ї, така організація повсякденного життя і діяльності дітей, при якій в практичних ситуаціях, особистісно значимих для дитини, школярі отримують запас необхідних уявлень і переконань.

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 переддошкільному 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 соціальна 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 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. При цьому особливе значення має цілеспрямований добір змісту навчання та використання його корекційних можливостей.

Отже, в залежності від діяльності, яка є головною в певному віці і на певній стадії соціалізації, добираються відповідні засоби, методи, прийоми, організаційні форми педагогічного впливу, які сприятимуть успішній соціалізації учнів.

Соціалізація здійснюється за допомогою широкого набору засобів,

специфічних для конкретного суспільства, соціального прошарку, віку людини. До них можна зарахувати, наприклад, способи вигодування дитини і догляду за нею; методи заохочення і покарання в родині, у групах однолітків, у навчальних і професійних групах; різноманітні види і типи відносин в основних сферах життєдіяльності людини (спілкування, гра, спорт) та ін. Що стосується методів, то основні три групи (словесні, наочні, практичні) можуть бути використані в процесі соціалізації на кожному з основних етапів, все залежить від мети навчання (впливу на особистість) і від того конкретного змісту діяльності педагога і учня, в якому вона реалізується. Особливого значення набуває проблемне навчання як засіб формування соціально активної особистості в процесі соціалізації.

Отже, використання методів і прийомів тільки тоді буде ефективним, якщо вони будуть спрямовані на соціальний зміст діяльності. 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.

При цьому основні питання проблеми соціалізації дитини в контексті педагогічної практики залишаються недостатньо розробленими. Особливо це стосується основних шляхів, змісту і способів забезпечення соціалізації на різних її етапах, педагогічних засобів соціального становлення особистості. Напрацювання педагогічної соціології, що ґрунтуються як на теоретичних, так і на конкретних дослідженнях, свідчать про необхідність створення сучасної теорії та соціально-педагогічних технологій соціалізації школярів. Зокрема, виявлено, що продовжує домінувати звужений підхід, який розглядає соціалізацію лише як формування соціальних знань, певних умінь, підготовку до трудової діяльності. Відповідальність за соціалізацію дітей мають розділити всі, хто має до цього безпосереднє відношення і входить в соціально-педагогічну систему кожної школи, тобто потрібний соціально-педагогічний підхід до виховання.

Отже, вивчення проблеми дозволяє зробити наступні **висновки**:

- на сучасному етапі розгляд проблеми соціалізації відбувається у контексті педагогічної науки. При цьому педагогічна діяльність розглядається як єдність освіти, виховання і соціалізації;

- соціалізація як педагогічне явище, бере за основу розвиток і становлення особистості;

- забезпечення соціалізації дитини здійснюється в межах "відкритої" соціально-педагогічної системи, сутність якої складає цілепокладання (цілі, завдання, функції), зміст, технології (засоби, форми, методи,

прийоми);

- найбільше впливають на процес соціалізації дитини школа і сім'я.

Список використаних джерел

1. Войтко В.І. Методологічні проблеми соціалізації молоді. – К.: Наукова думка, 1976. – 143 с.
2. Головатый Н.Ф. Социология молодежи: Курс лекций. – К.: МАУП, 1999. – 224 с.
3. Долинний Ю.О. Проблема соціалізації дітей з особливостями психофізичного розвитку в сучасній педагогічній літературі // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. - №2. – С. 53-58.
4. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: Європейські абрисы. – К.: ВіРА ІНСАЙТ, 2000. - 444с.

The article is dedicated the problem of socialization in the context of teaching science. The essence of "open" social-pedagogical system aimed at ensuring the socialization of pupils, including those with intellectual disabilities. Indicated on the special role of family and school as the main institutions of socialization.

Keywords: socialization, personality, social-pedagogical system, the content of socialization, family, school.

Отримано 25. 09.2012

УДК 377.121.22:376.42

В.С. Товстоган

СТАН МОТИВАЦІЇ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ ДО ЗАНЯТЬ З ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

У статті аналізується сформованість мотивації в учнів старших класів допоміжної школи до занять з професійно-трудоного навчання та розглянуті педагогічні умови їх формування.

Ключові слова: мотивація, учні допоміжної школи, процес формування.

В статье анализируется состояние сформированности мотивации в учащихся старших классов вспомогательной школы на занятиях профессионально-трудоного обучения и рассмотрены педагогические условия их формирования.

Ключевые слова: мотивація, учащиеся вспомогательной школы, процес формування.

Сучасні зміни в освіті зумовлені постійним пошуком шляхів підвищення ефективності навчання учнів. Шкільні програми змінюються для того, щоб на основі психологічних та педагогічних передбачень, зробити навчальний матеріал зручним для успішного засвоєння учнями. Методичні пошуки спрямовані на пошук форм і методів активізації процесу навчання. Важливою метою цих зусиль є формування стійких пізнавальних інтересів у школярів. У зв'язку з цим рівень навчальної мотивації розглядається як один із критеріїв ефективності педагогічного процесу. Актуальність формування навчальної мотивації в учнів зумовлена оновленням змісту навчання, упровадженням компетентнісного підходу до результатів освіти, постановкою завдань формування у школярів прийомів самостійного здобуття знань, умінь. Зважаючи на те, що найбільш гострі проблеми в сфері навчання та виховання пов'язані з відсутністю мотивів щодо отримання якісної освіти частиною сучасної молоді, важливість зазначеного критерія стає очевидним.

Поняття "компетентність" включає в себе в якості складових окрім знань, умінь, навичок, ціннісного ставлення до них, досвіду, ще й мотивацію, тому нашим завданням було з'ясувати стан сформованості даного показника у складі професійно-трудової компетентності учнів допоміжної школи.

У статті аналізується стан сформованості мотивації в учнів V, VI, VII, VIII, IX і X класів допоміжних шкіл (шкіл-інтернатів) до занять з професійно-трудового навчання, а також розглядаються деякі умови, від яких залежить формування характеристики даного виду діяльності.

Трудове навчання, як ефективний засіб корекції вад розумового і фізичного розвитку учнів допоміжної школи, має перед собою і самостійне завдання: виробити в школярів необхідні уміння і навички, підготувати їх до самостійного трудового життя.

У процесі трудового навчання учні набувають професійно-трудових навичок, у них формується певне ставлення до праці, тобто відбувається формування якостей особистості.

Відомо, що ефективність трудового навчання в школах буває різною. Це проявляється в різній підготовці випускників до професійної трудової діяльності.

Практика свідчить про однобічний розвиток в учнів тільки операційно-технічної сфери особистості, тобто знань, умінь, навичок і певних здібностей, але рівень потребнісно-мотиваційної сфери виявляється недостатньо сформованим (мотиви, інтереси, потреби, соціальні установки, ціннісні орієнтації та ін.).

Ученими-дефектологами (Г.М. Дульнев, В.Ю. Карвяліс, Г.М. Мерсіянова, Б.І. Пінський та ін.) з'ясовано, що ефективність трудового навчання залежить від змісту, організації, зокрема, від методів навчання та його контролю, інших дидактичних засад. Проте питанням вивчення мотивації, ставлення учнів до професійно-трудоного навчання в корекційній педагогіці приділяється ще не достатньо уваги. В різний час ці питання вивчались такими вченими як В.Баудіш, А.А. Корнієнко, Н.М. Стадненко, К.М.Турчинська та ін. Зокрема, Корнієнко А.А. та Стадненко Н.М. запропонували здійснювати оцінку ставлення учнів з вадами психофізичного розвитку до професійно-трудоного навчання за такими параметрами: усвідомленістю, емоційною забарвленістю, стійкістю та активністю [4].

Вивчення загальної психологічної літератури свідчить, що в учнів масової школи успіхи в навчанні взагалі, і в трудовому особливо, залежать від їхнього ставлення до навчального процесу (Л.І. Божович, М.Т. Дригус, З.І. Калмикова, І.Ю. Кулагіна, В. Шрадер та ін.). Якщо в учнів сформовані пізнавальні інтереси, вони прагнуть до оволодіння знаннями, ставляться до навчання, як до суспільно значущої діяльності, – створюються умови, за яких знання стають переконаннями. Якщо ж учень навчається тільки примусово і не бачить суспільного сенсу в своїй навчальній діяльності, його знання виявляються формальними та поверховими.

Тому процес формування мотивації щодо навчальної діяльності в психології навчання та дидактиці розглядається як важливе завдання, що слугує підґрунтям для виникнення у школярів інтересу до навчання з подальшим переходом його в стійкий пізнавальний інтерес.

Оскільки психічний розвиток розумово відсталих учнів відбувається за тими самими закономірностями, що й у нормальних дітей, можна вважати, що успішне навчання в допоміжній школі також залежить і від ставлення учнів до цього процесу, від їхньої вмотивованості. Аналіз досліджень, проведених у корекційній педагогіці та спеціальній психології, стосовно мотиваційно-потребнісної сфери особистості розумово відсталих свідчить, що вона характеризується значною своєрідністю, і проявляється в слабкій опосередкованій мотивації; їхня діяльність та поведінка визначається ситуативними зовнішніми впливами, нестійкими мотивами, епізодичністю, поверховими та вузькими за змістом пізнавальними інтересами (В.І. Бондар, В.І. Бондар, Г.М. Дульнев, І.Г. Єременко, Л.В. Занков, М.Л. Коломинський, А.А. Корнієнко, Ю.Т. Матасов, Ж.І. Намазбаєва, Б.Й. Пінський, В.М. Синьов, Н.М. Стадненко, С.Л. Рубінштейн та ін.).

Вибір класів для нашого дослідження зумовлений тим, що в п'ятих класах професійно-трудоного знання та вміння тільки починають формуватись, а в випускних - вони вже мають бути сформованими в учнів, тому тут можна простежити генезис мотиваційного ставлення до трудового навчання, а отже, і те, яким чином ця складова навчальної діяльності впливає на формування навчальної компетентності учнів,

зокрема, професійно-трудової. Порівнюючи ставлення учнів цих класів до трудового навчання, можна виявити динаміку його формування.

Як відомо, у спеціальній школі функціонує рівнева й поелементна система оцінювання навчальних досягнень. Зокрема, у закладах для дітей з порушеннями інтелекту зміст рівневої оцінки навчальних досягнень базується на оцінці компонентів учбової діяльності: змістовому, операційно-організаційному, емоційно-мотиваційному. Важливим в цьому аспекті є розроблення тестів, завдань, які дають змогу визначати наявність і рівень сформованості зазначених характеристик. Зокрема, під час оцінки мотиваційного компонента учбової діяльності учня аналізуються такі показники як зацікавленість у кінцевому результаті діяльності, опануванні способом діяльності. Як зазначалось, ставлення учня до навчальної діяльності характеризується такими параметрами як усвідомленість, емоційне (позитивне, негативне, байдуже) ставлення, стійкість та активність.

Кожний з цих параметрів може виступати в своїй негативній або позитивній якості (усвідомлене – неусвідомлене, позитивне – негативне або байдуже, активне – пасивне). Проте показником сформованості ставлення є його сталість. Якщо воно сформоване, то воно стійке, незалежно від якості. Воно може бути негативно стійким, позитивно стійким або байдужим, але стійким. Стійкість виявляється у збереженні ставлення при зміні умов діяльності.

Вивчаючи ставлення учня до трудового навчання, за критерій його стійкості й осмисленості ми прийняли прагнення випускників працювати за тією професією, якої вони набули в школі [4].

На основі зазначених критеріїв нами виділені чотири інтегровані рівні навчальних досягнень учнів: початковий, середній, достатній, високий.

I рівень – початковий (1-3 балів). Ставлення до трудової діяльності байдуже, пасивне або негативне;

II рівень – середній (4-6 балів). Учень має позитивне, але недостатньо виразне, дійове, стає ставлення до обраної трудової діяльності. Воно характеризується переважанням пасивності, змінними за настроєм реакціями до результатів власної діяльності, в цілому до занять, епізодично-позитивними реакціями при досягненні мети діяльності;

III рівень – достатній (7-9 балів). Виявляє достатньо стає, дієве зацікавлене ставлення до процесу навчання за обраним профілем, характеризується позитивними реакціями впродовж навчання та при досягненні мети діяльності; переважно активне, переважно позитивне, зацікавлене ставлення щодо обраної трудової діяльності;

IV рівень – високий (10-12 балів). Учень має активне, виразне, позитивно-стійке ставлення, характеризується зацікавленістю в опануванні змістом і способами трудової діяльності, прагненням досягти

поставленої мети.

Вивчення ставлення учнів до занять з трудового навчання в допоміжних школах (школах-інтернатах) (в експериментальному дослідженні приймали участь 160 школярів з міст Києва, Миколаєва, Рівного та Херсона) показало, що позитивне ставлення до зазначених уроків формується в них поступово. На початку навчання в майстернях воно носить безпосередній характер, учнів приваблює процес праці безвідносно до його результатів. Так, виявлено, що ставлення учнів старших класів спрямоване на зміст діяльності: трудові операції, дії: "Люблю шити, в'язати"; "Подобається пиляти" тощо - відповідають учні V - VII класів. Це ставлення виступає зовні позитивним при недостатній осмисленості процесу трудового навчання і його результатів. У період переходу навчання від V, VI до більш старших класів ставлення учнів характеризується ще нестійкістю. Поступово, під впливом ефективно організованої системи трудового навчання ставлення учнів набуває опосередкованого характеру, яке в своєму розвитку зазнає якісних змін, що виявляється в зростанні активності та стійкості. Зовнішня позитивність завдяки осмисленості трудового процесу і його результату переходить у позитивне ставлення. Ставлення більшості старшокласників уже значною мірою спрямоване на кінцевий результат діяльності – особисту зацікавленість в одержанні конкретної спеціальності: "Подобається рихлити землю для посадки рослин", "Хочу бачити результати своєї праці" - такі типові відповіді ми отримали від учнів VIII (в окремих школярів) – X класів (відносно більшої кількості учнів). Але інтерес до змісту трудового навчання виступає в якості мотиву вибору улюбленого предмета лише у 8% обстежених.

Проте факти свідчать, що стійке позитивне ставлення до трудового навчання, до набутої професії формується не за будь-яких умов навчання.

Нами з'ясовано, що значна кількість (близько 80-90%) випускників обстежених шкіл не планує навчатись чи працювати за одержаною в школі спеціальністю, а змінить її на іншу після закінчення школи. За даними К.М.Турчинської цей показник на початку 70-х років минулого століття складав 40%, тобто в сучасних соціально-економічних умовах сталість, як основний показник ставлення учнів до професійно-трудоного навчання, суттєво погіршився. Набуття іншої спеціальності випускниками після закінчення школи потребує додаткових затрат часу, державних коштів і негативно позначається на формуванні особистості розумово відсталого підлітка, його соціальної адаптації.

Наведений факт свідчить про недостатню сформованість позитивного та стійкого ставлення випускниками допоміжних шкіл до обраного профілю навчання, а, отже, і про те, що питання формування мотиваційної складової навчальної діяльності школярів ще не стало предметом особливої уваги педагогічних працівників цих шкіл.

Для з'ясування мотивації, що впливає на формування ставлення учнів до занять із професійно-трудового навчання, нами була розроблена анкета, серед інших зазначимо такі запитання з варіантами відповіді:

1) Що тобі не подобається на заняттях з трудового навчання?

а) не цікаво, але змушують навчатись; б) багато незрозумілого матеріалу; в) втомлююсь від виконання завдань; г) хочу навчатись іншої спеціальності; д) складна робота; е) інша причина.

2) Що тобі подобається на заняттях з трудового навчання?

а) можливість самому щось виготовити, змайструвати; б) можливість навчитись тому, що знадобиться в житті; в) можливість перевірити свої здібності та продемонструвати їх оточуючим; г) вміння вчителя майструвати; д) цікаво проходять уроки; ж) надають можливість вибору професії; з) уроки приносять задоволення від отриманих результатів праці; е) розвивають наполегливість, вміння доводити розпочату справу до кінця, виховують працелюбність; є) покращують уміння спілкуватись; к) надають упевненості в своїх здібностях; л) виховують уміння економічно використовувати матеріали, потрібні для роботи.

3) Як ти ставишся до знань та вмінь, отриманих під час навчання в шкільній майстерні?

а) вважаю, що отримані знання та вміння мені не знадобляться; б) більшість знань та вмінь я не засвоїв; в) вони цікаві та повчальні; г) вони корисні, тому що можуть знадобитися в житті; д) вони важливі, бо знадобляться в майбутній трудовій діяльності; е) я намагаюсь отримати більше знань та вмінь, ніж під час занять.

Аналіз отриманих результатів показав, що більшість опитаних учнів позитивно ставляться до уроків професійно-трудового навчання: наприклад, 32% вважають, що уроки праці "дають можливість навчитись тому, що знадобиться в житті", "можливість що-небудь виготовити власноруч" - для 23%, "можливість перевірити свої трудові можливості, здібності, і продемонструвати їх оточуючим" - 10%. 9% опитаних учнів на уроках захоплюються не власними діями, а "майстерністю вчителя", головною згадкою - "цікаво проходять уроки" залишились заняття з трудового навчання для 8% учасників експерименту.

28% обстежених висловили негативне ставлення до занять з трудового навчання, причини яких криються в методичних вадах навчання. Серед аргументів були висловлені такі як "втомлююсь від виконання завдань" - 9%, "складна робота", "багато незрозумілого матеріалу" - загалом 8%, "не цікаво" - 2%, дехто з опитаних не зміг сформулювати чітко власну думку (9%). Зрозуміло, що виникнення цих питань пов'язано як із низкою об'єктивних, так і суб'єктивних проблем дидактичного та організаційно-методичного характеру, які детально розглянуті в посібнику відомого сучасного вченого-дефектолога В.І.Бондаря [1].

Крім того 12% обстежених учнів висловились негативно стосовно

відвідування занять через те, що хотіли б навчатись за іншою спеціальністю. Вирішення цієї проблеми знаходиться в площині організаційно-методичних завдань спеціальної школи, оскільки передбачає відповідну організацію щодо здійснення профвідбору (профпідбору) під час навчання учнів у 4-му класі.

Проведене нами експериментальне дослідження дозволило розподілити обстежених учнів згідно визначених рівнів сформованості мотиваційної складової навчальної діяльності: до I рівня (початкового) було віднесено 28% обстежених, до II рівня(середнього) – 21,1%, до III (достатнього) – 42%, до IV (високого) – 10,9%.

Для зручності дослідження навчальну мотивацію умовно поділяють на мотиви навчання(зовнішні) та мотиви учіння(внутрішні). До зовнішніх мотивів ми віднесли бажання учня отримати добру оцінку, показати товаришам чи дорослим свої знання або вміння тощо. Якщо без контролю, нагадування, допомоги вчителя мотив не актуалізується він також залишається зовнішнім. Інтерес до процесу діяльності, її результатів, прагнення до розвитку власних психофізичних якостей та здібностей нами були віднесені до внутрішніх мотивів. Складаючи анкету, ми передбачили питання для з'ясування стану сформованості в учнів зовнішніх та внутрішніх мотивів

Зупинимось докладніше на результатах дослідження стану сформованості інтересу учнів допоміжної школи до навчальної діяльності в аспекті прагнення до саморозвитку: за те, що "уроки праці дають можливість отримувати нові знання й уміння майбутньої професії" висловились 8% респондентів, "я намагаюсь отримати знання, уміння більше, ніж під час занять" вважають 10,9% опитаних, уроки праці "розвивають уміння економно використовувати матеріал" - 9%.

Вивчення мотивів інтересу до результатів навчальної діяльності дало такі результати: уроки праці "приносять задоволення від отриманих результатів" у 5% обстежених, "надають упевненості у своїх здібностях" - у 6% респондентів.

Мотиви, що впливають на розвиток власних психофізичних, особистісних якостей, здібностей в процесі трудового навчання, "відчули" 1% обстежених - "уроки сприяють розвитку наполегливості, умінню доводити розпочату справу до кінця"; для 5% - "покрощують уміння спілкуватись".

Узагальнення результатів дослідження показало, що їх співвідношення (зовнішніх та внутрішніх мотивів) відповідно склало 10:1.

В процесі навчання вчителю слід прагнути до того, щоб у школярів формувались насамперед внутрішні мотиви, оскільки саме від них залежить ефективність просування учнів в процесі оволодіння новими знаннями та вміннями, здатність до саморозвитку, що надзвичайно важливо випускникам школи для їхньої успішної соціальної адаптації.

Далі розглянемо шляхи формування мотивації в учнів на уроках трудового навчання, відомі в теорії та практиці корекційної педагогіки.

Німецький учений Б. Брьозе експериментально визначив ступінь впливу на пізнавальну діяльність дітей з вадами психофізичного розвитку різних мотивів. На думку вченого, без спеціальної стимуляції діяльності (на прикладі порівняння об'єктів) учні як молодших, так і старших класів спеціальної школи для дітей з вадами психофізичного розвитку не проявляють належної ініціативи щодо пізнавальної діяльності. Проте мотиви, котрі демонструють протиріччя між власними можливостями учня й вимогами, які ставляться до нього, помітно покращують продуктивність функції порівняння, особливо в тих випадках, коли подолання протиріч пов'язано з певними соціальними вимогами. Найбільш значущими для мотивації дітей зі стійким порушенням, на думку вченого, є стимули, спрямовані на визначення (чи формулювання) вчителем-дефектологом певної мети для виконання інтелектуального завдання або створення ситуацій соціального значення [3].

Дослідженням ученого-дефектолога Ж.І. Намазбаєвої з'ясовано, що серед соціально цінних мотивів розумово відсталих школярів присутні такі як спілкування та спільна діяльність з однолітками.

Відомим українським ученим-дефектологом В.М. Синьовим спільно з В.С. Луценко визначені такі прийоми стимуляції розумової діяльності, які впливають на ефективність засвоєння нового навчального матеріалу, - це постановка евристичних запитань, пов'язаних з виконанням учнями певних практичних завдань; "оживлення" в уяві учнів навчального матеріалу шляхом застосування прийомів демонстрації чи ілюстрації й постановка на цій основі проблемної задачі; виконання учнями завдань, заснованих на використанні схем-таблиць, в яких відсутні ті чи інші дані або зв'язки. Розв'язання їх можливе за умови отримання нових знань, пояснень учителем. Зазначені прийоми створюють ситуацію утруднення, вихід з якої можливий лише на основі отримання нової інформації [3].

З метою створення в учнів допоміжної школи установки на сприймання нового матеріалу вченим В.Є. Турчинською доведено ефективність застосування прийомів мотивації шляхом їх поєднання, тобто використання в комплексі. Найбільш ефективними варіантами цих поєднань зазначеним автором були визначені такі: 1) прийом розкриття життєвого змісту, значення нових знань поєднується з прийомом встановлення зв'язку між безпосередніми враженнями учня та його наявним досвідом; 2) прийом "оживлення" зв'язків між наявними в учня знаннями, його життєвим досвідом і новим матеріалом поєднується з прийомом створення ситуації утруднення; 3) в поєднанні з іншими прийомами використовується прийом

повідомлення незвичайного, емоційно вражаючого факта, який стимулює зацікавленість до вивчення матеріалу, створює емоційний фон, що сприяє покращенню продуктивності пізнавальної діяльності школярів, посиленню мотивації до навчання [5].

Таким чином, аналіз матеріалів проведених досліджень свідчить про можливість та необхідність посилення продуктивності пізнавальної діяльності учнів з вадами психофізичного розвитку, корекції їхньої інтелектуальної діяльності на основі використання як мотивів, пов'язаних з процесом діяльності, емоційно привабливим її змістом та організацією, так і мотивами, пов'язаними з постановкою мети діяльності, включаючи соціальні [3].

Практична реалізація ідеї Л.С.Виготського про єдність інтелекту та афекту в пізнавальній діяльності дітей зі стійкими вадами інтелекту передбачає позитивне ставлення їх до процесу учіння, практичної та інтелектуальної діяльності, стійка позитивна мотивація в значній мірі пов'язана з розумінням, усвідомленням ними змісту діяльності та оволодінням способами її виконання, а, отже, і з формуванням професійно-трудової компетентності, складовою якої вона є [2]. Зазначене буде наступним завданням нашого дослідження.

Список використаних джерел

1. Бондар В.І., Рейда К.В. Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів: Навчальний посібник. – К.: "МП Леся", 2010. – 168 с.
2. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. – М.: Педагогика, 1969. – 216 с.
3. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. – К.: "МП Леся", 2010. – 779 с.
4. Стадненко Н.М., Корнієнко А.А. Деякі умови формування позитивного ставлення до професійно-трудового навчання в учнів допоміжної школи // Вопросы дефектологии: Вып. 12. – К.: Радянська школа, 1978. – С. 47-53.
5. Турчинская В.Е. Формирование эвристической направленности познавательной деятельности умственно отсталых школьников на основе оптимизации установки: Автореф. дис. ...к. пед. н. – К., 1976. – 26 с.

In the article the formed of motivation is analysed for the students of higher forms of auxiliary school to employments after professionally-labour studies and the pedagogical terms of their forming are considered.

Keywords: motivation, students of auxiliary school, forming process.

Отримано 24. 09. 2012

УДК 376.352:061.239(477)(09)

С.В. Федоренко

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА ДІЯЛЬНОСТІ АСОЦІАЦІЇ ТИФЛОПЕДАГОГІВ УКРАЇНИ

В статті відображено причини виникнення, аналіз діяльності та вплив Асоціації тифлопедагогів України на державні органи у питаннях надання допомоги особам з порушеннями зору.

Ключові слова: асоціація тифлопедагогів України, особи з порушеннями зору, взаємодія тифлопедагогів.

В статье отображены причины появления, анализ деятельности и влияние Ассоциации тифлопедагогов Украины на государственные органы в вопросах предоставления помощи лицам с нарушениями зрения.

Ключевые слова: ассоциация тифлопедагогов Украины, лица с нарушениями зрения, взаимодействие тифлопедагогов.

Складний період політичних і соціальних трансформацій, економічна нестабільність, які переживає наразі Україна, позначились на розвитку нових форм участі громади у розв'язанні соціальних проблем. За таких економічних та політичних умов українська держава часто уникає розгляду широкого кола питань, що стосуються життя інвалідів та тих, хто ними опікується, залишаючи за собою переважно лише функцію їхнього соціального захисту. Тому зростає роль громадських організацій, асоціацій та груп громадян, зокрема тих, що об'єднують у своєму складі представників відповідної професії, які можуть вирішити значну кількість проблем навіть у державному масштабі.

Однією з найбільш чисельних та таких, що відіграє важливу роль у розвитку сучасної тифлопедагогіки, є Всеукраїнська громадська організація "Асоціація тифлопедагогів України" (ВГО "АТПУ").

У кінці ХХ – на початку ХХІ ст. сфера діяльності тифлопедагогіки значно розширилась у зв'язку з досягненнями офтальмології в діагностиці порушень зору у дітей, починаючи з раннього віку, та розробкою нових методик лікування раніше невиліковних очних захворювань. Спираючись на ці досягнення, тифлопедагогіка вийшла за традиційні межі завдань спеціальної дошкільної та шкільної освіти сліпих і слабозорих, підготовки кадрів тифлопедагогів тощо. У

тифлопедагогіці виникли нові напрями надання спеціальних послуг особам з порушеннями зору різних вікових категорій, таких як корекція розвитку сліпих і дітей зі зниженим зором раннього віку, інтегроване та інклюзивне навчання сліпих і слабозорих дітей у масових школах, психолого-педагогічний супровід дорослих інвалідів по зору, здійснення реабілітації осіб, які втратили зір у дорослому віці, підготовка спеціальних психологів для роботи з особами, які мають порушення зору, підготовка тифлопедагогів за спорідненими спеціалізаціями тощо.

Всі ці напрями важко було реалізувати без єдиного центру координації зусиль усіх тифлопедагогів, без можливості обміну досвідом. В Україні на початок ХХІ століття працювало 6 шкіл для сліпих дітей, в яких навчалось близько 850 учнів, з яких 276 слабозорих та 131 розумово відсталих дітей; 29 шкіл для слабозорих дітей, в яких навчалось 4,4 тис. учнів; 102 дошкільних заклади, в яких виховувалось близько 8 тис. дітей із зоровими патологіями різної глибини. Педагогічний процес здійснювали понад 2500 педагогів, частина з яких не мала відповідної кваліфікації, хоча й володіла спеціальними методами та прийомами навчання й виховання таких дітей.

Кожен регіон України мав визначену Міністерством освіти і науки кількість спеціальних закладів, але територіально вони були розташовані досить віддалено один від одного, що не давало їм можливості тісної співпраці над вирішенням актуальних питань освіти осіб з порушеннями зору.

Обмін досвідом тифлопедагогів, підвищення їхньої кваліфікації в Україні здійснювались, на жаль, епізодично з власної ініціативи фахівців та ентузіастів цієї справи. Проте кожен з видів такої роботи охоплював лише незначну кількість спеціалістів.

У зв'язку з цим виникло завдання удосконалення системи взаємодії тифлопедагогів усієї України та їх об'єднання з метою покращення обслуговування осіб, які мають порушення зору. Таким чином, назріла необхідність обговорення тих нагальних проблем теорії та практики, що турбували українських тифлопедагогів.

Зважаючи на зазначене вище, за ініціативи та під керівництвом єдиної в Україні кафедри тифлопедагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова на чолі з завідувачкою професором Синьовою Євгенією Павлівною 4 – 5 травня 2006 року в м. Харкові на базі Харківської гімназії-інтернату для сліпих дітей імені В.Г.Короленка відбувся I Всеукраїнський з'їзд тифлопедагогів "Тифлопедагогіка України: витоки, сьогодення, перспективи розвитку".

Програма з'їзду визначила наступні напрями для обговорення:

-навчально-методичне забезпечення освітньо-виховного та реабілітаційного процесів;

-проблеми організації навчально-виховного процесу в спеціальних дошкільних закладах;

-удосконалення системи навчально-виховної діяльності спеціальних шкіл-інтернатів;

-досвід організації інтегрованого та інклюзивного навчання осіб з порушеннями зору;

-розвиток діяльності реабілітаційних центрів для осіб з порушеннями зору;

-освіта та реабілітація інвалідів по зору в системі УТОС;

-підготовка фахівців до роботи в спеціальних навчально-виховних та реабілітаційних закладах. Професійна компетенція тифлопедагога.

На заключному пленарному засіданні з'їзд прийняв Резолюцію та виніс ухвалу об'єднатися у Всеукраїнську громадську організацію "Асоціація тифлопедагогів України".

Президентом Асоціації була обрана завідувач кафедри тифлопедагогіки НПУ імені М.П.Драгоманова, професор Є.П.Синьова.

Отже, починаючи з 2006 року, АТПУ активно розпочала свою діяльність. На час її створення вона об'єднувала близько 200 членів в 24 осередках з 20 регіонів України. У 2012 році кількість членів Асоціації склала більше 460 осіб в 37 осередках у всіх регіонах України.

Діяльність Асоціації тифлопедагогів України, як одного з видів професійних об'єднань, має на меті задоволення і захист законних професійних, соціальних, економічних, творчих, вікових, національно-культурних, спортивних та інших спільних інтересів її членів.

Протягом шести років саме ці завдання вирішувались у різних організаційних формах діяльності Асоціації. Це були наради, конференції, семінари, круглі столи, робота науково-методичної та ревізійної комісії, заснування та видання науково-практичного журналу "Теорія і практика тифлопедагогіки. Інформаційний бюлетень" і наукового фахового збірника статей "Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки".

Досягнення високого рівня ефективності діяльності Асоціації проявляються безпосередньо в процесі роботи її членів та обговорення важливих питань під час проведення з'їздів, нарад, конференцій, семінарів, круглих столів.

З 2006 по 2012 роки Асоціацією з метою розв'язання завдань, поставлених на I-му Всеукраїнському з'їзді тифлопедагогів, були проведені наступні заходи:

- Круглий стіл "Конвенція ООН про права інвалідів", присвячений Дню захисту прав людини.

- Нарada керівників місцевих осередків.

- Всеукраїнська з міжнародною участю науково-практична конференція "Теорія і практика тифлопедагогіки: взаємозв'язки та взаємозбагачення",

присвячена 10-річчю кафедри тифлопедагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова.

- Всеукраїнський науково-практичний семінар "Психолого-медико-педагогічні засади організації комплексного реабілітаційного процесу в спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з порушеннями зору".

- Всеукраїнський науково-практичний семінар "Науково-методичні засади розробки програмного забезпечення для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів".

- Другий з'їзд тифлопедагогів України "Удосконалення професійної майстерності тифлопедагогів у процесі здійснення комплексної реабілітації дітей з порушеннями зору".

- Науково-практична конференція "Система підготовки дітей зі зниженим зором до інтеграції в широке соціальне середовище (з досвіду роботи Терехівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату для дітей зі зниженим зором з гімназійними класами)".

- Міжнародна науково-практична конференція "Сучасний світ і незрячі: розвиток особистості в контексті тифлології".

- Всеукраїнський науково-практичний семінар "Підвищення ефективності навчально-реабілітаційного процесу сліпих дітей в умовах діяльності школи-лабораторії".

- Семінар-практикум "Особливості навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з вадами зору (за Базовою програмою "Я у світі)".

- Міжнародна науково-практична конференція "Сучасний світ і незрячі: людина з інвалідністю у правовій державі".

- Проблемний семінар-практикум "Спеціальна дошкільна освіта дітей з порушеннями зору".

Важливою для теорії та практики тифлопедагогіки стала нарада керівників осередків ВГО "АТПУ" від 20 лютого 2008 року, яка ставила за мету координації дій та визначення напрямків діяльності Асоціації в 2008 році.

Резолюцією наради було визначено такі пріоритетні напрями роботи осередків:

- підвищення ефективності співпраці науки і практики тифлопедагогіки;

- активізація креативності тифлопедагогів, винайдення ідей та новітніх технологій щодо психолого-педагогічного впливу на розвиток осіб з порушеннями зору;

- обмін досвідом роботи спеціальних закладів освіти та проведення майстер-класів провідних тифлопедагогів;

- здійснення заходів щодо підвищення кваліфікації тифлопедагогів у спеціальних навчально-виховних закладах для дітей з вадами зору [5].

Науково-практична конференція "Теорія і практика тифлопедагогіки: взаємозв'язки та взаємозбагачення" була присвячена 10-річчю кафедри тифлопедагогіки НПУ імені М.П. Драгоманова і була ініційована кафедрою тифлопедагогіки та ВГО "АТПУ". 120 гостей із майже 200 запрошених були члени Асоціації. На конференцію також прибули представники Росії та Білорусі. У резолюції конференції були визначені основні напрямки взаємодії науковців та практиків на найближчі роки [6].

Сприяння у підготовці кадрів для державних, громадських та інших організацій, які працюють у зазначеній сфері, стало ще одним показником ефективної діяльності АТПУ. Необхідно відмітити, що зростання чисельності студентів заочної форми навчання, які отримують другу вищу тифлопедагогічну освіту, в три-чотири рази можна вважати спільним результатом активної діяльності керівників навчально-виховних та реабілітаційних закладів для дітей з порушеннями зору, кафедри тифлопедагогіки НПУ імені М.П. Драгоманова та ВГО "АТПУ".

Важливу роль у цьому процесі зіграв II з'їзд тифлопедагогів України "Удосконалення професійної майстерності тифлопедагогів у процесі здійснення комплексної реабілітації дітей з порушеннями зору", що відбувся в м. Києві 25 вересня 2009 р. на базі Інституту корекційної педагогіки та психології і був присвячений 175-річчю НПУ імені М.П. Драгоманова.

У проголошених доповідях висвітлювалися питання соціально-політичного та правового забезпечення діяльності освітньо-виховних та реабілітаційних закладів для осіб з порушеннями зору, матеріали наукових досліджень та методичної роботи в школах-інтернатах. З'їзд визначив низку основних невідкладних проблем тифлопедагогіки та звернувся до Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України з проханням всебічно сприяти: підготовці кваліфікованих кадрів-тифлопедагогів; розвитку мережі регіональних центрів ранньої допомоги із залученням до них дітей з комбінованими порушеннями; розвитку мережі навчально-реабілітаційних закладів професійної підготовки для осіб з порушеннями зору тощо.

Були визначені нижче наведені актуальні напрямки взаємодії науковців та практиків на найближчі роки:

1. Удосконалення змісту освіти для дітей з порушеннями зору дошкільного та шкільного віку.

2. Розробка навчально-методичного забезпечення всіх ланок спеціальної освіти.

3. Удосконалення змісту, методів трудового навчання та профорієнтації дітей з порушеннями зору відповідно до їхніх зорових можливостей та потреб ринку праці.

4. Дослідження форм та методів надання дітям з вадами зору та їх батькам ранньої кваліфікованої допомоги, організації індивідуального

особистісно-зорієнтованого та інклюзивного навчання, психолого-педагогічного супроводу осіб з порушеннями зору на різних вікових етапах, у тому числі осліпліх у дорослому віці.

5. Активізація розробок науково-методичних посібників з тифлопедагогіки та спеціальних методик для студентів та практичних працівників різних типів закладів для дітей з порушеннями зору [7].

Асоціація тісно співпрацює з Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України, яке підтримує усі її ініціативи, допомагає в реалізації планів. В свою чергу "Асоціація тифлопедагогів України" активно включається у вирішення завдань, поставлених Міністерством. Так, ідучи назустріч вирішенню проблеми програмного забезпечення спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з порушеннями зору (II-III ступеня), у листопаді 2009 року був проведений Всеукраїнський науково-практичний семінар "Науково-методичні засади розробки програмного забезпечення для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів", на якому була створена робоча група по написанню навчальних програм з усіх шкільних дисциплін, що й було виконано членами Асоціації у співпраці з науковцями.

Великого значення в справі підвищення ефективності діяльності навчально-виховних та реабілітаційних закладів для осіб з порушеннями зору має забезпечення їх сучасного інформаційного простору. Так, у 2012 році було створено сайт ВГО "Асоціація тифлопедагогів України", на якому розміщуються науково-методичні, інформаційні та інші матеріали, які дозволяють бути в курсі справ діяльності Асоціації всіх її членів та підвищувати їм свій рівень професійної компетенції.

У червні 2010 року в м. Терехівці Тернопільської обл. відбулась звітно-виборча Конференція Всеукраїнської громадської організації "Асоціація тифлопедагогів України". Важливим стало прийняття рішення про виокремлення дошкільного напрямку роботи АТПУ з метою підвищення компетентності педагогів спеціальних дошкільних закладів для дітей з порушеннями зору.

Виконуючи ухвали II з'їзду Асоціації тифлопедагогів, спільними зусиллями Волинського осередку, Національної Асамблеї інвалідів України, Волинської обласної організації УТОС, кафедри тифлопедагогіки та інших державних та недержавних організацій, 14-16 жовтня 2010 року була проведена Міжнародна науково-практична конференція "Сучасний світ і незрячі: розвиток особистості в контексті тифлології". На конференції були присутні також закордонні гості зі Швеції, Польщі, Угорщини, Росії. Виголошені наукові доповіді можна згрупувати в такі напрями:

1. Доступність, взаємодія та вплив світської і релігійної духовності на розвиток людини з інвалідності.

2. Психолого-педагогічні проблеми тифлології у сфері становлення особистості.

3. Соціальна реабілітація людей з інвалідністю.

4. Розвиток особистості в умовах сучасного інформаційного простору.

На конференції було визначено коло проблем, що знайшли своє відображення у її рішенні. Особливо слід відмітити визнання учасниками інклюзивної освіти дітей з порушеннями зору як найвищого рівня соціалізації [4].

Через рік з ініціативи Асоціації та за підтримки Національної Асамблеї інвалідів України, Волинської обласної організації УТОС в м. Луцьку відбулася Міжнародна науково-практична конференція "Сучасний світ і незрячі: людина з інвалідністю у правовій державі". Питання, що розглядалися на конференції, можна згрупувати наступним чином:

1. Проблеми забезпечення захисту прав людей з інвалідністю відповідно до Конвенції ООН.

2. Просвітницько-виховна робота як психолого-педагогічна проблема тифлології.

3. Інноваційні технології в соціальній та професійній реабілітації людей з інвалідністю.

4. Вплив сучасного інформаційного простору на розвиток особистості з особливими освітніми потребами.

Конференцією було визначено коло проблем щодо захисту прав людей інвалідів по зору, основні з яких:

- недостатня забезпеченість освітніх закладів для дітей з порушеннями зору підручниками, зошитами, тифлотехнікою, методичною літературою;

- відсутність належних умов для участі у зовнішньому незалежному оцінюванні знань незрячих абітурієнтів нарівні зі зрячими;

- недосконалість законодавчої бази з питань трансплантації рогівки ока;

- низькі перспективи працевлаштування незрячих.

Для вирішення зазначених проблем учасники конференції звернулися за допомогою до відповідних державних закладів [4].

З метою передачі досвіду роботи зі сліпими дітьми з ініціативи ВГО "АТПУ" в Харківському загальноосвітньому навчально-виховному комплексі для дітей з вадами зору імені В.Г.Короленка Харківської обласної ради відбувся Всеукраїнський науково-практичний семінар "Підвищення ефективності навчально-реабілітаційного процесу сліпих дітей в умовах діяльності школи-лабораторії". Директор Харківського загальноосвітнього навчально-виховного комплексу для дітей з вадами зору імені В.Г. Короленка О.М. Білоусов у своєму виступі розкрив організаційно-методичні засади навчання, реабілітації та соціалізації

дітей з порушеннями зору у зазначеному навчальному закладі. Представники кафедри тифлопедагогіки поділилися з учасниками семінару досвідом плідної співпраці з педагогічним колективом та учнями зазначеного навчально-виховного комплексу.

Дводенна програма семінару дозволила учасникам детально ознайомитися з єдиною в країні школою-лабораторією кафедри, окреслити досягнення, перспективи й побудувати плани спільної діяльності на майбутнє [3].

Представники дошкільного напрямку Асоціації тифлопедагогів для вихователів спеціальних дошкільних закладів ініціювали проведення семінару-практикуму "Особливості навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з вадами зору (за Базовою програмою "Я у світі)". У проголошених на семінарі-практикумі доповідях висвітлювалися організаційно-методичні питання впровадження оновленого змісту дошкільної освіти в спеціальних дошкільних закладах. Важливим стало обговорення проекту методичних рекомендацій з тематичного планування навчально-виховної роботи у спеціальних дошкільних закладах для дітей з порушеннями зору [2].

З метою пошуку підходів та шляхів вирішення проблем спеціальної дошкільної педагогіки Асоціація тифлопедагогів України спільно з кафедрою тифлопедагогіки НПУ ім. М.П. Драгоманова та лабораторією тифлопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України було організовано та проведено проблемний семінар-практикум "Спеціальна дошкільна освіта дітей з порушеннями зору". На семінарі обговорювалися питання програмного забезпечення змісту спеціальної дошкільної освіти дітей, її корекційної спрямованості, особистісно-діяльнісного підходу до розвитку дошкільників з порушеннями зору, окремі питання організації та планування корекційної роботи тифлопедагога. Були також обговорені проекти порядку організації роботи тифлопедагога дошкільного закладу, переліку та зразків оформлення ділової документації тифлопедагога, корекційних програм розвитку дитини за основними напрямками корекційно-відновлювальної роботи.

Продовжився розгляд визначених завдань на круглому столі для тифлопедагогів "Корекційно-розвивальна робота в спеціальних дошкільних навчальних закладах для дітей з порушеннями зору", що відбувся 20 грудня 2011 року на базі Інституту спеціальної педагогіки НАПН України. На круглому столі обговорювалися пропозиції практиків до запропонованих на проблемному семінарі-практикумі проектів. Під час цієї зустрічі було сформовано робочу групу з практиків та науковців для розробки корекційних програм для спеціальних дошкільних закладів для дітей з порушеннями зору [1].

Наразі діяльність ВГО "АТПУ" продовжується за визначеними

напрямами.

Таким чином, аналіз шестирічної діяльності ВГО "Асоціація тифлопедагогів України" показав, що вона стала першою в історії України організацією, яка об'єднала зусилля всіх, хто має змогу і хто повинен відповідно до вимог своєї професії надавати допомогу незрячим особам різного віку. За 2006-2012 роки члени АТПУ видали десятки наукових публікацій та методичних розробок, розробили навчальні програми для спеціальних освітніх закладів для осіб з порушеннями зору тощо. Асоціація провела ряд заходів, присвячених вирішенню проблем, пов'язаних з життям та діяльністю осіб з порушеннями зору, налагодила зв'язки з організаціями, причетними до розв'язання цих проблем.

Основним методом роботи цієї організації є перш за все напрямок ініціативи "знизу" в соціально корисне русло. Цим створюється унікальна можливість плавного, безболісного об'єднання загальних державних інтересів і інвалідів по зору через форму інтересу певних суспільних груп у рамках гармонійного, неконфліктного громадянського суспільства.

Отже, все зазначене вище дає можливість стверджувати, що ВГО "АТПУ" стала на початку ХХІ століття тією організацією, яка впливає на діяльність державних органів та поряд з ними сприяє професійному розвитку тифлопедагогів, їх соціальному захисту; представництву інтересів осіб з порушеннями зору; підвищенню якості корекційно-педагогічних, психологічних та соціальних послуг закладів, установ та організацій для осіб з порушеннями зору.

Список використаних джерел

1. Гудим І.М. Проблемний семінар-практикум "Спеціальна дошкільна освіта дітей з порушеннями зору". /Теорія і практика тифлопедагогіки. Інформаційний бюлетень Всеукраїнської громадської організації "Асоціація тифлопедагогів України". / Науково-практичний журнал. – К., 2012. – № 6. – С. 5-7.

2. Рожко Н.М. Пріоритетні напрямки розвитку спеціальної дошкільної освіти. /Теорія і практика тифлопедагогіки. Інформаційний бюлетень Всеукраїнської громадської організації "Асоціація тифлопедагогів України". /Науково-практичний журнал. – К., 2011. – № 5. – С. 5-7.

3. Серпутько Г.П. Науково-практичний семінар на Харківщині. /Теорія і практика тифлопедагогіки. Інформаційний бюлетень Всеукраїнської громадської організації "Асоціація тифлопедагогів України". /Науково-практичний журнал. – К., 2010. – № 4. – С. 56-58.

4. Симончук Ю.П., Войтюк Ю.О. Сучасний світ і незрячі. /Теорія і практика тифлопедагогіки. Інформаційний бюлетень Всеукраїнської громадської організації "Асоціація тифлопедагогів України". /Науково-практичний журнал. – К., 2010. – № 4. – С. 54-55.

5. Симончук Ю.П. V Міжнародна науково-практична конференція "Сучасний світ і незрячі: людина з інвалідністю у правовій державі". /Теорія і практика тифлопедагогіки. Інформаційний бюлетень Всеукраїнської громадської організації "Асоціація тифлопедагогів України". /Науково-практичний журнал. – К., 2012. – № 6. – С. 53-57.

6. Синьова Є.П. Всеукраїнська з міжнародною участю конференція "Теорія і практика тифлопедагогіки: взаємозв'язки та взаємозбагачення". /Теорія і практика тифлопедагогіки. Інформаційний бюлетень Всеукраїнської громадської організації "Асоціація тифлопедагогів України". /Науково-практичний журнал. – К., 2008. – № 2. – С. 45.

7. Синьова Є.П. З життя Асоціації тифлопедагогії України. /Теорія і практика тифлопедагогіки. Інформаційний бюлетень Всеукраїнської громадської організації "Асоціація тифлопедагогів України". / Науково-практичний журнал. – К., 2009. – № 3. – С. 9.

8. Синьова Є.П., Тімакова Ю.В. Нарада керівників обласних та місцевих осередків ВГО "Асоціації тифлопедагогів України". /Теорія і практика тифлопедагогіки. Інформаційний бюлетень Всеукраїнської громадської організації "Асоціація тифлопедагогів України". /Науково-практичний журнал. – К., 2008. – № 1. – С. 19.

The article describes reasons for establishing, analysis of the activity and influence of the Association of typhlopedagogues of Ukraine on public authorities, responsible for support of visually impaired people.

Keywords: association of typhlopedagogues of Ukraine, visually impaired people, cooperation between typhlopedagogues.

Отримано 26.09.2012

УДК 378.147:37.011.3 – 051:81 – 028.31

Л.О. Федорович

АНАЛІЗ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ РОЗБУДОВИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті здійснюється аналіз сутності, специфіки й стану розробки проблеми теоретичної та практичної підготовки вчителя-логопеда у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації, сучасні підходи й особливості їх підготовки до професійної діяльності.

Ключові слова: теорія, практика, підготовка, вчитель, логопед, професійна діяльність.

В статті здійснюється аналіз сутності, специфіки і стану розробки проблеми теоретичної і практичної підготовки учителя-логопеда, в вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації, сучасні підходи і особливості їх підготовки до професійної діяльності.

Ключевые слова: теория, практика, подготовка, учитель, логопед, профессиональная деятельность.

Зміни в соціально-економічному, духовному розвитку держави потребують підготовки вчителя нової генерації й сучасну професійну освіту необхідно розуміти не тільки як *сукупність знань, умінь і навичок*, оволодіння якими дає змогу стати фахівцем вищої, середньої кваліфікації або кваліфікованим робітником, але й також як *засіб отримання іншої кваліфікації* для включення в суспільно корисну працю у відповідності до власних інтересів та потреб суспільства. Для кожної людини професійна освіта виступає:

— як засіб самореалізації, самовираження і самоутвердження особистості, оскільки найбільшою мірою людина розкриває свої здібності в праці, і в першу чергу — у праці професійній;

— як засіб стійкості, соціального самозахисту й адаптації в швидко змінюваних умовах суспільства [8].

У цьому зв'язку гостро постає проблема повноцінного розвитку особистості людини та ефективного виконання нею професійних функцій. Тому питання особистісного розвитку студента як головного суб'єкта педагогічного процесу – це мета, основа й умова ефективної професійної освіти, формування готовності в умовах сучасного ВНЗ до майбутньої фахової діяльності.

Розв'язання завдань становлення і розвитку вищої педагогічної освіти в Україні у нових соціально-економічних умовах посилює необхідність досліджень із педагогіки і психології вищої школи, а розроблені концепції розвитку вищої педагогічної освіти (А. Алексюк, О. Глузман, С. Гончаренко, Н. Дем'яненко, М. Євтух, А. Кіктенко, Л. Коваль, Л. Нечепоренко, А. Реан, В. Сагарда, В. Якунін та ін.), в тому числі – післядипломної педагогічної освіти (Л. Кравченко, А. Кузьмінський, В. Олійник, М. Скрипник, В. Стрельников та ін.) висвітлюють основи професійної педагогічної діяльності фахівців нового покоління, розкривають особистісну зорієнтованість всього освітнього процесу вищого навчального закладу, що передбачає не тільки засвоєння освітніх програм, а й формування життєздатної

особистості, набуття нею життєво, особистісно й соціально значимих якостей і навичок, здатних забезпечити оптимальний рівень життєдіяльності в суспільстві [2].

Здійснюючи аналіз становлення вищої педагогічної освіти Н. Дем'яненко визначає, що поширеною формою вищих закладів освіти України стають педагогічні університети, де в навчальному процесі передбачено надання базової (фундаментальної і загальнонаукової) підготовки відповідно до профілю студентам I та II курсів; конкретну спеціалізацію – на III-IV курсах. Освітньо-професійні програми підготовки магістрів мають забезпечити підготовку випускника університету до науково-дослідної, управлінської, викладацької діяльності. На думку В. Скопенка, сучасна університетська освіта зорієнтована саме на формування нової генерації спеціалістів, які володіють глибокими фундаментальними та спеціальними знаннями й здатні працювати творчо і самостійно [5]. Тому провідні стратегічні завдання освіти і науки спрямовуються сьогодні на фундаментальну професійну підготовку майбутнього вчителя в умовах педагогічного університету, а саме: забезпечення неперервності вищої педагогічної освіти (О. Мороз, Н. Ничкало, О. Третяк та ін.); вдосконалення навчально-виховного процесу у вищому закладі освіти (В. Безпалько, С. Гончаренко, Н. Кузьміна, В. Лозова, Н.Тализіна, М. Ярмаченко та ін.); формування професійної компетентності майбутніх учителів розглядають у своїх працях С. Архангельський, О.Дубинчук, А. Кірсанов, І. Прокопенко, В. Євдокімов та інші. Вчені О.Абдуліна, Е. Белозерцев, З. Васильєва, В. Сластьонін, М. Шкіль та інші акцентують увагу на питаннях підготовки студентів педагогічних вишів до майбутньої професійної діяльності [2, 5].

Отже, освіта у вищому педагогічному закладі – це засіб формування особистості майбутнього фахівця через оволодіння науковими основами й технологіями педагогічної праці, спеціальними практичними навичками і вміннями, та формування психологічних і моральних якостей, важливих для роботи в сфері майбутньої професійної діяльності.

Педагогічна освіта сьогодні визначається соціальними вимогами до професійної діяльності й до особистості вчителя як суб'єкта педагогічного спілкування і навчально-виховного процесу, й спрямована на вирішення двох комплексів взаємозв'язаних завдань: по-перше, сприяти соціально цінному *розвитку особистості* майбутнього педагога і, по-друге, – *професійному становленню* і спеціалізації у вибраній галузі педагогічної діяльності.

У педагогіці та психології професійне становлення і професійний розвиток розглядається як процес, що вибудовується впродовж усього життя і включає в себе професійну орієнтацію, професійний вибір,

освоєння професії, побудову кар'єрних планів, реальність професійних досягнень та ін. *Професійне становлення* – це процес прогресивної зміни особистості під дією соціальних упливів, професійної діяльності й власної активності, спрямованої на самовдосконалення і самореалізацію [8]. Основою професійного становлення є суперечність між властивостями особистості, що склалися, і об'єктивними вимогами провідної діяльності, значення якої полягає в тому, що вона зумовлює подальший розвиток особистості. Реалізуючи себе в діяльності, особистість поступово змінюється, що приводить до перебудови мотивів провідної діяльності, формування нових властивостей особистості.

Вчені Т. Кудрявцев розглядає професійне становлення як тривалий процес розвитку особистості з початку формування професійних намірів до повної реалізації себе в професійній діяльності. Центральна ланка цього процесу – професійне самовизначення [6]; Т. Зеєр трактує професійне становлення як формоутворення особистості, адекватне вимогам професійної діяльності [4]; К.Левітан розуміє цей термін як рішення професійно значущих, завдань, що все більш ускладнюються, а саме: пізнавальних, морально-етичних і комунікативних, в процесі чого професіонал оволодіває необхідним комплексом пов'язаним з його професією ділових і етичних якостей й виділяє три основні стадії професійного становлення особистості: *підготовча* (довузівська) стадія, пов'язана з вибором професії; *початкова* (вузівська) стадія, під час якої формуються основи професійно важливих умінь і властивостей особистості професіонала; *основна* (післявузівська) стадія, в якій відбувається розвиток всіх сутнісних сил особистості з метою її повної самореалізації в професійній діяльності як професіонала [7]. Т. Кудрявцев, Т. Зеєр виділяють 4 стадії професійного становлення [6, 4]. Залежно від критеріїв професійного становлення дослідники виокремлюють теорії Сьюпера як виявлення індивідом своїх нахилів і здібностей, які актуалізують професійну «Я-концепцію» (він визначає 5 етапів); психолога Хейвігхерста, який вважає критеріями професійного становлення набуття установок і трудових навичок, що дозволяють людям ставати повноцінними працівниками (визначає 6 етапів шляху); Є. Клімов виділяє сім фаз: оптації, адепта, адаптації, інтернала, майстра, авторитета, наставника. Згідно теорії освоєння професії, професійна підготовка – це один з етапів професійного шляху і, відповідно, професійного розвитку й саме на цьому етапі здійснюється розвиток особистості [8]. Т. Аверьяною виділені шість стадій процесу професійної освіти в становленні особистості фахівця: оптація, професійна підготовка, професійна адаптація, первинна і вторинна професіоналізація і професійна майстерність [1].

Перехід від однієї стадії становлення до іншої означає зміну соціальної ситуації розвитку, зміну змісту провідної діяльності, освоєння

або привласнення нової соціальної ролі, професійної поведінки і перебудову особистості. Розглядаючи професійне становлення особистості фахівця в цілому, ми вважаємо, що фахівці в галузі логопедії також проходять аналогічний шлях.

Підготовка корекційних педагогів, сурдопедагогів, тифлопедагогів і логопедів для роботи з особами з ОПФР є складовою системи вищої педагогічної освіти у форматі напряму підготовки 0101 Педагогічна освіта за спеціальністю 6.010105 Корекційна освіта (за нозологіями). Реформа педагогічної освіти, що розгорнулася з 1990 року на тлі процесів деполітизування освіти, децентралізації й регіоналізації управління нею зумовила необхідність якісно нової педагогічної освіти. Сьогодні майбутніх фахівців логопедів готують у 14 університетах України освітній рівень: базова вища освіта; освітньо-кваліфікаційний рівень 6.010105. «бакалавр», термін навчання 4 роки; 7.010106. «спеціаліст» термін навчання 2 роки; 8.010106. «магістр» 1-2 роки. Проте, сьогодні ВНЗ, що готують майбутніх фахівців-логопедів, зіштовхуються з проблемами, які тісно пов'язані з інтеграційними перетвореннями в освітній галузі та Болонським процесом й висувають нові вимоги до їх професійної підготовки.

Утіленням демократичних і гуманістичних засад стає *Конвенція про права дитини*, що передбачає максимальний захист інтересів дитини у відповідності до умов кожної країни. Право всіх громадян на освіту та основні вимоги до діяльності педагогів у відповідності до потреб особистості, суспільства і держави знайшли відображення у Конституції України, в законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України; Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Цільовій комплексній програмі «Вчитель» тощо [2].

Документами визначені етапи, умови і механізми розвитку мережі варіативних спеціальних дошкільних і шкільних установ у нових соціально-економічних умовах, що забезпечують реформування системи спеціальної освіти й підготовку педагогічних кадрів нового покоління [10]. Рівний доступ до якісної освіти реалізується через:

- доступність, безоплатність освіти у державних і комунальних навчальних закладах для дітей із особливими освітніми потребами відповідно до їхнього здоров'я;
- раннє виявлення і діагностику дітей, врахування цих даних у структурі мережі закладів реабілітаційної допомоги та в умовах сім'ї;
- варіативність здобуття базової або повної загальної середньої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей дитини;
- розробку варіативного змісту, форм і методів навчання дітей, включаючи й навчання за індивідуальними програмами, тобто через

забезпечення реальної можливості освітнього вибору кожною дитиною;

— поетапний перехід від усталеної традиційної моделі інтернатного навчання до інклюзивної освіти в загальноосвітньому просторі [10].

У цьому зв'язку змінюються соціальні вимоги до професійної діяльності й особистісних якостей фахівців для роботи з дітьми з ОПФР в умовах інклюзивної освіти й постає нагальна необхідність привести зміст їх підготовки загалом і логопедів зокрема у відповідність до виконуваних ними соціальних функцій, зростаючих вимог суспільства та мети сучасної освіти, а саме: професійної підготовки логопеда до роботи з дітьми раннього віку групи ризику з розвитку мовлення в системі ранньої допомоги.

Професійна діяльність логопеда полягає у здійсненні профілактичного, діагностичного та корекційного логопедичного впливу на осіб із порушеннями мовлення первинного та вторинного характеру, що забезпечується системою логопедичної роботи як комплексом занять із попередження, виявлення й усунення порушень усного і писемного мовлення з раннього віку. Під *педагогічною освітою майбутнього логопеда* або *професійною логопедичною освітою* ми розуміємо процес *професійного становлення особистості*, що передбачає використання сукупності прийомів соціального впливу на особистість студента, включення його в різні види учбової і поза-учбової діяльності (робота в лабораторії, у волонтерському русі, розробка науково-дослідних програм, проходження педагогічної практики, професійне і особистісне спілкування та ін.), що мають на меті формувати систему професійно важливих якостей, а саме: відповідальність, самоконтроль, професійна самооцінка й специфічних якостей, необхідних для роботи з особами з порушеннями мовлення, зокрема емоційна стійкість, велика включеність в професію і самовіддача в порівнянні з іншими педагогічними професіями, як результату системного освоєння основ логопедичного знання та формування *професійної готовності* фахівця-логопеда, володіючого практичними навичками навчання, виховання і корекції мови і мовлення у дітей, підлітків і дорослих.

На основі архівних матеріалів у роботах Віт. Бондаря, Г. Живіної, І. Колісника, Н. Назарової, С. Миронової, В. Синьова, О. Шевченко та інших було визначено основні компоненти системи підготовки дефектологів, із урахування соціально-політичного, культурного й економічного розвитку держави та змін у системі освіти складено періодизацію становлення й піднесення вищої дефектологічної освіти та досліджено особливості підготовки вчителів спеціальних шкіл для дітей із вадами інтелекту на різних її етапах.

Національною доктриною розвитку освіти визначена *система концептуальних ідей і поглядів* на стратегію й основні напрями розвитку

освіти в першій чверті ХХІ століття. Пріоритетним напрямом державної політики цей документ визначає *особистісну орієнтацію освіти*. У цьому зв'язку освітній простір України не просто змінюється, *змінюється його вектор* на користь розвитку кожної конкретної людини, у тому числі й із ОПФР.

На думку М. Шеремет, основною метою модернізації системи спеціальної освіти на сучасному етапі є створення механізмів стійкого розвитку, який полягає в удосконаленні та конкретних змінах існуючої системи – *добудові ланки ранньої допомоги*. Ранній логопедичний вплив із вираженою *запобігаючою, профілактичною спрямованістю* є умовою та засобом повноцінного розвитку не лише мовлення, але й психіки даної категорії дітей, формування у них соціальних умінь і навичок, готовності до навчання в школі. Тому необхідність побудови ланки ранньої допомоги в системі спеціальної освіти є й одним із варіантів її модернізації і реформування та внутрішньосистемної інтеграції, що надасть можливість відповідати вимогам міжнародних конвенцій [10]. В Україні підготовка логопеда повинна здійснюватися відповідно до вимог суспільства й визначатися процесами, які відбуваються в соціальному і культурному середовищі, зростаючими вимогами до якості професійної підготовки і рівнем розробленості ефективних технологій підготовки висококваліфікованих фахівців. У перехідний період реформування спеціальної освіти Інститут корекційної педагогіки і психології в тісній співпраці з Інститутом спеціальної педагогіки на основі наукових досліджень визначив провідні напрями реалізації цього процесу:

Перший напрям – надбудова нової базис-системи ранньої допомоги. Забезпечення особливих освітніх потреб у ранньому віці може попередити виникнення труднощів на етапі дошкільного і шкільного навчання. Науково обґрунтована й організована рання комплексна допомога сприяє значній частині дітей ухваленню в спільний освітній процес на ранішому етапі вікового розвитку.

Другий напрям модернізації – освітня і соціальна інтеграція дітей із ОПФР до системи масової освіти, яка інтенсифікує питання підготовки фахівців для відповідної професійної діяльності як корекційних педагогів, так і практичних психологів (спеціальних).

Третій напрям – удосконалення змісту спеціальної освіти, з 2006 р. розроблено новий зміст підготовки фахівців із корекційної освіти, навчальні плани із забезпеченням науково методичної й матеріальної бази.

Отже, модернізація системи спеціальної освіти, добудова і становлення системи ранньої допомоги спонукає до дослідження професійної підготовки майбутніх логопедів у вищій школі, які сприймуть нову систему, будуть працювати в нових умовах і в новій системі цінностей.

В центрі уваги сучасної педагогіки вищої школи – практика «освіти впродовж життя», специфіка якої полягає в тому, що освіта пронизує весь життєвий цикл людини від народження й виявляється в конкретних моделях освіти, в освітніх цілях, змісті освіти, формах, видах і якості здобуття освіти на кожному віковому етапі. Як засвідчує В. Тарасун *проблема ранньої допомоги* дітям з ОПФР на сьогодні входить в коло *надзвичайно важливих*, оскільки частка здорових новонароджених суттєво знижується з кожним роком, внаслідок чого до 80 % новонароджених є фізіологічно незрілими, а біля 70 % – мають перинатальну патологію. Крім того, постійно зростає число дітей з соціально неблагополучних сімей і дітей з ОПФР. Нерозв'язаними є й питання раннього виявлення, диференціальної діагностики психічного розвитку в дітей дошкільного віку в структурному і змістовному плані. В результаті переважна більшість із них (90 % від тих, кого направляють до спеціальної школи) не одержують спеціального організованого корекційного виховання в дошкільному віці, що гальмує повну реалізацію адаптивних та компенсаторних можливостей дітей [9].

Теоретичним підґрунтям професійної *підготовки майбутніх логопедів до ранньої допомоги дітям раннього віку* є вчення Л. Виготського щодо розуміння природи вторинних порушень у аномальних дітей, «соціальних вивихів», вивченням яких займається спеціальна психологія і педагогіка, розроблені «Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку» (Є. Соботович), «Концепція державного стандарту освіти дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку» (В. Тарасун), «Концепція становлення і розвитку особистості дитини переддошкільного віку з особливостями у розвитку» (В. Тарасун). На думку Є. Соботович адаптація і соціальна інтеграція дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку потребує розроблення:

—нового механізму взаємодії структур загальної та спеціальної освіти;

—варіативних програм загальноосвітнього навчання;

—системи ранньої діагностики і корекції мовленнєвих порушень у дітей;

—включення у зміст корекційно-компенсаторної ланки навчання пропедевтичного розділу, спрямованого на попередження негативного впливу мовленнєвого дефекту на формування інших психічних функцій та профілактику шкільної неуспішності, особливо з предметів мовного циклу [7].

Сьогодні європейські країни пропагують ідеї інклюзивної освіти, яка базується на восьми принципах, а саме: цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень; кожна людина здатна відчувати і думати; кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути почутою; всі

люди мають потребу один в одному; справжня освіта може здійснюватися лише в контексті реальних взаємин; усі люди мають потребу в підтримці й дружбі ровесників; для всіх учнів досягнення прогресу скоріше в тому, що вони можуть робити, ніж у тому, що не можуть; різноманітність підсилює усі сторони життя людини [10].

Отже, високі вимоги до якості психолого-медико-педагогічної допомоги дітям раннього віку, їх навчання і виховання спонукають до інновацій у підготовці логопедів в умовах вищої педагогічної школи. В умовах розбудови національної системи освіти й становлення ранньої допомоги як структури спеціальної освіти виникає проблема якісної підготовки майбутніх логопедів у педагогічних вишах здатних працювати у відповідності до нових вимог і умов сучасного суспільства.

Список використаних джерел

1. Аверьянова Т.А. Роль професійного образования в становлении личности специалиста Современные проблемы науки и образования: материалы внутривуз. науч. конф. преподавателей МаГУ. – Магнитогорск: МаГУ, 2010. – 402 с.
2. Болонський процес: Документи / Укладачі: З.І. Тимошенко, А.М.Грехов, Ю.А. Гапон, Ю.І. Палеха. – К.: Вид-во Європ.ун-ту, 2004. – 169 с.
3. Викулина М.А. Структура поэтапного становления будущего педагога в условиях высшего образования: сущность ключевых понятий // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. / Отв. ред. М.А.Галагузова. – Екатеринбург: Изд-во «СВ-96», 2001. – Вып. 4. – 432 с.
4. Зеер Т.В. Профессиональное становление личности педагога / Т.В. Зеер/ – Куйбишев: Урал, 1988. – 89 с.
5. Кремень В.Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-Український щорічник / За ред. І. Зязюна, Н. Нічкало, Т. Левовицького, І. Вільш, К. Ченстохова. – К.: Віпол, 2000 – Вип. II – С 11-30.
6. Кудрявцев Т.В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы / Т.В. Кудрявцев // Вопросы психологии. 1981. № 2. – С. 67-69.
7. Левитан К.М. Личность педагога: становление и развитие. / К.М.Левитан/ – Саратов: Топаз, – 1991. – 135 с.
8. Структурні виміри сучасного суспільства: Навчальний посібник / за ред. С. Макеєва. – К., 2006. – 372 с.
9. Тарасун В.В. Формування мовної особистості – новий напрям логопедичної роботи (Теоретичне обґрунтування) // Дефектологія. – 2007. – № 4. – С. 3-11.
10. Шеремет М.К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія

«Соціально-педагогічна». – Випуск VII / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співак. – Кам'янець-Подільський: ПП. Мошинський В.С. 2007. – 420 с.

The analysis of essence, specifics and states of development of problem of theoretical and practical preparation, is carried out in the article, in higher educational establishments III-IV levels of accreditation, modern going and features of their preparation near professional activity.

Keywords: theory, practice, preparation, teacher, speech therapist, professional activity.

Отримано 23.09.2012 р.

УДК 376 – 056.3 – 054.4.15.31: (159.942) + 316.42)

Л.О. Ханзерук

ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКІВ З ДИТЯЧИМИ ЦЕРЕБРАЛЬНИМИ ПАРАЛІЧАМИ

У статті розкриваються наукові підходи до емоційно-ціннісного розвитку дошкільників з дитячими церебральними паралічами, а також рекомендується програмовий зміст щодо реалізації означеної лінії розвитку в умовах дошкільних освітніх закладів та сім'ї.

Ключові слова: дошкільники з дитячими церебральними паралічами, емоційно-ціннісний розвиток, програмовий зміст.

В статье раскрываются научные подходы к эмоционально-ценностному развитию дошкольников с детскими церебральными параличами, а также рекомендуется программное содержание реализации этой линии развития в условиях дошкольных образовательных учреждений и семьи .

Ключевые слова: дошкольники с детскими церебральными параличами, эмоционально-ценностное развитие, программное содержание.

Розробка змісту корекційно-педагогічної роботи з дошкільниками з порушеннями опорно-рухового апарату, серед яких найчисельнішу групу складають хворі на дитячі церебральні паралічі – надзвичайно

актуальна для вітчизняної корекційної педагогіки. Відсутність українських програм для спеціальних дошкільних закладів зумовлювала необхідність використання фахівцями зарубіжних програм та технологій, їх адаптації до умов вітчизняного освітнього простору, постійного творчого пошуку та розробки авторських підходів до різних аспектів особистісного розвитку цієї складної та водночас перспективної категорії дітей.

Аналіз та узагальнення загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що емоційно-ціннісний розвиток дитини – надзвичайно важлива складова процесу формування її особистості. Особлива роль цього аспекту розвитку підтверджується не лише авторитетними дослідженнями зарубіжних та вітчизняних дослідників дитинства (А. Валлона, П. Лафренє, В. Мухіної, О. Кононко та інших), а також означенням нової – емоційно-ціннісної лінії розвитку сучасної дитини у програмних документах. Вперше у Базову програму розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" введено емоційно-ціннісний розвиток з огляду на виняткову значущість для становлення дошкільника його емоційної сприйнятливості [1].

Оновлення змісту дошкільної освіти дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, яке простежується сьогодні, ґрунтується на принципах особистісно-орієнтованої взаємодії дорослих і дітей, яка ще більшою мірою потребує забезпечення емоційного благополуччя кожної дитини. Адже відомо, що сформованість емоційних образів, розвиток емоційного контролю складають важливі передумови компенсації наявних порушень у дітей цієї категорії [4; 5].

Слід також мати на увазі, що сенсомоторний, інтелектуальний та мовленнєвий розвиток дітей з церебральними паралічами залежить від обсягу ураження центральної нервової системи і пов'язаних з ним можливостей компенсації, від наявності і характеру супутніх порушень, а також спеціальної педагогічної допомоги. На відміну від цього, розвиток емоційно-вольової сфери такої дитини підпорядковується загальним законам і визначається як генетичним фондом, так і соціальними чинниками. Найбільше значення мають соціальні умови, в яких дитина виховується: перебування у медичних закладах ("синдром госпіталізму"), обмеження спілкування з оточуючими, особливо з однолітками, обмеження самостійності тощо. Це спричиняє розвиток егоцентризму, пасивності, усвідомлення власної винятковості та неувважності до інших. Такі діти часто не здатні до адекватної оцінки своїх вчинків і поведінки оточуючих, що перешкоджає налагодженню комунікативної взаємодії. Ускладнюють ситуацію характерні відхилення у розвитку емоційно-вольової сфери, зокрема, підвищена схильність до страхів. У таких станах спостерігаються виражені вегетативні розлади,

посилюється провідна симптоматика – спастика, гіперкінези, атаксія. За таких обставин педагоги та батьки повинні враховувати важливість у ранньому та дошкільному віці не стільки опанування знаннями, скільки важливість розвитку особистості.

Зазначене вище не залишає сумнівів стосовно необхідності визначення та забезпечення на практиці адекватних психолого-педагогічних умов емоційно-ціннісного розвитку дошкільників з дитячими церебральними паралічами у сім'ї та закладах освіти. Визначення таких умов потребує досліджень емоційно-ціннісного розвитку дошкільників з дитячими церебральними паралічами, окремі аспекти якого вивчались вітчизняними та зарубіжними дослідниками: Абрамович-Лехтман Р. Я., Архипова О. П., Бабадагли М. О., Бадалян Л. О., Данилова Л. О., Ейдинова М. Б., Іпполітова М. В., Калижнюк Е. С., Козьявкін В. І., Лебединський В. В., Мастюкова О. М., Семенова К. О., Раменська О. Л., Рождественська М. В., Симонова Н. В., Ханзерук Л. О. та інші.

Зокрема, було показано, що діти з церебральними паралічами схильні акумулювати емоції неуспіху, що спричиняє залежність від дорослих, стосунки "керівництва-підпорядкування" [4; 5; 6].

Відомо, що потужним засобом профілактики і подолання вторинних порушень особистості виступає соціальний чинник. Невипадково, у вихованні дітей з порушеннями опорно-рухового апарату реалізація завдань емоційно-ціннісного розвитку потребує урахування особливого соціального статусу дітей та конфліктного характеру соціальної ситуації розвитку: порушень спілкування, пасивної життєвої позиції, невпевненості у власних можливостях та відсутності активного процесу самовиховання, витоки яких яскраво вимальовуються вже в дошкільному дитинстві та порушують механізми формування особистості. З огляду на це, ми пропонуємо у корекційно-педагогічній роботі з дошкільниками з порушеннями опорно-рухового апарату використовувати наступну редакцію розділу: "Емоційний та соціально-особистісний розвиток".

Означення розділу "Емоційний та соціально-особистісний розвиток" у Програмі виховання дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату набуває особливого значення, у зв'язку з необхідністю управління особистісним розвитком таких дітей, який довгий час у спеціальній дошкільній педагогіці, радше, декларувався, аніж знаходив реальне втілення у методах роботи.

У цьому зв'язку особливої вагомості набуває узгоджена співпраця фахівців з батьками, які повинні гнучко враховувати особливості дітей. У першу чергу, це стосується профілактики тенденцій до гіперопіки та інших помилок у вихованні, які спричиняють появу нових, додаткових

проблем у розвитку дітей. Генералізація первинних, відносно локальних проблем, перенесення їх на нові сфери діяльності та відносин є доволі поширеним і небезпечним явищем.

У вихованні дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, особливо у випадках дитячих церебральних паралічів, важливого значення набуває попередження невротичних і неврозоподібних проявів, особливо страхів, підвищеної збудливості у поєднанні з невпевненістю у власних силах. Такі діти нерідко розвиваються за типом психічного інфантилізму, з метою попередження якого важливо розвивати у них волю та впевненість у власних силах. У процесі спеціальних занять ступінь емоційної активності дітей зростає.

Взаємодія дорослого з дітьми дошкільного віку будується з орієнтацією на особливу сенситивність (чутливість) дитини до соціальних впливів. Основною формою комунікації є паритетна, рівноправна співпраця та спілкування з одночасною стимуляцією дитячої самостійності й ініціативи. Зміст спілкування пов'язаний з ігровими та пізнавальними інтересами, пробудження, формування і розвиток яких – провідне завдання педагога і батьків.

Оскільки діти з порушеннями опорно-рухового апарату надають перевагу більш раннім формам спілкування і діяльності, педагоги покликані так організовувати заняття за усіма розділами програми, щоб забезпечувати поступовий перехід від ситуативно-ділового спілкування у провідній предметно-практичній діяльності до позаситуативно-пізнавального спілкування у провідній ігровій діяльності.

Враховуючи зазначене, педагоги та батьки задовольняють потребу дитини у визнанні її досягнень (не шукають недоліки в малюнках, конструкціях, виробках, не звертають увагу на невправні рухи тощо), формуючи тим самим у дитини почуття самодостатності та гордості за досягнуті результати. Також значимі дорослі звертають увагу на розвиток позаситуативних форм взаємодії, виховують у дитини вміння позитивно сприймати однолітка та взаємодіяти з ним. Дорослі виступають співучасниками діяльності дітей.

Педагогічні працівники повинні мати на увазі, що серед цілого ряду чинників (біологічних, психологічних, соціальних), у порушенні формування особистості таких дітей провідна роль належить реакції на усвідомлення власних фізичних обмежень, соціальній деривації та неправильному вихованню. Внаслідок цих причин змінюється соціальна позиція дитини, її ставлення до довкілля, порушення провідної діяльності та спілкування з навколишніми. Зокрема, з раннього віку в таких дітей необхідно попереджувати формування низької мотивації до діяльності, страхів, пов'язаних з пересуванням та спілкуванням, прагнення до обмеження соціальних контактів.

Особистісна незрілість зазвичай проявляється у таких дітей у наївності суджень, недостатній орієнтованості у побутових та практичних питаннях життя, небажанні виконувати самостійну практичну діяльність. Труднощі соціальної адаптації, у свою чергу, спричиняють формування таких рис особистості, як пасивність, сором'язливість, невміння постояти за власні інтереси. Це поєднується з підвищеною чутливістю, замкнутістю тощо.

Зміст соціального виховання з раннього віку будується на зв'язках дитини з близькими їй людьми. Дитина навчається впізнавати себе та своїх рідних на фотографіях, розуміти емоційно значущі жести і міміку, передавати свій емоційний стан через посмішку та інші мімічні рухи. Саме в цьому віці починається взаємодія дитини з однолітками, тому дуже важливо навчити дітей рахуватися з інтересами один одного, гратися поряд, користуватися однією іграшкою, радіти один за одного.

Таким чином, роботу з емоційного та соціально-особистісного розвитку дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату доцільно здійснювати за наступними напрямками:

- у повсякденному житті шляхом звернення уваги дітей один на одного, надання допомоги (у певних межах), участі в колективній праці, спільному вияві радості від результату тощо;

- у процесі спеціальних ігор та вправ, спрямованих на розвиток уявлень про себе, оточуючих дорослих та однолітків, систему соціальних відносин; на оволодіння засобами взаємодії (кооперації тощо). У проведенні таких ігор та вправ можуть приймати участь різні спеціалісти (вчитель – дефектолог, вихователь, психолог). Ігри можуть проводитись як самостійне заняття, а також у структурі інших занять як їх фрагмент у відповідності з педагогічним задумом дорослого;

- у процесі навчання сюжетно-рольовим і театралізованим іграм (режисерським іграм та іграм-драматизаціям), де виділення, усвідомлення і відтворення соціальних відносин – мета і засіб діяльності;

- у процесі малювання, ліпки, конструювання, господарчо – побутової праці за рахунок посилення соціальної спрямованості їх змісту;

- у процесі роботи з розвитку мовлення: навчання словесному звіту про виконані дії, розповіданню з "власного досвіду", складанню тексту під час виконання ролі в театралізованих іграх тощо;

- під час індивідуальної корекційної роботи з формування соціально-пізнавальних умінь.

Можна рекомендувати наступний зміст для проведення корекційно спрямованої психолого-педагогічної роботи за розділом у групах.

Таблиця 1.

Програмний матеріал з емоційного та соціально-особистісного розвитку дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату

Група	Ранній вік (2-3 роки життя). I рік навчання	Молодший дошкільний вік (4-5 роки життя). II-III роки навчання	Старший дошкільний вік (6-7 роки життя). IV рік навчання
Завдання навчання і виховання	<p>формування позитивної установки на відвідування ясел-садка і активне включення дитини в корекційно-педагогічний процес;</p> <p>формування первинних умінь і навичок в різних видах діяльності;</p> <p>формування емоційної сприйнятливості, запобігання коливанням настрою, інертності емоційних реакцій;</p> <p>розвиток у дитини почуття безпеки;</p> <p>навчання орієнтуванню в різних емоційних станах дорослих і дітей;</p> <p>формування потреби в емоційно – особистісному контакті з дорослим;</p> <p>вправління в умінні виявляти прихильність, симпатію, бажання підтримати контакт, продовжувати взаємодію;</p> <p>задоволення потреби дитини в доброзичливому ставленні, увазі, захисті, допомозі, співчутті, схваленні, впевненості у власних можливостях;</p> <p>навчання орієнтуванню в тому, що таке</p>	<p>сприяння подальшому активному включенню дитини в корекційно-педагогічний процес та формуванню вмінь і навичок в різних видах діяльності;</p> <p>подальше формування емоційної сприйнятливості, запобігання коливанням настрою та інертності емоційних реакцій;</p> <p>навчання орієнтуванню та адекватному реагуванню на різні емоційні стани дорослих і дітей;</p> <p>підтримання потреби дитини в доброзичливому ставленні, увазі, захисті, допомозі, співчутті, схваленні, впевненості у власних можливостях;</p> <p>поглиблення орієнтування в тому, що таке "добре" і "погано";</p> <p>формування позаситуативно-пізнавального спілкування, на основі урахування характеру загальної пізнавальної активності,</p> <p>розвиток вміння слухати і чути дорослого;</p> <p>навчання способів прояву доброзичливості щодо однолітків;</p> <p>вправління в мовленнєвому діалозі, ініціюванні встановлення контактів з однолітками</p>	<p>сприяння становленню та розвитку соціальної компетентності дитини;</p> <p>розвиток соціальних емоцій та мотивів (співчуття, співрадість, бажання допомогти тощо);</p> <p>навчання орієнтуванню у реальних соціальних умовах життя, пристосовуванню до певних вимог, відстоюванню власних інтересів;</p> <p>формування позаситуативно-особистісного спілкування;</p> <p>виховання потреби у спілкуванні з однолітками, формування комунікативних умінь, спонування до ініціювання контактів, налагодження взаємодії, проявів відданості та поступливості;</p> <p>удосконалення мовленнєвої комунікації, розвиток вміння підтримувати діалог, вести бесіду;</p> <p>спонування керуватися у спільній діяльності груповими інтересами, обмежувати свої надмірні домагання, відстоювати виправдану позицію;</p> <p>розширення уявлень</p>

	<p>"добре" і "погано"; формування елементарних комунікативних умінь та навичок; розвиток вміння слухати і чути дорослого; навчання способів прояву доброзичливості щодо однолітків; створення ситуацій для ініціювання встановлення та підтримки контактів з однолітками, ситуативно-ділового спілкування та елементарного співробітництва з дорослим.</p>	<p>та співробітництві з дорослим; вправління в умінні виявляти прихильність, симпатію, бажання підтримати контакт, продовжувати взаємодію; формування навичок організованої поведінки вдома, на вулиці, в дошкульному закладі, громадських місцях; навчання культурному споживанню їжі, користуванню столовими приборами; догляду за обличчям, волоссям, тілом, використання засобів їх упорядкування; навчання шанобливому ставленню до дорослого та його звернень; вітатися, прощатися, вибачатися, дякувати за надану допомогу та увагу; заохочення бажання поділитися, поступитися місцем, висловити прохання, вживати слова "дякую", "будьте ласкаві", "вибачте"; формування гуманних почуттів, елементарних уявлень про доброту, чуйність, товариськість, уважність; спонукання до привітної взаємодії з однолітками, вдосконалення форм ввічливого звертання до дорослих та однолітків; навчання називанню інших дітей на ім'я, контактуванню; при звичаювання до виконання елементарних обов'язків, відповідальної поведінки; виховання інтересу до</p>	<p>дошкільника про авторитет та людські чесноти; навчання розумінню інших, урахуванню їх думок, виховання справедливості, вміння уникати конфліктів, демонстрації свого "Я", агресивних проявів поведінки; збагачення внутрішнього світу дитини позитивними емоціями, насичення її життя приємними враженнями; коригування форм прояву негативних переживань; створення позитивного психологічного клімату; поглиблення уявлень дитини про людські переживання та почуття; сприяння оволодінню різними емоціями, навчання елементарним способам володіння собою; вправління в умінні використовувати прийнятні для оточення способи реагування на різні життєві події; створення умови для прояву дитиною чутливості до стану рідних та близьких; навчання емоційної регуляції поведінки та діяльності; сприяння засвоєнню емоційних еталонів взаємин з різними людьми (рідними, знайомими, чужими); навчання адекватної</p>
--	--	---	--

		<p>місця проживання (міста, села, країни) та близьких родичів, знайомих; навчання відстоюванню своїх прав у взаєминах з однолітками та дорослими; сприяння надбанню досвіду самостійного вибору, надання переваг, прийняття елементарних рішень; виховання культури прояву почуттів – приємно вигравати, гідно програвати; спонукання до спроб виражати своє позитивне ставлення до когось/чогось; навчання елементарних форм словесного вираження власних переживань, спроб опису свого настрою, стану, передачі їх у малюнку; створення ігрових ситуації для їх вирішення; виховання почуття життєспроможності самовартісності, створення умов для "психологічного розвантаження" дитини.</p>	<p>реакції на успіх/неуспіх у діяльності, розвиток адекватного ставлення до труднощів; виховання позитивного емоційно-ціннісного ставлення до самої себе, людей, природи, творів мистецтва, речей; формування впевненості у собі, виховання здатності акцентувати увагу на чеснотах людини, а не на вадах; виховання почуття гідності, формування вміння терпляче ставитись до негативних оцінок та критичних зауважень на свою адресу; навчання дітей соціально прийнятним формам наполегливості з одночасною допомогою уникнення неприпустимої агресії; використання музичного, образотворчого, театрального мистецтва для звільнення дитини від негативних переживань.</p>
<p>Зміст роботи</p>	<p>Формуємо у дітей позитивне емоційне налаштування на ситуацію перебування у дошкільному закладі. Забезпечуємо привабливість для дитини оточення в групі, попереджуємо та коригуємо немотивовані страхи. Створюємо умови життєдіяльності, в яких діти накопичують власні різно-</p>	<p>Закріплюємо та підтримуємо у дітей позитивне емоційне налаштування на позитивний особистісний контакт з близькими дорослими, вихователями і однолітками. Сприяємо формуванню позаситуативно-пізнавального спілкування, на основі урахування характеру загальної пізнавальної активності. Підтримуємо та схва-</p>	<p>Розвиваємо та, за необхідності, коригуємо порушення емоційно-вольової сфери і поведінки старших дошкільників: розвиваємо відповідальність, самостійність, наполегливість, витримку, самоконтроль і самооцінку; коригуємо емоційну залежність від дорослого, невпевненість, тривожність тощо.</p>

	<p>манітні емоційні враження (нові іграшки, казкові персонажі, сюрпризи);</p> <p>вправляються у розпізнаванні, оцінці та адекватній реакції на різні емоції людей (радість, гнів, подив, смуток).</p> <p>Формуємо первинні вміння і навички дітей у різних видах діяльності на основі попереднього розслаблення та поступового переведення пасивних рухів у активні. Ретельно дозуємо рівень рухової активності, в залежності від порушення опорно-рухового апарату.</p> <p>Забезпечуємо досягнення дитини у різних видах діяльності, з метою навчання подоланню труднощів, а також відчуття радості за власні успіхи.</p> <p>Допомагаємо кожному вихованцеві виробити оптимістичний погляд на себе, свої можливості, результати діяльності, особистісні якості.</p> <p>Формуємо у дітей позитивну реакцію на однолітків у групі, звичку звертатись до дітей на ім'я, впізнавати на фотографії.</p> <p>Навчаємо дитину співпереживати, співрадіти, жаліти інших, пропонувати допомогу, робити приємне.</p> <p>Під час ігор та предметно-практичної діяльності культивує-</p>	<p>люємо різні спроби та намагання дітей самотійно діяти; оптимістично налаштуємо їх на досягнення в різних видах діяльності: комунікативній, ігровій, самообслуговування тощо.</p> <p>Поступово привчаємо дитину залишатись на короткий час на самоті або з іншими дорослими.</p> <p>З метою активної участі дитини в різних видах діяльності, пояснюємо у чому полягають її труднощі та негаразди.</p> <p>Формуємо у дітей позитивне ставлення до виконання режимних моментів: переходу від дозвілля до сну, від гри до занять, організований вихід на прогулянку, систематичне прибирання іграшок на місце тощо.</p> <p>Створюємо умови для формування у дітей емоційної сприйнятливості та адекватних способів вираження емоцій у повсякденних побутових ситуаціях (допомогти іншій дитині, якщо вона впала; подякувати за допомогу тощо)</p> <p>Вчимо дітей зрозуміло для інших виявляти свої переживання, передавати власні емоційні стани словесно, мімікою, жестом, інтонацією, кольором тощо.</p> <p>Створюємо умови для формування спілкування дітей один з одним, надаючи взаєминам емоційної виразності та ситуаційної приналежності.</p> <p>Формуємо у дітей вміння</p>	<p>Закріплюємо бажання дитини працювати, підтримувати звичку до трудового зусилля, готовність приймати участь у цікавій та посильній діяльності.</p> <p>Продовжуємо навчати розрізняти різні емоційні стани людини, співвідносити їх з відповідною мімікою, жестами, силою голосу, з певними життєвими подіями.</p> <p>Виховуємо у старшого дошкільника відчуття емоційних станів інших людей, бажання і вміння поводитись співзвучно їм, здатність контролювати та регулювати власну поведінку відповідно до життєвих обставин.</p> <p>Навчаємо регулюванню своїх емоційних проявів, повазі почуттів оточуючих людей.</p> <p>Знайомимо зі спробами попередження та припинення конфліктних ситуацій.</p> <p>Закріплюємо у старших дошкільників вміння виконувати спільну з партнером роботу, керуючись почуттями взаємної симпатії і навичками співпраці.</p> <p>Забезпечуємо поступовий перехід від позаситуативно-пізнавального до позаситуативно-особистісного спілкування.</p> <p>Сприяємо адекватній оцінці власних досягнень; усвідомленню власних можливостей;</p>
--	--	--	---

	<p>мо звичку завершувати розпочату справу, здатність долати труднощі на шляху до мети. Вчимо дітей конструктивно використовувати надану допомогу, помічати свої помилки та виправляти їх, пишатися успіхами, прибирати місце своєї діяльності.</p> <p>Навчаємо елементарним моральним правилам та нормам взаємодії у процесі спільної предметно-практичної діяльності (ввічливо звертатися, дякувати, просити, запитувати, проявляти самостійність).</p> <p>Формуємо інтерес до казки та усвідомлення її сюжету. Формуємо елементарні навички театралізації і драматизації, навчаємо імітації характерних особливостей казкових персонажів (хода, жести міміка, інтонація).</p> <p>Використовуємо у спілкуванні різні способи комунікації: міміку, жести, тональність голосу, мовлення.</p>	<p>емоційно-позитивно спілкуватись з однолітками у повсякденному житті та на заняттях.</p> <p>Вчимо дітей називати імена однолітків і близьких дорослих у повсякденному спілкуванні;</p> <p>Розвиваємо організованість і цілеспрямованість в усіх видах діяльності.</p> <p>Формуємо у дитини бажання працювати, виховуємо звичку до трудового зусилля, готовність приймати участь у цікавій роботі.</p>	<p>контролюванню афективних реакцій.</p> <p>Забезпечуємо психотерапевтичну спрямованість розвитку здібностей, сили волі, емоцій та почуттів.</p> <p>Формуємо у старших дошкільників правильні установки на взаємодію з оточуючими людьми у складних ситуаціях: прохання про допомогу тільки після оцінки власних можливостей; коректне формулювання прохання і виявів вдячності.</p> <p>Виховуємо бажання турбуватись про інших, надавати їм допомогу;</p> <p>підкреслюємо значущість не лише матеріальної, а й психологічної підтримки.</p> <p>Формуємо правильне ставлення дітей до захворювання та пов'язаних з ним обмежень; допомагаємо усвідомленню того, що всі люди різні та мають різні можливості у досягненні своїх бажань.</p> <p>Формуємо у старших дошкільників усвідомлення значущості своєї особистості, з урахуванням докладених зусиль у різних видах діяльності.</p> <p>Розвиваємо бажання дитини працювати, схвалюємо звичку до трудового зусилля, готовність приймати участь у цікавій роботі.</p>
--	---	---	---

<p>Орієнтовні показники розвитку</p>	<p>емоційно та адекватно реагує на звернення близького дорослого; орієнтується у найближчому довкіллі; демонструє готовність до спільних дій з дорослим, чутливість до оцінних суджень батьків, рідних, знайомих; виявляє інтерес до інших дітей та короткочасних контактів з ними; проявляє впевненість \ непевненість; радіє досягненню позитивних результатів; знає своє ім'я; ідентифікує із собою власне зображення у дзеркалі, на фотографії; знає свою статеву приналежність.</p>	<p>означає свої елементарні інтереси, надає перевагу певним видам діяльності, способам поведінки; чутлива до успіху \ неуспіху (власного та однолітків), до оцінних суджень значущих дорослих; співпереживає персонажам літературних творів, визначає їхній емоційний настрій; відображає найпростіші форми емоційного стану, почуттів у малюнках, танцювальних рухах; цінує захист і підтримку батьків, намагається радувати їх своєю поведінкою та досягненнями; позитивно ставиться до своєї статевої приналежності; відчуває радість від спілкування з приємними людьми; звертається до дорослого за підтримкою; спостерігає за поведінкою інших, активно наслідуює позитивні вчинки; зосереджується на слуханні іншої людини, намагається регулювати власну поведінку; дотримується норм спілкування, домагається визнання однолітків; проявляє інтерес до власних думок, почуттів, бажань; диференціює власні успіхи і невдачі, переживає оцінки дорослих та дітей.</p>	<p>розуміє свій емоційний стан та стан людей, які її оточують; орієнтується в основних емоціях; адекватно поводить у різних життєвих ситуаціях; виражає свої почуття у відповідності з життєвою ситуацією та соціально прийнятних межах; адекватно реагує на доброзичливе і неробозичливе ставлення до себе з боку інших; довіряє знайомим дорослим, вільно з ними спілкується та розраховує на них; звертається до дорослого по допомогу; налагоджує дружні стосунки з однолітками; партнерські у грі та спільній діяльності; знає межі соціально схвальної, прийнятної та неприйнятної поведінки.</p>
--------------------------------------	--	---	---

Враховуючи, що означений зміст роботи для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату визначається вперше, його слід вважати

орієнтовним, експериментальним. Він потребує апробації, подальшої праці та критичного осмислення конкретних ситуацій, які виникають у практиці роботи спеціальних дошкільних закладів освіти та у сім'ї.

Список використаних джерел

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі". – К.: "Світич", 2008. – 430 с.
2. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві). – К., 1998.
3. Лафренє П. Эмоциональное развитие детей и подростков. – СПб.: пройм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 256 с.
4. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
5. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – С. 234-244.
6. Ханзерук Л.О. Формування досвіду спілкування у дошкільників з церебральним паралічем. Автореферат дис. на здобуття наук. ст. канд. пед. наук. – К., 2001. – 20 с.

The article describes the scientific approaches to the emotional value of preschool children with cerebral palsy, as well as the recommended programmatic content to implement definite line of development in preschool educational institutions and families.

Keywords: preschool children with cerebral palsy, emotional value, programmatic content.

Отримано 23.09. 2012

УДК 376-056.36

С.Д. Яковлева

НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК ПРОВЕДЕНОГО КОРЕКЦІЙНОГО ВПЛИВУ НА ДІТЕЙ З ВАДАМИ РОЗВИТКУ

В статті представлено результати успеваемости учнів молодших класів з вадами розвитку в процесі навчання їх за програмами спеціальних навчальних закладів та під впливом додаткового

корекційного навчання в залежності від стану їх психофізіологічних функцій.

Ключові слова: діти з вадами розвитку, слухова сенсорна вада, розумова відсталість, дитячий церебральний параліч.

В статтю представлено результати успеваемости учащихся младших классов в пороками развития в процессе учебной деятельности по программам специальных учебных заведений и под влиянием дополнительного коррекционного влияния в зависимости от состояния их психофизиологических функций.

Ключевые слова: дети с пороками развития, слуховой сенсорный порок, умственная отсталость, детский церебральный паралич.

Успішність навчання є показником ефективної розумової діяльності дитини. Вона залежить від психофізіологічних особливостей особистості, психомоторних властивостей та емоційного стану особи.

Психофізіологічні фактори відіграють в даному випадку важливу роль. Властивості нервової системи в дітей молодшого шкільного віку почали досліджуватися лише останнім часом. При дослідженні рухливості нервових процесів було отримано пряму залежність з учбовою діяльністю і визначено напруженість функціонального стану при виконанні завдань [2].

Вивченням психофізіологічних параметрів в молодших школярів займалася Борецька Т. І (1993), яка визначала силу нервових процесів та ФРНП і показала, що стан ВПФ, а саме пам'яті, уваги, мислення впливає на успішність навчання і залежить від їх рівня [1].

Кількість робіт, які висвітлюють залежність навчальної діяльності від стану психофізіологічних функцій є недостатньою, а роботи в яких відображено дану залежність в дітей з вадами розвитку різних категорій є практично відсутніми.

Для визначення залежності навчальної діяльності від стану психофізіологічних функцій було обрано рівень успішності учнів молодших класів за напрямками дисциплін: природничий цикл, математичний та мовленнєвий (письмо) цикли.

Учні молодших класів з сенсорною слуховою вадою в процесі проведення корекційного навчання (за програмою спеціального навчального закладу) та додаткового корекційного впливу виявили наступні результати рівня успішності (див. Табл. 1)

Таблиця 1.

Показники рівня успішності учнів молодших класів з слуховою сенсорною вадою за предметними циклами

Групи респондентів	Типи сили НП	Показники рівня успішності учнів за предметними циклами					
		Природничий цикл		Цикл математичних дисциплін		Мовленнєвий цикл (письмо)	
		до	після	до	після	до	після
Слабочуючі учні навчання n-56	Сильний n-19	6,68±0,28	*8±0,32	6,63±0,33	*7,58±0,29	6,0±0,32	6,79±0,5
	Середній n-20	4,55±0,47	5,55±0,44	5,0±0,37	5,8±0,54	4,35±0,51	5,45±0,54
	Слабкий n-17	4,06±0,42	5,41±0,55	4,47±0,68	5,41±0,66	4,24±0,47	5,5±0,41
Слабочуючі учні корекція n-63	Сильний n-22	7,0±0,43	**8,73±0,39	6,59±0,42	*7,95±0,32	6,0±0,43	*7,32±0,35
	Середній n-22	4,59±0,42	**6,68±0,5	5,18±0,46	6,59±0,54	4,27±0,34	**6,05±0,51
	Слабкий n-19	4,05±0,44	*5,79±0,47	4,47±0,47	5,95±0,57	4,26±0,47	5,74±0,6

Примітка: * достовірність показників в процесі навчання або корекції ($p < 0,05$);

** достовірність показників в процесі навчання або корекції ($p < 0,001$)

Результати таблиці 1 свідчать про підвищення успішності навчальної діяльності по всіх дисциплінах, при чому показники рівня успішності при застосуванні додаткової корекції достовірно підвищилися в учнів з сильним типом НП по всіх циклових дисциплінах. У природничому циклі дисциплін в даної категорії учнів – на 24,7%, тоді як в подібній підгрупі під час навчання хоча показали достовірне збільшення, лише на 19%. Математичний цикл дисциплін виявив збільшення показників успішності навчання при застосуванні додаткової корекції на 20%, а при навчанні за програмою школи – на 14%.

Мовленнєвий цикл дисциплін (письмове мовлення) показало покарщення успішності на 22% під час застосування корекції і це було достовірне підвищення результатів ($p < 0,001$), а під час навчання – на 13%,

але достовірними ці показники не були.

Підгрупа учнів з серсорною вадою середнього типу сили НП з природничого циклу дисциплін показала підвищення рівня успішності за програмою спеціального закладу на 21,9%, а при застосуванні додаткової корекції – на 45,5%, що було статистично достовірним ($p < 0,001$). З математичного циклу дисциплін навчальна успішність підвищилася під час навчання на 16%, а при застосуванні додаткової корекції – на 27,2%, але ні в одному з даних випадків результат не був статистично достовірним.

Мовленнєвий цикл дисциплін представив збільшення на 28,2% після навчання та на 41,7% ($p < 0,001$) після корекційного додаткового впливу.

Підгрупа слабчуючих учнів з слабким типом сили НП виявила підвищення успішності навчання з природничого циклу дисциплін: після навчання – на 33%, але не була статистично достовірною, а після корекційного впливу достовірно підвищилася на 42,9% ($p < 0,001$). Математичний цикл дисциплін показав підвищення успішності після навчання – на 21%, а корекції – на 33% без ознак статистичної достовірності.

Цикл мовленнєвих дисциплін в даній підгрупі слабчуючих учнів представив підвищення успішності навчання після програмного застосування на 30,4%, а після корекційного додаткового впливу – на 34,7%.

Одержані дані свідчать про правильно вибраний напрямок корекційного втручання і доцільності роботи з учнями відповідно до сили їх НП, оскільки під час діяльності не спостерігалось підвищення стомлення, що би могло призвести до нервового зриву.

Дослідження рівня успішності учнів молодшого шкільного віку з вадами інтелекту дало можливість виявити наступні результати, які представлені в таблиці 2.

Таблиця 2.

Показники рівня успішності розумово відсталіх учнів за предметними циклами

Групи респондентів	Типи сили НП	Показники рівня успішності учнів за предметними циклами					
		Природничий цикл		Цикл математичних дисциплін		Мовленнєвий цикл (письмо)	
		до	після	до	після	до	після
Розумово відсталі учні (навчання) n-46	Середній n- 24	5,0±0,37	6,25±0,38	4,67±0,37	6,08±0,39	4,83±0,32	*6,04±0,36
	Слабкий n- 12	3,82±0,35	4,77±0,41	4,05±0,4	5,14±0,42	3,9±0,36	4,68±0,39

Розумово відсталі учні корекція n-43	Середній n-22	5,0±0,41	*6,64±0,54	4,68±0,34	**6,68±0,44	4,86±0,39	**6,59±0,47
	Слабкий n-21	3,8±0,31	* *5,29±0,42	4,05±0,45	*5,62±0,34	3,9±0,37	*5,43±0,45

Примітка: * достовірність показників в процесі навчання або корекції ($p < 0,05$);

**** достовірність показників в процесі навчання або корекції ($p < 0,001$)**

Як видно з наведених у таблиці даних, результати співставлень були вищими в РВ учнів з середнім типом сили НП після застосування додаткової корекції, ніж після запровадження програмного навчання спеціальної загальноосвітньої школи.

З циклу природничих дисциплін успішність РВ учнів з середнім типом сили НП підвищилася: після навчання за шкільною програмою на 25% без математичної достовірності, а після застосування додаткової корекції – на 32,8%, що було статистично достовірним ($p < 0,05$). З циклу математичних дисциплін в даній підгрупі учнів успішність після програмного навчання підвищилася на 30 %, а після запровадження додаткової корекції – на 42,7 % і була статистично достовірною. Мовленнєвий цикл дисциплін (письмо) показав підвищення успішності після програмного навчання на 25%, що було статистично достовірним ($p < 0,05$), а після корекції – на 35,6 % ($p < 0,05$).

Розумово відсталі учні з слабким типом сили НП також показали підвищений результат запровадженого навчання та корекції відповідно на 24,8 % - навчання та 39,2% ($p < 0,05$) – корекції.

Виходячи з наведених даних можна зробити висновок, що учні з високим рівнем сили НП та ФРНП покозали високий рівень успішності, а в учнів з слабким типом сили НП успішність була значно нижчою, хоча під впливом додаткової корекції зазнала позитивних змін, що свідчить про доцільність визначення стану ФРНП та сили НП в РВ учнів для створення індивідуальних корекційних програм.

Рівень успішності учнів молодшого шкільного віку вивчався і в групі учнів з ДЦП. Більш наочно дані результати представлені в таблиці 3.

Зв'язність успішності навчання від сили та ФРНП зазначає і В.С. Лізогуб (2001). Автор вказує на достовірний зв'язок між успішністю навчання, з одного боку, та функціональною рухливістю та силою НП, функцією пам'яті та уваги – з другого боку. Висновок про зв'язок

успішності навчання з властивостями основних НП підтверджується і різницею середніх показників експертних оцінок між групами обстежуваних з різним рівнем розвитку цих властивостей [3].

Таблиця 3.
Показники рівня успішності навчання учнів молодших класів з ДЦП в процесі навчання та додаткового корекційного впливу

Групи респондентів	Типи сили НП	Показники рівня успішності учнів за предметними циклами					
		Природничий цикл		Цикл математичних дисциплін		Мовленнєвий цикл (письмо)	
		до	після	до	після	до	після
Учні з ДЦП навчання n-58	Сильний n-18	5,83±0,39	7,44±0,35	6,94±0,43	7,72±0,33	5,5±0,31	6,17±0,26
	Середній n-24	5,79±0,32	6,92±0,33	5,75±0,36	*7,46±0,35	5,5±0,28	*6,62±0,35
	Слабкий n-16	3,88±0,43	*5,13±0,48	4,31±0,54	5,5±0,51	3,88±0,52	4,81±0,48
Учні з ДЦП корекція n-55	Сильний n-20	5,8±0,39	*8,15±0,38	7,0±0,34	*8,35±0,23	5,5±0,32	*6,9±0,4
	Середній n-19	5,79±0,38	*7,16±0,4	5,74±0,36	*7,89±0,45	5,58±0,29	*7,05±0,41
	Слабкий n-16	3,88±0,43	*5,13±0,48	4,31±0,54	5,5±0,52	3,88±0,52	4,81±0,48

Примітка: * достовірність показників в процесі навчання або корекції ($p < 0,05$);

* * достовірність показників в процесі навчання або корекції ($p < 0,001$)

Дані таблиці 3. свідчать про підвищення рівня успішності навчання як після програми спеціального навчального закладу, в даному випадку – це інтернат для дітей з ДЦП та реабілітаційний центр, а також після додаткового комплексного корекційного впливу

на дітей даної групи.

Так в підгрупі учнів з ДЦП з сильним типом НП після навчання відмічалось деяке підвищення рівня успішності з усіх предметних циклів: з природничого циклу дисциплін на 27,6%, з математичного – на 12%, з мовленнєвого – на 12%, але дані не були статистично достовірними.

Підгрупа учні з ДЦП, яка одержувала додаткову корекцію з усіх циклів навчальних дисциплін виявила достовірне покращення навчальної діяльності.

Підгрупа дітей з ДЦП з середнім типом сили НП показала достовірне підвищення результатів навчальної успішності при вивченні циклу математичних та мовленнєвих предметів за програмою навчального закладу, в той час коли учні з ДЦП, що одержували додаткову корекцію представили достовірне покращення успішності з усіх предметних циклів.

Підгрупа учнів з ДЦП з слабким типом сили НП виявила достовірне підвищення успішності навчання лише з предметів природничого циклу при застосуванні навчальної шкільної програми як і учні, які одержували додаткову корекцію.

Такі результати підгруп учнів з слабким типом сили НП свідчать про тісний зв'язок стану дрібної моторики, яка в дітей даної групи значно відстає в силу пошкодження рухових зон кори півкуль головного мозку, з процесами ВНД. Тобто письмове мовлення затримується у формуванні, що пов'язано з основною вадою.

Отже, результати досліджень свідчать про те, що генетично детерміновані властивості ВНД безпосередньо впливають на успішність навчання учнів молодшого шкільного віку і залежать від типологічних властивостей основних нервових процесів.

Максимальний темп аналітичної діяльності забезпечується функціональною рухливістю нервових процесів та силою нервових процесів, тобто нейродинамічними характеристиками робочих актів та здатністю тривалий час утримувати ефективну працездатність головного мозку, а відтак зазначимо, що успішність навчання на пряму залежить від індивідуальних типологічних властивостей ВНД.

Список використаних джерел

1. Борейко Т.І. Стан властивостей основних нервових процесів, пам'яті, уваги, успішності навчання у дітей молодшого шкільного віку: Автореф. дис. ...канд. мед. наук. – К., 1993. – 19 с.

2. Кольченко Н.В. Подвижность основных нервных процессов и работоспособность в первой и второй сигнальных системах у людей разного возраста // Физиология и патология высшей нервной

деятельности. – К., 1965. – 68-71

3. Лизогуб В.С. Онтогенез психофізіологічних функцій людини: Автореф. дис. ... докт. біологічних наук: 03.00.13. – К.: Київський національний університет ім. Т.Шевченка, 2001. – 29 с.

In the article the results of progress of schoolchildren are presented in by teratosiss in the zrocess of educational activity on the programs of thespecial educational establishments and under influence of additional correction influence depending on the state of their psichofisiological functions.

Keywords: children with teratosiss, auditory sensory vice, mental back wardnes, child's cerebral paralysis.

Отримано 23.09.2012

Актуальні питання корекційної освіти Спеціальна психологія

УДК 376-056.34:76.064]-053.6

О.О. Бабяк

ОСОБЛИВОСТІ АФЕКТИВНОГО КОМПОНЕНТА МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗПР В ШКІЛЬНІЙ ГРУПІ

У статті представлено особливості афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із затримкою психічного розвитку.

Ключові слова: міжособистісні стосунки, афективний компонент, підлітки із затримкою психічного розвитку.

В статье представлены особенности аффективного компонента межличностных отношений у подростков с задержкой психического развития.

Ключевые слова: межличностные отношения, аффективный компонент, подростки с задержкой психического развития.

Удосконалення системи освіти спеціальної школи підіймає проблему розвитку міжособистісних стосунків у школярів зі зниженим рівнем інтелектуального розвитку, в тому числі, у дітей з затримкою психічного розвитку, яка пов'язана з розумовими та іншими психічними процесами.

Теоретичний аналіз проблеми міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР показав, що у спеціальній психології є ряд досліджень, які, так або інакше, зачіпають окремі аспекти проблеми міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР: вивчаються особливості спілкування з однолітками (О.Е. Дмитрієва, А.С. Согітова) ; досліджуються питання особливостей особистості підлітків, що впливають на встановлення і підтримку спілкування та міжособистісних стосунків з іншими людьми (А.А. Байбородських, В.І. Брайфельд, Г.В. Грибанова, О.Г. Дзугкоєва, Н.П. Кондратьєва, Н.В. Масленкова); особливості статусу підлітків і чинники, що впливають на нього(А.А. Байбородських, Є.В. Самойленко, О.А. Таліпова, І.О. Ульянова); особливості ієрархії значущості

міжособистісних стосунків(А.А. Байбородських, О.Г. Дзугкоєва, І.А. Конєва, Л.В. Кузнецова); вивчаються залежність розвитку особистісної сфери підлітка із ЗПР від різних умов організації їх навчання(А.А. Байбородських, Н.Н. Шешукова).

Спеціальних цілісних досліджень, спрямованих на специфіку міжособистісних стосунків з однолітками підлітків із ЗПР, нами в процесі аналізу не було виявлено, хоча проблема, на нашу думку, потребує найпильнішої уваги. З цією метою нами було організовано і проведено дослідження, спрямоване на специфіку міжособистісних стосунків з однолітками підлітків із затримкою психічного розвитку в шкільній групі. У дослідженні важливо було прослідкувати особливості функціонування окремих їх складових, зокрема з'ясувати: а) особливості когнітивного компонента міжособистісних стосунків; б) особливості афективного компонента міжособистісних стосунків; в) особливості поведінкового компонента міжособистісних стосунків. Та визначити умови, що визначають успішність їх функціонування.

У констатуючому дослідженні нами було використано наступні експериментальні методики: "Тест ціннісних орієнтацій" М. Рокіча, "Колірний тест стосунків" Е.Ф. Бажина, А.М. Еткінда, методика "Соціометрія" (адаптована Г. А. Короповою, Г. П. Артем'євою), методику "Спостереження в навчальні та поза навчальній діяльності" .

На нашу думку, такі діагностичні засоби дозволяли здійснити не тільки дослідження міжособистісних стосунків підлітків, а й виявити способи їх взаємодії, простежити зміст міжособистісного функціонування і внутрішньособистісні конфлікти та характер соціальних труднощів у підлітків із ЗПР. У процесі аналізу обчислення результатів особливу увагу звертали не тільки на правильність відповіді а й на мотивацію дитини, її установку.

Дослідження проводилося шляхом порівняння рівня сформованості компонентів міжособистісних стосунків у дітей із ЗПР та у дітей з нормальним розвитком. Дослідження у порівняльному плані давало можливість ґрунтовніше виділити специфічні особливості компонентів міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР. При цьому виконання діагностичних завдань дітьми з нормальним розвитком слугувало показником вікової норми. Таким чином, ми обстежували підлітків, віком 14-16 років із ЗПР, які відвідують спеціальну школу інтенсивної педагогічної корекції, та підлітків, віком 13-15 років із НР, які відвідують середню загальноосвітню школу.

Обираючи для порівняння вікові групи дітей із ЗПР, та з НР ми виходили з того, що у нормі міжособистісні стосунки вже сформовані у підлітків (13 – 15 років). Нас цікавила вікова динаміка їх розвитку впродовж підліткового періоду, тому віковою групою були обрані діти 7-9 класів, віком 13- 16 років із ЗПР і НР.

Різниця у віці учнів 7-9 класів з нормальним розвитком і з затримкою психічного розвитку, які брали участь в експерименті пояснюється тим, що учні із ЗПР розпочинають навчання в школі на 1-2 роки пізніше від їх однолітків з нормальним розвитком через недорозвиток пізнавальної сфери, всіх психічних процесів, що створює патогенну основу для зниження розвитку навчально-пізнавальної діяльності дітей цієї категорії.

З метою з'ясування стану сформованості афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР було проведено дослідження, що передбачало вивчення його особливостей. Вивчення афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР здійснювалося за допомогою методики "Соціометрія". Цей етап дослідження був присвячений вивченню особливостей емоційних переваг, рівня благополуччя взаємостосунків в групі, виявлення найбільш значимих мотивувань виборів підлітків з ЗПР, розкрити особливості афективного компоненту міжособистісних стосунків, за такими критеріями:

- встановлено міру включення у взаємостосунки підлітків із ЗПР;
- з'ясовано рівень емоційного благополуччя групи;
- визначено згуртованість групи і взаємність контактів;
- виявлено мотивування виборів підлітків із ЗПР.

Таким чином, аналіз результатів даної методики дав нам можливість з'ясувати міру включення в міжособистісні стосунки, визначити емоційне благополуччя колективу, та виявити мотиви, якими керується підліток із ЗПР при виборі однолітка. Отже, зазначена методика дозволяла розширити та уточнити дані щодо стану сформованості афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР.

Афективний компонент, як правило, є провідним, адже він виражається у різних емоційних переживаннях людей, які вступають у взаємозв'язки. Емоційний компонент "Це передусім позитивні і негативні емоційні стани, конфліктність станів (внутрішньоособова, міжособова), емоційна чутливість, задоволеність собою, партнером, роботою і т. д" [4, с. 151]

В процесі дослідження була встановлена міра включення у взаємостосунки підлітків із ЗПР, що дала можливість з'ясувати емоційний зміст міжособистісних стосунків (іноді його називають валентністю), який змінюється в двох протилежних напрямках: від кон'юнктивних (позитивних, зближуючих) до індіферентних (нейтральних) і диз'юнктивних(негативних) і навпаки. Кон'юнктивні почуття проявляються в різних формах позитивних емоцій і станів, демонстрація яких свідчить про готовність до зближення і спільної діяльності. Індіферентні почуття припускають прояви нейтрального відношення до партнера. Сюди можна віднести байдужість,

безініціативність і ін. Диз'юнктивні почуття виражаються в прояві різних форм негативних емоцій і станів, що розцінюється партнером як відсутність готовності до подальшого зближення і спілкування. В окремих випадках емоційний зміст міжособистісних стосунків може бути амбівалентним(суперечливим).

Кількісно це дослідження соціовалентності (міра включення у взаємостосунки) підлітків категорій, що вивчаються, дозволили побачити, що вони мають позитивну, негативну і амбівалентну соціовалентність, тільки в різному відсотковому співвідношенні. Отримані дані свідчать, що найбільша кількість досліджуваних, що мають позитивну соціовалентність, опинилася в групі підлітків з НР–65% (7 клас), 72% (9 клас) , а підлітки із ЗПР мають невеликий відсоток позитивної соціовалентності – 17% (7 клас), 23% (9 клас). Підлітків з позитивною соціовалентністю можна охарактеризувати таким чином: вони відчують потребу в спілкуванні з однолітками, побудові з ними продуктивних міжособистісних стосунків, мають установку на задоволення цих потреб саме в тій групі, в якій вони знаходяться. Опосередковано можна зробити висновок про привабливість цього колективу для підлітка з позитивною соціовалентністю. Цим підліткам цікаві однолітки, з якими вони спілкуються. Для них характерні широкі і активні комунікативні зв'язки, прагнення бути як усі і бути з усіма. У той же час в експериментальних групах виділялися підлітки з негативною соціовалентністю. У підлітки із ЗПР негативну соціовалентність виявлено в 17 % (7 клас), 14% (9 клас). Серед підлітків з НР їх усього 14% (7 клас), 11% (9 клас). Підлітки з негативною соціовалентністю відрізняються своєрідністю комунікативних зв'язків і поведінки: афективністю, агресивністю, розторможенністю, мають негативні установки в спілкуванні і побудові міжособистісних стосунків з однокласниками.

Серед експериментальних груп найбільш високий відсоток амбівалентної (подвійної) соціовалентності виділяється група підлітків із ЗПР. Підлітки з НР мають невеликий відсоток амбівалентної соціовалентності. Такі підлітки характеризуються одночасним проявом і негативних, і позитивних стосунків до однолітків. Їм властива певна дистанція при взаємодії з однолітками.

Підлітки, що мають негативну і амбівалентну соціовалентність, відчують низьку соціально-комунікативну потребу, для них типова мала включеність в міжособистісні стосунки в цьому колективі однолітків.

Проаналізувавши, отримані дані за показником "соціовалентність", можна простежити наступну тенденцію: підлітки з НР володіють більшою мірою позитивною соціовалентністю, більшість підлітків із ЗПР мають подвійну, суперечливу соціовалентність. Отже, більшість

підлітків із ЗПР, на відміну від підлітків з НР не відчують потреби в спілкуванні з однолітками, в побудові з ними продуктивних міжособистісних стосунків, мають негативні установки для перспективної побудови продуктивних міжособистісних стосунків з ними. А це свідчить про недостатню сформованість афективного компонента.

Наступним критерієм сформованості афективного компонента міжособистісних стосунків є рівень емоційного благополуччя групи, який дав нам можливість з'ясувати повноту структури групи, показники групової взаємності, задоволеності в спілкуванні, середній груповий показник усвідомленості дітьми свого положення в соціометричній структурі, групові показники "зоряності" та "ізолюваності" та рівень згуртованості групи. Виявляючи переваги дітей в діловому та особистісному спілкуванні ми припускаємо, що перший вибір дитина віддає одноліткові, до якого відчуває найбільшу симпатію або який є для неї найбільш авторитетним, а вибори другої і третьої міри привабливості відбивають менш сильні і значимі емоційні зв'язки. Взаємність симпатій - чинник надзвичайно істотний для емоційного благополуччя дитини, і іноді один взаємний вибір означає для нього більше, ніж декілька невзаємних. Враховуючи все це, ціна взаємного вибору збільшувалася в два рази. Кількісні дані дозволяють зробити висновок, що усі наші досліджувані (підлітки з нормальним психічним розвитком, із затриманим психічним розвитком) розподілилися майже за всіма статусними категоріями. У групу "зірки" потрапили підлітки, які характеризуються привітністю, активністю, ініціативністю, цікаві в спілкуванні для більшості однолітків, користуються повагою з боку однолітків. Обираючи партнера для спілкування, ці підлітки віддають перевагу тим одноліткам, з якими у них співпадає інтерес до спільної діяльності (спілкуванню), з якими дружать, характеризуючи їх як кращих, ближчих друзів, цікавих людей, з якими не нудно.

У групу "неприйнятих" потрапили підлітки, яким діти давали зазвичай наступні характеристики: "безглузді", "дістали", "погано поведуться з усіма", "дуже не подобаються", "складні люди", "не спілкуюся", "не можу порозумітися", "не дружу" і т.д.

При вивченні статусної структури досліджуваних в тих або інших групах було встановлено, що у високих соціометричних статусах знаходиться 63% (7 клас) та 65% (9 клас) від загальної кількості підлітків з НР; серед підлітків із ЗПР - 45% (7 клас) та 48% (9 клас). Ці факти, на наш погляд, свідчать про те, що більшість підлітків з НР, знаходяться в хорошому соціально-психологічному кліматі, сприятливому для їх особистісного розвитку. Вони отримують визнання з боку однолітків, їм дають позитивну оцінку оточуючі. Усе це, у свою чергу, формує у них позитивну самооцінку; заохочує інтенсивні і різноманітні контакти з

однолітками та дорослими, допомагає будувати позитивні міжособистісні стосунки, що емоційно збагачують їх соціальне життя.

Більшість підлітків із ЗПР (55% - 7 клас та 53% - 9 клас), займають несприятливе положення в групі однолітків, знаходяться в неблагополучній для їхнього розвитку атмосфері. Природно, їх положення в мікросоціумі школи вважати повноцінним не можна. Воно не лише гальмує, але і спотворює їх розвиток. Дефіцит повноцінного спілкування з однолітками збіднює їхнє емоційне життя. Підлітки втрачають можливість набувати особистого досвіду побудови і розвитку міжособистісних стосунків, нарощувати соціальну компетентність.

В цілому, за нашими даними, рівень емоційного благополуччя в групах підлітків із ЗПР нижче, ніж у підлітків з НР. Це пояснюється тим, що, маючи потребу в міжособистісному спілкуванні, діти із ЗПР мають низьку зацікавленість в встановленні міжособистісних контактів. Ці всі дані вказують на незрілість емоційного компоненту структури міжособистісних процесів.

Подібні тенденції були виявлені і при визначенні взаємності соціометричних виборів. Вона забезпечує індивідові задоволеність стосунками з однолітками. Рівень взаємності може бути в якості показника зрілості взаємостосунків в групі. В той же час, він одночасно служить як показником згуртованості, так і свідомством фактичної відокремленості групи на окремі пари, небажання дітей контактувати з іншими однолітками. Ймовірно, саме цим пояснюються дані, отримані в нашому експерименті, де показник взаємності у підлітків із ЗПР склав 65% (7 клас) та 63% (9 клас), в середньому вони робили 2 вибори. Звикнувши спілкуватися з ким-небудь з дітей, підлітки як би відкидали будь-яку можливість встановлення взаємостосунків з іншими дітьми. В той час як в групі однолітків з НР він рівний 41% (7 клас) та 38% (9 клас), в середньому вони робили 4-5 виборів. Цей показник відбиває хорошу психологічну сумісність підлітків, наявність розвинених, глибоких, дружніх, приятельських стосунків.

На основі співвідношення числа дітей, що мають взаємні вибори до числа усіх досліджуваних груп, був вичислений показник задоволеності підлітками своїми взаємостосунками з однолітками. Він склав 32,5% (7 клас) та 43% (9 клас) у підлітків із ЗПР, що значно нижче того ж показника у підлітків з НР 54% (7 клас) та 68% (9 клас) що підтверджувало припущення про низький рівень соціальної спрямованості досліджуваних.

Наступним критерієм сформованості афективного компонента міжособистісних стосунків являється мотивування виборів, який дав нам можливість виявити особистісні якості, моральні еталони, ділові якості однолітків, які є найбільш значимі для підлітків з затримкою психічного розвитку та які визначають їх стосунки в групі дітей. В той же час, не

можна не відмітити, що ряд дослідників підкреслює наявність розбіжностей в підлітковому віці ідеальних і реальних мотивів поведінки. Ідеальні мотиви не завжди мають спонукальну силу. Залежно від змісту було виділено декілька типів мотивувань виборів. Причому у підлітків із ЗПР і у їх однолітків з НР, представлені типи мотивувань повністю співпадали.

I тип - вибори обґрунтовувалися загальним позитивним емоційним відношенням до однолітка, без достатнього усвідомлення цього відношення.

II тип - вибори обґрунтовувалися позитивною якістю ("красива", "дав списати", "добре малює").

III тип - вибори обґрунтовувалися інтересом до спільної діяльності.

IV тип - вибори обґрунтовувалися дружніми стосунками. Мотивування I типу були найбільш нечисленними як у підлітків із ЗПР (13,3% - 7 клас, 11% - 9 клас) так і у однолітків з НР (12% - 7 клас, 9% - 9 клас)

25% (7 клас) та 23% (9 клас) всіх словесних інтерпретацій вибору досліджуваних з затримкою психічного розвитку та 20% (7 клас), та 18% (9 клас) у підлітків з нормальним розвитком, склали мотивування II типу.

Взалежності від характеру названих якостей однолітка вони були розділені на три види, в яких вибір обґрунтовувався: 1) зовнішніми якостями; 2) якостями, що забезпечують успішність діяльності; 3) моральними якостями.

Вибори, обґрунтовані зовнішніми якостями, зустрічалися найрідше і у підлітків з НР, у підлітків із ЗПР. Цей факт може бути пояснений тим, що зовнішні якості найбільш значимі для дітей більше молодшого віку.

Якості, що забезпечують успішність діяльності, були важливі для з НР, і досліджуваних із ЗПР. Серед них в переважаючій кількості випадків підлітки виділяли якості, що забезпечують успішність спільної діяльності. Велику увагу вони приділяли успіхам однолітків в образотворчій, музичній, конструктивній і навчальній діяльності. Досить часто досліджувані виділяли інтелектуальні здібності ровесника ("багато знає історій", "добре відповідає на уроках").

Моральні мотивування склали велику частину словесних інтерпретацій вибору II типу. Хоча для дітей з ЗПР вони виявилися менш значимими чим для підлітків з НР.

Переважаюча кількість мотивувань III типу відносилася до спільної діяльності. Необхідно відмітити, що вони склали серед підлітків із ЗПР найбільше число (40% - 7 клас, 36% - 9 клас), а у підлітків з НР 30% - 7 клас та 22% - 9 клас. Відповіді досліджуваних свідчать про те, що активним початком спільної діяльності виступає не окрема дитина - "я", "він", а колективний суб'єкт діяльності - "ми". Хоча зустрічалися і відповіді (28%) де в центр спільної діяльності підліток ставив себе.

Ще значніша різниця в наявності словесних інтерпретацій вибору IV типу. На відміну від дітей з НР, де ці мотивування склали найбільше число від усіх відповідей (38% - 7 клас та 51% - 9 клас) серед підлітків із ЗПР вони зустрічалися рідше (22% - 7 клас та 30% - 9 клас). При цьому у більшості випадків (53%) досліджуваних не змогли розкрити хоча б окремими характеристиками цього поняття, осмислити зміст своєї дружби, а їх відповіді носили узагальнений характер.

Таким чином, результати соціометричного дослідження показали, що в цілому в групах підлітків із ЗПР простежуються ті ж самі основні тенденції розвитку взаєностосунків, що і у їх однолітків з НР. Разом з цим було виявлено ряд чинників, що вказують на виражену своєрідність афективного компонента міжособистісних стосунків, спотворення соціального розвитку. До них відносяться: низький рівень задоволеності взаєностосунками; відповідність переважної кількості словесних інтерпретацій вибору нижчій віковій нормі.

Такі висновки спонукають до вивчення шляхів корекційної роботи з формування афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР, які передбачають розвиток наступних умінь:

- прагнення до встановлення міжособистісних контактів;
- здатність до взаємодії;
- прагнення до міжособистісного спілкування.

Список використаних джерел

1. Бодалев А.А. Психология межличностных отношений: (к 100-летию со дня рождения В.И.Мясищева) // Вопросы психологии. – 1993. – №2. – С. 89-91.
2. Вайсман Р.С. Связь межличностных отношений с групповой эффективностью деятельности // Вопросы психологии. – 1977. – №4. – С. 7-10.
3. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений. 2-е изд., доп. и перераб. – Минск: Народная Асвета, 1984. – 106 с.
4. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1979. – 151 с.
5. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.

In the article presented component of interpersonality relations for teenagers with adolescents with mental retardation.

Keywords: interpersonality relations, component, adolescents with mental retardation.

Отримано 27. 09.2012

УДК 376.36:612.78

Н.В. Базима

ОСОБЛИВОСТІ ПРОТІКАННЯ ЕТАПІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті досліджується процес породження мовленнєвого висловлювання. Висвітлено генезис розвитку мовленнєвої функції у дітей з аутистичними порушеннями.

Ключові слова: мова, мовлення, мовленнєвий розвиток, мовленнєва діяльність, мотив, внутрішнє програмування, реалізація мовленнєвого висловлювання, діти, дослідження, аутизм.

В статье исследуется процесс порождения речевого высказывания. Освещено генезис развития речевой функции у детей с аутистическими нарушениями.

Ключевые слова: язык, речь, речевое развитие, речевая деятельность, мотив, внутреннее программирование, реализация речевого высказывания, дети, исследования, аутизм.

Упродовж тривалого часу предметом особливої уваги та детального вивчення лінгвістів, психологів, педагогів, медиків, клініцистів, філософів є мова та мовлення (мовлення як вища психічна функція, що є однією зі складових частин інтелектуальної діяльності; мова як основний засіб здійснення мовленнєвої діяльності і реалізації процесів мислення) (Т.В. Ахутіна, В.П. Белянін, Т.Г. Візель, В.П. Глухов, М.І. Жинкін, І.О. Зимня, В.А. Ковшиков, О.О. Леонтєв, О.Р. Лурія, М.К. Шеремет, Л.В. Щерба).

Зокрема, в останні десятиліття у галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології процеси породження та сприймання мовлення, активного його використання, застосування засобів альтернативної комунікації і т.і. не втрачають своєї актуальності.

Вперше науково-обґрунтовану теорію породження мовлення запропонував Л.С. Виготський, поклавши у її основу концепцію про єдність мислення і мовлення, де висвітлювався процес переходу від думки до слова через перехід від мотиву, що породжує будь-яку думку, до оформлення самої думки, опосередкування її у внутрішньому слові, потім – у значеннях зовнішніх слів і, нарешті, – у словах.

Теорія породження мовлення, створена Л.С. Виготським, отримала подальший розвиток у роботах багатьох науковців (Т.В. Ахутіна,

М.І. Жинкін, І.О. Зимня, О.О. Леонт'єв, О.Р. Лурія, Л.С. Цветкова).

Мовленнєву діяльність можна визначити як мовлення з точки зору діяльнісного підходу, тобто, мовлення, яке виступає або у вигляді цілісного акту діяльності (якщо вона має специфічну мотивацію, що не реалізується іншими видами діяльності), або у вигляді мовленнєвих дій, включених до немовленнєвої діяльності [4].

Мовлення у дитини, розвиток якої проходить у сприятливих умовах, формується поступово, разом з її ростом та розвитком. Оволодіння мовленням – це складний, багатосторонній, багатоетапний психічний процес. Його поява і подальший розвиток залежить від багатьох факторів. Мовлення починає формуватись лише тоді, коли головний мозок, слух, артикуляційний апарат дитини досягають певного рівня розвитку, а це у значній мірі залежить від оточуючого середовища. Мовленнєвий розвиток розвивається із самого раннього віку, коли дитина починає слідкувати очима за предметами, слухати голоси оточуючих. У процесі оволодіння мовленням дитина засвоює певні закони граматики, вчиться змінювати слова, будувати різноманітні за конструкцією речення, зв'язуючи слова відповідно до граматичних правил.

Розвиток мовлення проходить у тісному взаємозв'язку з формуванням усіх психічних процесів, а це означає, що будь-які порушення, відставання чи спотворення у розвитку психічних процесів, відповідно, стануть причиною тих чи інших порушень мовлення. Жодна складна форма психічної діяльності не формується й не реалізується без прямої або непрямой участі мовлення. При ранньому дитячому аутизмі, окрім основних специфічних особливостей розвитку, порушується сама можливість використання мовлення як такого.

Аналізуючи дослідження науковців щодо мовленнєвого розвитку дітей з аутистичними порушеннями (О.Р. Баєнська, В.М. Башина, К.С. Лебединська, М.М. Ліблінг, Т.І. Морозова, С.С. Морозова, О.С. Нікольська, М.В. Рождественська, В.В. Тарасун, М.К. Шеремет, Д.І. Шульженко та ін.), визначаємо порушення комунікативної функції мовлення, що проявляється як у нездатності повноцінно сприймати вербальну інформацію (слабкість або повна відсутність реакції на мовлення дорослого поряд з підвищеною чутливістю до немовленнєвих звуків, нерозуміння простих побутових інструкцій і зверненого мовлення), так і у неможливості адекватно формувати мовленнєве висловлювання та взаємодіяти відповідно до ситуації.

Слід відзначити неоднорідність мовленнєвих порушень та варіативність їх проявів у залежності від глибини ураження та ступеню викривлення психічного розвитку дитини. Серед найхарактерніших порушень мовленнєвого розвитку при ранньому дитячому аутизмі виділяються:

- мутизм (відсутність мовлення);
- ехолалії (повторення почутих слів та фраз) – повторення можуть бути одразу після почутого або відірвані у часі, тобто відтворення почутого не одразу, а через деякий час;
- слова-штампи, фрази-штампи, фонографічність (неусвідомлене відтворення мовлення оточуючих) мовлення – дані особливості мовленнєвого розвитку при хорошій пам'яті створюють ілюзію розвинутого мовлення;
- відсутність у мовленні звертання, нездатність до ведення діалогу при достатньому розвитку монологічного мовлення;
- автономність мовлення (дитина називає себе у 3-й особі і говорить про себе відособлено);
- пізня поява у мовленні особистих займенників, особливо "я", і їх неправильне використання (говорячи про себе, дитина говорить "він", "вона" або "ти", а про інших може іноді сказати "я");
- порушення семантичної сторони мовлення (метафоричні заміщення, розширення або надмірне, до буквральності, звуження розуміння значення слів);
- широке використання неологізмів (самостійно вигаданих слів);
- нездатність до словотворчості;
- порушення синтаксичної будови мовлення;
- порушення граматичної будови мовлення;
- порушення звуковимови;
- порушення мелодики мовлення: голос надто тихий або надто голосний;
- порушення просодичних компонентів мовлення (відхилення тональності, швидкості, ритму, інтонаційного переносу) та деякі інші.

Дослідження багатьох науковців (О.В. Аршатська, О.С. Аршатський, О.Р. Баєнська, В.М. Башина, М.Ю. Веденіна, К.С. Лебединська, Т.І. Морозова, С.С. Морозова, О.С. Нікольська, М.К. Шеремет, Д.І. Шульженко та ін.) свідчать, що незалежно від рівня розвитку мовлення, при аутизмі у першу чергу страждає можливість використовувати його з метою спілкування.

Д.І. Шульженко, на основі проведеного експериментального дослідження, предметом якого була пізнавальна діяльність аутичних дітей дошкільного віку, розділила дітей із зазначеним порушенням на:

- дітей, які не володіють мовленням і яких діагностовано за невербальними методиками;
- дітей, які володіють мовленням і яких діагностовано за вербальними методиками [5].

Серед дітей, які не володіють мовленням, Д.І.Шульженко виділила наступні групи:

1. група аутичних дітей із розумовими вадами;
2. група аутичних дітей із вадами поведінки;
3. група аутичних дітей із вадами саморегуляції;
4. група "психогенно-нечуючих та психогенно-сліпих" аутичних дітей;
5. група аутичних дітей зі збереженою потребою в спілкуванні;
6. група аутичних дітей із маніфестацією вокалізацій та криків, якими вони заміщують активне мовлення;
7. група аутичних дітей, індіферентних до оточуючих живих та неживих об'єктів з нав'язливим домінуванням інших предметів та сильним захопленням певними предметами [5].

Діти, які володіють мовленням, були розподілені Д.І. Шульженко на такі групи:

1. група аутичних дітей із розумовими вадами, які володіють мовленням;
2. група аутичних дітей із автономним мовленням, які неспроможні до активного мовлення та не мають мотивації до ведення діалогу;
3. група аутичних дітей з неконструктивною мовленнєвою діяльністю, які здатні підтримувати діалог, відповідаючи на запитання у спосіб, який їм індивідуально притаманний (наприклад, використання мовленнєвих штампів, ехолалій і т.п.);
4. група аутичних дітей з активним нав'язливим мовленням, які переважно не здатні підтримувати діалог і, включаючись в діалог, переходять до монологу на цікаву і актуальні для них тему;
5. група аутичних дітей з резонерським контуром вербального мислення, словесне спілкування яких нагадує шизофренічну симптоматику, коли основна мета їх мовленнєвого висловлювання полягає у концентрації уваги оточуючих людей на особистості дитини;
6. група аутичних дітей зі слабо модульованим, тихим, телеграфним мовленням;
7. група аутичних дітей зі збереженим мовленням, яке використовується лише в окремих ситуаціях ("елективний аутизм") [5].

Таким чином, розвиток мовлення, мовленнєвої та комунікативної діяльності у дітей з аутистичними порушеннями відбувається специфічно і проходить з певними особливостями. А, зважаючи на широкий спектр, що вражає усі сфери психічного розвитку дітей та варіативність проявів аутистичних порушень, можна передбачити всепроникність порушення і його відбиток на усіх сферах життєдіяльності дитини.

О.О. Леонтьєв, досліджуючи процес діяльності, приходять до висновку, що у будь-якій діяльності можна виділити однакові структурні компоненти (етапи, фази), такі як:

- 1) етап орієнтування в умовах діяльності;
- 2) етап вироблення плану відповідно до результатів орієнтування (етап планування);
- 3) етап здійснення виробленого плану (етап реалізації);
- 4) етап зіставлення одержаного результату з планом (етап контролю).

Саме ці етапи (фази) О.О. Леонтьєв вбачає як структуру мовленнєвої діяльності (дії) [1].

Вивчаючи поведінкові та комунікативні особливості дітей з аутистичними порушеннями (О.В. Аршатська, О.С. Аршатський, О.Р. Баєнська, В.М. Башина, О.Б. Богдашина, М.Ю. Веденіна, К.С. Лебединська, М.М. Ліблінг, Т.І. Морозова, С.С. Морозова, О.С. Нікольська, М.В. Рождественська, В.В. Тарасун, Г.М. Хворова, М.К. Шеремет, Д.І. Шульженко та ін.), можна припустити, що у них на кожному із виділених О.О. Леонтьєвим етапів (фаз), покладених у структуру мовленнєвої діяльності, будуть виникати ті чи інші утруднення, адже, як відомо, діти, які страждають від аутизму, не завжди здатні спланувати дії, до того ж, у них значною мірою страждає мотиваційний компонент.

У дітей дошкільного віку з аутизмом можна виділити дефіцит психічної активності, порушення взаємодії психічних функцій, нерівномірність інтелектуального розвитку, грубі порушення цілеспрямованості і довільності уваги, утруднення у концентрації уваги, відсутність інтересу до дослідження оточуючого середовища, реакцію відходу від впливів навколишнього оточення, негативну реакцію або відсутність будь-якої реакції при спробах залучення уваги до предметів навколишньої дійсності, швидку виснажливість і перенасиченість будь-якою цілеспрямованою активністю [2, 3, 5]. Перераховані особливості можуть стати причиною ускладнення процесу планування та здійснення цілеспрямованої діяльності загалом, і мовленнєвої діяльності зокрема.

Орієнтувальний етап мовленнєвої діяльності передбачає орієнтування суб'єктом мовлення (тим, хто говорить або пише) в ситуації спілкування (визначення її особливостей, розроблення стилю майбутнього продукту мовленнєвої діяльності), а також усвідомлення теми і основної думки майбутнього висловлювання [1]. Виділяється п'ять сторін орієнтування мовленнєвої дії:

1. орієнтування на предмет повідомлення;
2. орієнтування на мову як об'єктивну систему засобів сполучення;
3. орієнтування або оцінка мовцем того, наскільки предмет повідомлення особистісно значущий;
4. орієнтування або оцінка міри адекватності обраних мовних засобів для вирішення конкретної комунікативної задачі;
5. орієнтування на адресата мовлення з метою врахування його особливостей і можливостей.

Оскільки у дітей з аутистичними порушеннями виділяються характерні специфічні труднощі сприймання вербальної інформації і розуміння самої ситуації спілкування (О.В. Аршатський, О.Р. Баєнська, О.Б. Богдашина, К.С. Лебединська, Т.І. Морозова, С.С. Морозова, О.С. Нікольська, М.К. Шеремет, Д.І. Шульженко та ін.), які можуть бути наслідком зниженої потреби у спілкуванні, то можна припустити, що даний етап не завжди має місце у процесі взаємодії аутичної дитини з навколишнім світом загалом і з оточуючими людьми зокрема. Тобто, дитина з аутистичними порушеннями не завжди здатна безпосередньо виділити сам процес спілкування з іншою людиною і, тим більше, усвідомити тему і основну думку не тільки свого можливого майбутнього висловлювання, а й почутого зверненого мовлення.

На етапі планування обдумується зміст майбутнього висловлювання, намічаються мікротеми та послідовність їх розкриття. Результатом даного етапу є складання плану (уявного або письмового) [1]. Зважаючи на специфічні аутистичні комунікативно-соціальні прояви дитини з аутизмом та на грубі порушення цілеспрямованості і довільності, утруднення у концентрації уваги поряд з швидкою виснажливістю і перенасичуваністю будь-якою цілеспрямованою активністю та, крім того, нездатністю до ведення діалогу навіть при достатньому розвитку монологічного мовлення, ми припускаємо, що складання уявного (а тим більше письмового) плану висловлювання буде відбуватися неповноцінно.

Етап реалізації – це реалізація плану у зовнішнє мовлення за допомогою мовних засобів, використання яких підпорядковується темі, основній думці і стилю висловлювання. Реалізацію забезпечують механізми вибору слів, переходу від програми до її реалізації, граматичного прогнозування, перебору та зіставлення синтаксичних варіантів, закріплення і відтворення граматичних правил [1]. Для дітей з аутистичними порушеннями можливі, крім багатьох інших, такі мовленнєві порушення, як мутизм, автономність мовлення, ехолалії, слова-штампи, фрази-штампи, неологізми, неправильне використання особових займенників, порушення семантичної, граматичної та синтаксичної сторін мовлення, що суттєво утруднюють реалізацію плану у зовнішнє мовлення.

Етап контролю заключається у зіставленні продукту, результату мовленнєвої діяльності (дії) з її мотивом (метою) [1]. О.О. Леонт'єв зазначає, що у разі їх невідповідності потрібна поопераційна перевірка мовленнєвої дії з метою знаходження та виправлення допущених помилок і недоліків. У дітей з аутизмом, як уже згадувалося, процеси програмування та контролю, зіставлення початкового етапу і кінцевого результату, значно відрізняються від норми. Тому можна спрогнозувати утруднення у реалізації даного етапу. Дитина з аутистичними

порушеннями, виконуючи певну діяльність, часто не має на меті дійти до кінцевого результату, а, зазвичай, сприймає діяльність як процес, що тією чи іншою мірою приносить їх задоволення. Тому діти, які мають аутистичні особливості, люблять слухати, читати або декламувати досить довгі уривки з казок, віршів, пісень, їм характерні ехолалії та римування, ігри зі словами, звуками, звуконаслідуваннями.

Діти з аутизмом – це неоднорідна група, яку об'єднує те, що усі вони потребують ранньої і систематичної лікувально-педагогічної роботи для підготовки їх до навчання, до оволодіння елементарними формами комунікації та взаємодії з оточуючими людьми. Розвиваючи мовлення та виховуючи здатність до мовленнєвого спілкування, слід враховувати те, що у дітей з аутистичними особливостями у розвитку порушення формування мовлення може виникати на будь-якому етапі мовленнєвої діяльності, виділеному О.О. Леонт'євим, або на кожному з етапів. Тому, будуючи план корекційної роботи з розвитку мовлення, мовленнєвої активності та мовленнєвої діяльності, бажано передбачати та враховувати завдання, які б дали змогу активізувати та розвивати кожен з етапів мовленнєвої діяльності.

Список використаних джерел

1. Леонт'єв А.А. Основы психолінгвистики: Учебник для студ. высш. учеб. заведений. – 4-е изд., испр. – М.: Смысл; Издательский центр "Академия", 2005. – 288 с.
2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. – М.: Теревинф, 2005. – 224 с.
3. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 2000. – (Особый ребенок). – 336 с.
4. Психолого-педагогический словарь // Сост. Рапацевич Е.С. – Минск: "Соврем. слово", 2006. – 928 с.
5. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – 385 с.

The article explores the process of generation of verbal expression. Particularities of speech development of children with an autism are presented in the article.

Keywords: language, speech, speech development, speech activity, motive, internal programming, the implementation of verbal expression, children, exploring, autism.

Отримано 25.09.2012

УДК 376.1-056.264:165-059.5

О.Б. Бєлова

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ ТА ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПМР

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

Ключові слова: емоції, 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.

Питання взаємозалежності між мовленнєвим та психічним розвитком дитини набували найбільшої актуальності у теорії та практики спеціальної педагогіки, логопедії, нейрофізіології. Тому дослідження багатьох авторів (Л. Виготським, А. Запорожцем, Р. Левіною, О. Лурієм, О. Мастюковою, Є. Соботович, М. Поваляєвою, В. Тарасун, Т. Філічовою, Н. Чевельовою, Г. Чіркиною, М. Шеремет та іншими) доводять те, що рівень недорозвиненості мовленнєвої діяльності у молодших школярів, пропорційно впливає і на процес засвоєння ними знань, умінь та навичок у навчанні.

Зовнішня та внутрішня діяльність дитини здійснюється завдяки спільної роботи усіх аналізаторних систем (О. Лурія, М. Савченко, І. Сеченов, А. Сиротюк, Є. Соботович, Е. Хомська, І. Філімонов та ін.). Наукові дослідження (В. Тарасун) [4] вказували на те, що діти з ПМР мають порушення: в окремих симультанних синтезах (труднощі у виконанні творчих та мисленнєвих завдань); сукцесивній функціональній системі (зміна у поведінці від афектних спалахів,

імпульсивності до загальмованості); руховій діяльності (недостатня пластичність, переключність, персевераторність; уповільненість, втрата послідовності); кінестетичній та кінетичній чутливості (Н. Гаврилова) [2] (складнощі у вимові звуків мовлення, уявлення про артикуляцію окремих фонем, порушення складової структури слів, сповільнений темп розвитку вимови фонем).

Порушення фонематичного сприймання, вчені (Л. Волкової, Н. Гаврилової, С. Коноплястої, О. Жуліної, О. Мастюкової, Г. Сергеевої, В. Тарасун, О. Трошин, М. Шеремет та ін.) спостерігають у всієї категорії дітей з вадами мовлення. Особливу увагу звертають на те, що існує тісний взаємозв'язок між розладом мовнослухового та мовнорухового аналізаторів. Але, як зазначає Г. Сергеева не завжди є пряма залежність між порушеннями вимови звуків та їх слуховим сприйняттям.

Зорове сприйняття в учнів з ПМР є більш збереженим ніж фонематичне на, що вказують можливості їх зорової пам'яті (Л. Андрусишиною, Т. Власенко, Л. Волкова, Н. Гаврилова, Г. Гуменна, Л. Белякова, Ю. Гаркуша, В. Лубовський, О. Усанова, Є. Фигередо, Т. Філічова та ін.). Але існує категорія молодших школярів, особливо з ЗНМ, в яких виявляють проблеми у: цілісності сприйняття образу предметів (О. Мастюкова); сформованості просторового практичного орієнтування (Н.С. Гаврилова); сприйняття інформаційної дійсності (І. Марченко, Т. Швалюк); гностичних оптико-просторових, просторових функціях у дизартріків, де спостерігають порушення у буквеному гнозисі, просторовому рахунку, моторно-зоровому сприйманні на письмі (Л. Цветкова, Т. Пирцхалайшвілі), просторово-часових уявленнях, конструктивного праксису та фонематичного аналізу (Р. Мартинова).

Вади звуковимови, також, мають невід'ємний зв'язок з порушеннями лицевого гнозису (особливо у зоні оральної мускулатури), орального та пальцевого стереогнозу, такі недоліки спостерігаються у дітей тяжкими вадами експресивного мовлення (дизартрією, алалією), де спостерігається явні порушення фонетичної сторони мовлення.

Отже, збій системи аналізаторних сприймань у дітей-логопатів, паралельно впливає на як їх мовлення так і на розвиток інших пізнавальних процесів, що значно ускладнює оволодінням ними навчальної програми у школі.

Вивченнями процесів **пам'яті** у дітей з ПМР займалися такі вчені як Л. Андрусишина, Л. Белякова, І. Власенко, Л. Волкова, Г. Гаркуша, С. Гуменна, Є. Крутікова, В. Лубовський, О. Мастюкова, О. Усанова, Л. Шпіцина, та ін. Їх дослідження доводять, що у таких дітей спостерігається низька продуктивність запам'ятовування, особливо відносно довготривалої пам'яті; слабкий динамічний процес слухової

короткочасної пам'яті, знижений процес опосередкованого смислового запам'ятовування (Л. Мучник, В. Смірнов). Для дітей із заїканням характерна дифузна недостатність короткострокової пам'яті, що виявляється як якісно, так і кількісно (Б. Карвасарській), це пов'язано із станом уваги і мислення, тобто засобами обробки інформації.

Об'єм зорової пам'яті у дітей з ЗНМ, практично не відрізняється від норми, заниженою є слухова пам'ять (Л. Андрусишиною, Т. Власенко, Л. Волкова, Н. Гаврилова, Г. Гуменна, Л. Белякова, Ю. Гаркуша, В. Лубовський, О. Усанова, Є. Фигередо, Т. Філічова та ін.). Хоча ряд інших досліджень доводять, що в окремих випадках у дітей з ПРМ можуть спостерігатися: порушення регуляції та контролю слухомовленнєвої, зорової пам'яті, вузькій обсяг зорово-просторової пам'яті (Н. Гаврилової, В. Тищенко), а також: низькі рівні продуктивного запам'ятовування, та відтворення матеріалу (у дизартриків) (Т. Власенко); відносна збереженість смислового та логічного запам'ятовування; труднощі у вербальній пам'яті (довільній, опосередкованій – запам'ятовування слів, фраз, цілісних текстів) (Л. Волкова, Т. Філічова); довготривалій пам'яті (при вивченні операційних анологій Л. Андрусишиної); оперативній пам'яті (при дослідженні відтворень складних синтаксичних конструкцій І. Марченко, Т. Швалюк).

На відмінно від молодших школярів з ЗНМ в учнів з ФНМ, особливо у дислаліків, суттєвих відхилень в механізмах пам'яті помічено не було (О. Жильцова, А. Вінокур, Л. Волокова), лише в деяких випадках спостерігався ослаблений процес запам'ятовування, який залежав від пасивності учнів їх нестійкої уваги або загальмованості у сприйманні [1].

За показниками досліджень (Р. Мартинової) пам'ять у дизартриків страждає у різній степені: їм важко запам'ятовувати навчальний матеріал, їх дії повільні, логічно не обґрунтовані. В учнів зі стертою дизартрією краще розвинена рухова пам'ять ніж слухова, на що вказує їх не керованість та неорганізованість у діях (В. Калугін, Т. Овчинникова). У дітей з ринолалією відмічали ослабленість у процесах пам'яті, що пов'язано з недостатньою їхньою орієнтовкою у навколишньому середовищі (О. Алмазова та ін.).

Отже, у дітей з ПМР є недорозвинуті різні види пам'яті, найбільш сформованою є зорово-мовленнєва, яка відіграє компенсаторну функцію при засвоєнні ними початкової інформації.

Порушене в учнів мовлення, впливає на процес їх уваги (Т. Бахмач, Ю. Гаркуш, О. Жуліна, С. Конопляста, А. Обуховська, Т. Сак, О. Усанова та ін.) якій характеризується: нестійкістю, зменшеною концентрацією, низьким рівнем довільності, загальмованістю, що призводить до: складнощів у структурі діяльності, плануванні дій, аналізу та синтезу сприймаючої інформації; труднощів при виконання

завдань за словесною інструкцією; диференціації кольорів, форм, розрізень фігур тощо.

У дітей із ЗНМ (Л. Андрусишина, Т. Бесонова, А. Винокур, Н. Жукова, О. Мастюкова, І. Марченко, Л. Спирова, Т. Філічова, А. Ястребова та інші.) спостерігалась недостатня спрямованість, стійкість та сконцентрованість уваги, обмеженість у можливостях її розподілу, порушення всіх (або частково) видів контролю за діяльністю (попереджувачого, поточного, подальшого). Розподіл уваги між мовленням та практичною діяльністю визивав в них відповідні труднощі у виконанні поставлених завдань. Але інтерес у предметно-трудої діяльності, підвищував рівень стійкості їх уваги (О. Усанова, Т. Синякова).

При дослідженні молодших школярів з НЗНМ науковці (Л. Андрусишин, І. Баскакова, Н. Жукова, Р. Лалаєва, Є. Соботович, Т. Філічева та ін.) вказували, що велика кількість учнів які мали недостатньо стійку увагу, яка впливала на якість утворення цілеспрямованої мисленнєвої діяльності операційного характеру [3, 6].

Учні з ФНМ та ФФНМ за дослідженнями вчених (А. Винокуром, Л. Волоковою, О. Жильцовою, Г. Каше, Т. Філічовою, Г. Чіркиною та ін.) відрізнялись не однозначною реакцією на мовленнєву недостатність, тому їх психічний недорозвиток залежав від індивідуальних відмінностей, темпераменту, стилю виховання, і відповідно проявлявся по різному: в одних учнів – спостерігали пасивність, недостатньо стійку увагу, швидке виснаження, відволікання, що впливало на сприймання навчального матеріалу, у других – наполегливе відпрацювання власних недоліків.

Діти з дислалією, за показниками науковців (Р. Мартинова), при відносно збереженій увазі, у процесі навчання, часто втомлювались, відволікались, виснажувались, але були оптимістично налаштовані на отримання позитивних результатів, на відмінно від дітей - дизартриків, у яких відмічали збільшену втомлюваність при будь-якому розумовому навантаженні, яка призводила до нестійкості уваги, частому відволіканню. Учні з ринолалією мали розгальмовану не стійку увагу, швидко втомлювались, що призводило до зниження їх працездатності та продуктивності під час засвоєння навчального матеріалу (О. Алмазова, С. Конопляста).

У дітей із заїканням, дослідники (А. Кузьміна, Р. Юрова) відмічали: звужену концентрацію уваги, яка впливала на рівень пізнавальної активності; труднощі у виконанні тієї діяльності, що потребувала високого рівня автоматизації (К. Беккер, А. Ястребова) [6]; знижений процес довільної уваги, що розкривав ступень порушення власного мовномоторного компоненту, показуючи тісний взаємозв'язок між

ступеням порушення уваги та важкістю мовленнєвого порушення (В. Калягін, Э. Кулієв; М. Мерліс та ін.).

Отже, у дітей з ПМР порівняно з їх ровесниками без мовних вад, значно знижені властивості уваги – розподіл, об'єм, концентрація, стійкість, переключення, що у більшості випадків залежить від специфіки мовних розладів.

Навчання у школі направлено на розвиток в молодших школярів можливостей мисленнєвих операцій. Їх вчать міркувати, абстрагувати, узагальнювати, відокремлювати, аналізувати, порівнювати та ін. Якщо, учні без мовленнєвих патологій здатні засвоювати навчальний матеріал без ускладнень, то у дітей з ПМР існують певні труднощі при класифікації та узагальненості предметів; переважає ізольована абстракція, яка є непродуктивною, і у процесі навчання ускладнює диференціацію таких категоріальних величин, як рід, вид, підвид, тощо; на наочному матеріалі в них не сформований процес порівняння, який носить по елементний характер (Л. Андрусишина); у розумових діях немає цілеспрямованості, системності, низький рівень уявлень, що ускладнює здійснення ними порівняльних дій.

Вивчаючи дітей з ЗНМ, велика кількість науковців (Л. Белогруд, В. Бутова, Г. Гуровец, В. Жукова, А. Завгородня, Р. Левина, О. Усанова, М. Хватцев, Л. Царгуш, Т. Фотекова та ін.) стверджують, що інтелект у більшості є збереженим, труднощі які виникають при виконанні мисленнєвих операцій являються вориною ознакою по відношенню до їх дефекту. Хоча на відмінно від дітей у нормі, у них відмічається не сформованість деяких понять; уповільнений темп мисленнєвих процесів (Л. Голубева, М. Зеєман, В.А. Ковшиков, Т. Філічева, Г. Чіркїна та ін.); недорозвиток причино-наслідкових зв'язків (Н. Гаврилова); відставання у розвитку словесно-логічного мислення; труднощі у оволодінні аналізу і синтезу, порівнянь, абстрагувань і узагальнень (Н. Жукова, В. Ковшиков, Р. Левіна).

У молодших школярів з НЗНМ відмічають (Л. Андрусишина, Л. Бартенєва, І. Баскакова, Є. Соботович) знижену саморегуляцію мислительної діяльності, важкість у переключеннях з одного способу дії на інший, складнощі в актуалізації набутих знань та навиків, особливо мовленнєвого виду, труднощі при узагальненні.

Дослідження рівня загального, вербального та невербального інтелекту школярів з дислалією, дизартрією, ринолалією (Р. Мартинова, В. Тарасун) вказує, що не у всіх учнів знижений рівень інтелектуального розвитку. Але існують випадки, особливо у дизартріків, де форми та ступень порушення мовлення, впливають на процеси мисленнєвої діяльності, тому їх загальний стан може проявлятися у вигляді астенії, або мати форму олігофренії (Р. Мартинова). В учнів з ринолалією за показниками вчених (О. Алмазова, А. Іполітова, І. Єрмакова,

С. Конопляста та ін.) не сформованість мовленнєвої практики може призвести до обмеженості кількості слів, що позначають абстрактні та узагальнені поняття.

Отже, молодші школярі з вадами мовлення мають певні проблеми у мисленнєвій діяльності, на відмінно від своїх однолітків без мовленнєвих вад, але у загальному, інтелектуальний розвиток в них не страждає.

Процеси уяви у дітей з ПМР є не достатньо вивчені, але у де яких авторів (О. Дьяченко, Т. Овчинікова) зазначено, що у такої категорії школярів, творчий процес уявлення значно відстає від норми, учні маючи нечіткі уявлення про образи, предмети та явища зіштовхується зі труднощами які вимагають творчого підходу, а це: процеси малювання за уявним помислом, конструювання, ліпка, збірка різних виробів, складність виникає у відтворенні розказів, не розумінні метафор, переносних значень слів та ін. . Уява у ЗНМ – має значно низькі результативні показники (Т. Овчинікова), які проявляється 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. Пізнавальна уява у дітей із стертою дизартрією відповідає віку п'яти років з репродуктивною перевагою (О. Дьяченко). Бідність уявних процесів, на фоні зниження всіх видів порогової чутливості, було відмічено і в учнів з ринолалією.

Отже, уява у молодших школярів з ПРМ не була спеціально вивченою, але дослідження мовленнєвої діяльності таких учнів, паралельно зазначають про їх низький рівень творчих та пізнавальних уявних процесів.

Досягнення учнями позитивних результатів у навчальній діяльності забезпечується їхньою мотиваційно-вольовою сферою, яка є порушеною у дітей з ПМР. Більшість досліджень (Л. Волкова, Л. Дідкова, С. Заплатіна, Р. Мартиненко, Чередніченко, М. Шеремет) вказують, що даний недорозвиток залежить від порушення: поведінкового самоконтролю, на який впливає дисфункція вищих психічних процесів (є одна категорія дітей занадто імпульсивна, а інша сповільнена); поопераційного самоконтролю (регульованої функції мовлення); сформованості саморегуляції (словесної, рухової).

Спеціальні дослідження (С. Белих, І. Грішанової, В. Лубовського, О. Мастюкової, І. Мартиненко, В. Терентьєвої, Т. Фотекової) відмічають, що у дітей із ЗНМ порушення комунікативних функцій мовлення заважають формуванню вольових регулятивних дій, це

відповідно призводить до великої кількості помилок у навчанні, більшість яких діти не помічають. Їх мовленнєвий недорозвиток впливає на мисленнєву операційну діяльність, що пов'язано з процесом внутрішнього планування послідовності дій (І. Верес, Г. Мішина), провідною системою, залишається репродуктивне виконання діяльності, але при цьому, страждає попередній та процесуальний види контролю (Ю. Гаркуша, О. Усанова).

Отже, мотиваційно-вольова діяльність залежить від розвитку усіх пізнавальних процесів, їх недорозвиток у дітей з ПРМ, ланцюговою реакцією призводить до порушень самоорганізації, саморегуляції та самоконтролю своїх дій.

Великий вплив на особистісний розвиток учня молодшої школи, мають емоції, які формуються разом зі всіма психічними процесами, і тому порушення мовлення відповідно досліджень вчених (В. Шкловського, В. Селіверстова, Л. Зайцева, О. Орлової, Г. Волкової, Е. Медведєва та ін.) можуть сильно впливати на емоційний стан дитини. Усвідомлення свого дефекту, ступінь фіксації на неї вивчалась в основному у дітей з заїканням (С. Ляпідевським, О. Павловою, В. Селіверстовим, Л. Зайцевою), та у дітей з порушенням голосу (О. Орловою, Л. Гончарук).

Науковці (Л. Шпіцина, Л. Волкова, О. Мастюкова та ін.) у дослідженнях мовленнєвої діяльності дітей з ПМР, паралельно вказують на нестабільні емоції таких учнів, які проявлялись у пасивності, сенситивності, залежності від навколишніх, схильності до спонтанної поведінки, не критичності до своїх можливостей, низької працездатності, тощо.

Емоції які проявляють діти з ЗНМ характеризуються: лабільністю, нестійкістю, змінюються протягом дня. Часто у них домінує поганий настрій, вони плаксиві, капризні, бурхливо реагують на прохання, роздратовані, неврівноважені. Вони не критичні до свого дефекту, при проханні пояснити свій стан відмовляються. Вольові якості нестабільні, недостатньо вироблена мотиваційна сфера, слабка регуляція довільної діяльності, діти постійно намагаються уникати труднощів.

Найбільш дослідженим, вважається, емоційно - психічний розвиток у дітей із заїканням. Вивченням цієї категорії дітей, займались Л. Белякова, Н. Власова, Г. Волкова, В. Ковшиков, А. Кузьміна, В. Селіверстов, Л. Успенська, Н. Чевельова, А. Юрова, Р. Ястребова та інші. Типовою психічною ознакою заїкання є страх перед мовленням (логофобія), якій починає впливати на характер дітей в цілому, що проявляється у пасивності, байдужості, неувважності, невпевненості, замкнутості, сором'язливості, спостерігається тривожно-недовірливий характер, підозріливість, фобічні стани, схильність до депресій, пасивно-захисні і захисно-агресивні реакції на дефект, підвищена збудливість, роздратованість, швидка

втомлюваність, рухова розгальмованість, плаксивість, упертість.

Емоційна сфера та характер у дислаліків страждає в окремих випадках, у яких відмічалась роздратованість, плаксивість, розгальмованість, агресивність. У дизартриків в більшості випадків, виявлено труднощі у поведінки з нестійким настроєм, вони дратівливі, плаксиві, часто виникають спалахи агресивності (Р. Мартинова) [68, 196]. В них переважає емоційна збудливість та виснаженість нервової системи (К. Лебедінська, О. Мастюкова, М. Певзнер), схильність до роздратувань, зміни настрою, метушні, часто проявляється грубість, неслухняність. При втомі посилюється руховий неспокій, деякі діти схильні до реакцій істеричного типу: кидаються на підлогу і кричать, досягаючи бажаного. Інші лякливі, загальмовані в новій обстановці, уникають труднощів, погано пристосовуються до зміни обстановки (Л. Волкова).

Стан здоров'я у дітей з ринолалією, гальмує розвиток емоційно-особистісної сфери. Їх поведінка, характеризується підвищеною збудливістю, моторною розгальмованістю, або в'ялістю, капризністю та плаксивістю, майже у всіх відмічається соматична слабкість, астеничний синдром (О. Алмазова, А. Іполітова, І. Єрмакова).

Отже, емоційна сфера в учнів з ПМР початкових класів розкрита та охарактеризована була не достатньо. Але більшість досліджень доводять, що її порушення значною мірою залежать від недорозвитку мовлення дітей, заважаючи їм адекватно сприймати критичні ситуації та адекватно на них реагувати.

Таким чином, аналіз наукових джерел доводить, що порушення мовлення у молодших школярів – пропорційно впливає як на емоційну сферу таких дітей так і на розвиток усіх пізнавальних процесів в цілому, що значно погіршує їх поведінку та навчальну діяльність у школі.

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. – 440 с.
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. Логопсихология: Учебное пособие. – М.: Сфера, 2005. – 256 с.

6. Ястребова А.В., Спирова 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 26.09.2012

УДК 376-056.36:316.614

Е.А. Винникова

МЕТОДИКА СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С РИСКОМ У ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ВО ВТОРОМ ПОЛУГОДИИ ЖИЗНИ

У статті визначені завдання роботи з соціального розвитку дітей другого півріччя життя, виділені напрямки розвитку соціальних стосунків у дітей з ризиком у психічному розвитку.

Ключові слова: соціальний розвиток, діти з ризиком у психічному розвитку.

В статье определены задачи работы по социальному розвитку дітей второго полугодия жизни, выделены направления развития социальных отношений у детей с риском в психическом развитии.

Ключевые слова: социальное развитие, дети с риском в психическом развитии.

Во втором полугодии жизни (6-12 месяцев) возрастают коммуникационные возможности малыша, активно развивается его психика. Ребенок уже имеет свое отношение к миру, свои потребности, свои способы самовыражения. Именно в этот возрастной период, не

владея еще достаточным словарным запасом и испытывая настоящую потребность в общении со взрослым, ребенок открывает для себя жестовую речь, широко пользуется ею. Появляются первые социальные жесты: "до свидания", "спасибо".

У ребенка в данном возрасте появляется настойчивая потребность постоянно видеть маму. Даже кратковременное отсутствие матери вызывает негативные эмоции у малыша. Об этом необходимо помнить, так как отсутствие матери в этот возрастной промежуток может привести к материнской депривации и в дальнейшем к задержке психического развития. Малыш теперь желает постоянно ощущать заинтересованность, эмоциональную поддержку со стороны взрослого.

В атмосфере доброжелательных семейных отношений ребенок постоянно видит образцы положительных взаимоотношений близких ему людей, ощущает благотворное их влияние. Это самый эффективный способ воспитания.

Врожденное стремление к успеху обеспечивает развитие малыша. Несмотря на бесчисленные падения, он за три месяца (6-9 месяцев) овладевает сложными движениями: ползает, садится, сидит, встает, стоит и даже переступает. По собственному желанию он может менять позу, и место положения. Смена места ведет за собой и смену деятельности. Это предупреждает скуку. При этом малыш жаждет постоянно ощущать заинтересованность, эмоциональную поддержку со стороны взрослого. Ему необходимо экспрессивное эмоционально-положительное отношение близких.

С 6 месяцев ребенок не владея достаточным словарным запасом и испытывая настоящую потребность в общении со взрослыми открывает для себя жестовую речь и широко пользуются ею. С 9 до 12 месяцев количество понимаемых слов интенсивно увеличивается. Ребенок запоминает не только свое имя, но и имена окружающих людей, названия игрушек с которыми действует.

С 9 месяцев ребенок начинает проявлять активность по отношению к себе и к другим людям. В 10-11 месяцев начинается период приобретения навыков самообслуживания, ребенок стремится все сделать сам. Главное в этих действиях то, что ребенок с интересом и по собственной инициативе обучается социально полезным навыкам. Если упустить эту возможность, не поддержать желание малыша, каждый раз подавлять его активность, то интерес к самостоятельным действиям со временем исчезнет, уступая место другим увлечениям. Например, необходимо создать условия: ребенку не дотянуться до крана – нужно поставить устойчивую низкую скамеечку. Продумать все мелочи: предусмотреть вместо пуговиц кнопки, вместо шнурков липучки. Пусть малыш учится самостоятельно раздеваться, это легче, чем одеваться, пытаться стаскивать носки (не

колготки) т.д. Даже маленький успех способствует развитию независимости.

В 10-11 месяцев ребенок продолжает проявлять стойкий интерес к взрослым делам, хочет жить общей жизнью со всеми членами семьи. Необходимо предоставить ему эту возможность: разрешить убирать на место ложки, помогать бабушке мыть овощи и т.д.

Малыш хоть маленький, но уже настоящий человек со своим отношением к миру, своими потребностями, собственными способами самовыражения. Необходимо демонстрировать ребенку свое доверие, признавать за ним право быть активным и самостоятельным, хвалить ребенка как можно чаще.

Сознание формируется в результате психического и социального развития ребенка, начиная с первых дней его жизни в обществе людей. При наличии органической патологии мозга тормозится развитие высших психических функций и одновременно с этим – сознания. В зарубежных работах в качестве одного из критериев наличия начальных процессов сознания рассматривается способность ребенка отличить свой образ в зеркале от образа взрослого, на руках которого он находится. Возможно, что эта способность строится на памяти об образе взрослого, который формирует базу для сравнения своего отражения и отражения взрослого и на этой основе узнавания ребенком себя в зеркале. Этой способностью некоторые дети обладают уже в шесть-семь месяцев и именно этот возраст обычно указывается как начало проявления сознания у младенцев.

У ребенка постепенно формируется, а к концу года обогащается, детализируется образ собственного "Я". Необходимо активно вместе с ребенком показывать носик, глазки, ручки и т.д. у взрослого, у самого ребенка, переносить это действие на куклу, изображение на картинке. Основой "образа Я" у ребенка остается стойкое ощущение своей значимости для людей ближайшего окружения; добавляется переживание себя как существа, активно воздействующего на мир. Теперь не всегда удается управлять малышом лишь разрешениями и запретами. Начинается кризис первого года.

Эмоциональная сфера младенца является центральным звеном в системе его психических свойств. В первый год жизни появляются в начальной форме базовые эмоции радости, тревоги (страха), удивления (беспокойства), раздражения (злости). Ребенок плохо опознает эмоциональную экспрессию разных эмоций близких взрослых, однако способность к мимическому выражению своих эмоциональных состояний у него выражена лучше.

Недоразвитие одной из четырех базисных эмоций может положить начало патологии поведения и развития в связи с тем, что дефицит эмоционального опыта приводит к недоразвитию сознания и самосознания, а также к искажению социального опыта.

Дети младенческого и раннего возраста с риском психического развития изучены крайне мало. Между тем отклонения и задержки в развитии ребенка во втором полугодии жизни по-разному проявляются в социальном поведении. В условиях дефицита общения со взрослыми задерживается овладение культурно-фиксированными способами действий. При этом сами манипуляции однообразны, малочисленны, не сопровождаются положительными эмоциями и лепетом. Интерес к предметам быстро иссякает, настойчивость в стремлении завладеть отдаленным или упавшим предметом отсутствует. Младенец, испытавший дефицит общения с первых месяцев жизни, и во втором полугодии предпочитает эмоциональные контакты со взрослым "деловому" общению. Если же близкие взрослые подолгу не вступают в ситуативно-деловое общение с ребенком, оставляют его подолгу наедине с игрушками, реализуя лишь эмоциональные контакты, то ребенок испытывает смущение при взаимодействии с новыми людьми, не инициирует общение, предпочитая в одиночку действовать с предметами. Он также не обнаруживает чувствительности к воздействиям взрослого: не пытается действовать по образцу взрослого, не ждет от него оценки, не принимает помощи. Вследствие этого задерживается предречевое и личностное развитие младенца (Ш. Зауш-Гордон, В.Г. Каменская, О.О. Косякова, В.С. Мухина).

Таким образом, со второго полугодия жизни ребенок начинает активно стремиться к действиям с предметами, а общение со взрослым приобретает ситуативно-деловую форму. Содержанием общения становятся предметные действия. Начиная с 10-месяцев дети могут отвечать на поведение незнакомого ребенка того же возраста. При этом они не менее восприимчивы к социальному аспекту, чем более старшие дети.

Основной задачей второго полугодия жизни ребенка с риском в развитии является развитие ситуативно-деловой формы общения со взрослым, которая характеризуется потребностью в сотрудничестве, деловыми мотивами.

Содержание работы по социальному развитию ребенка от рождения до полугодия достаточно подробно описано нами ранее [1]. Кроме направлений работы по социальным отношениям у ребенка в первом полугодии жизни с риском в развитии ("развитие отношений с мамой"; "развитие отношений с окружающими знакомыми, формирование представлений о других"(отец, братья, сестры, бабушки, дедушки, соседи); "развитие отношений к себе, формирование своего "Я") добавляются следующие: "формирование самостоятельности в быту", "развитие эмоциональной сферы". Таким образом, условно можно определить следующие направления работы по развитию социальных отношений у ребенка во втором полугодии жизни с риском в развитии:

✓ формирование у ребенка интереса к взрослому и совместной деятельности с ним, средств коммуникации со взрослым;

✓ формирование у ребенка представлений о себе, формирование "образа Я";

✓ формирование самостоятельности в быту;

✓ развитие эмоциональной сферы.

Ставятся следующие задачи работы по социальному развитию:

✓ формировать первоначальные представления о себе, ближайшем окружении;

✓ формировать навыки самообслуживания;

✓ формировать навыки культуры поведения: здороваться, прощаться, благодарить;

✓ привлекать внимание к различным эмоциональным состояниям человека;

✓ закреплять полученные представления в процессе игр.

Примерное содержание занятий:

• Ребенок в семье (Семья, члены семьи, ребенок как член семьи. Любовь, доброе заботливое отношение. Семейный фотоальбом.).

• Я - ребенок (Мое тело, голова, руки, ноги. Я смеюсь, радуюсь, плачу. Я играю, мои игрушки.).

• Ребенок и его дом (Дом. Основные предметы быта. Игры детей дома).

Примерные игры, используемые в данном возрасте:

✓ формирующие у ребенка интерес к взрослому, совместной деятельности с ними: "посмотри мне в глаза", "кто спрятался", "ку-ку", "подуй, ветерок", "хлопаем в ладоши" и др.;

✓ формирующие у ребенка интерес к себе: "рученьки-крошки", "стук да стук каблучком", "побежали-побежали" и т.д.;

✓ формирующие навыки самообслуживания: "умываемся", "мыльные перчатки", "чистим зубы" и т.д.;

✓ формирующие навыки культуры поведения: "пока-пока" и т.д.;

✓ привлекающие внимание к различным эмоциональным состояниям: "маме улыбаемся", "кто это?", "веселая пляска" и т.д.

Подражание - один из эффективных методов обучения. Выполняемое действие должно быть коротким, иначе ребенок устанет его делать, потеряет интерес. Действуя вместе с ребенком, нельзя требовать точного подражания. Это ему еще не под силу. Интерес к общению необходимо поддерживать сюрпризными моментами. В целом в этот период необходимо побуждать малыша к активным действиям, речевым проявлениям.

Примерные игры-занятия с ребенком с риском в развитии во втором

полугодии жизни предложены в приложениях 1-2.

Вследствие общности законов развития ребенка с дизонтогенезом и без, можно утверждать, что при своевременном обучении многие проблемы в социальном развитии ребенка с риском в развитии могут быть скорригированы и предупреждены.

Приложение 1

Игры - занятия с малышом в возрасте от шести до девяти месяцев

Игры, направленные на развитие взаимодействия между ребенком и взрослым, на формирование представлений о других

Игра "Где деточка?"

Цель: стимуляция положительных эмоций младенца.

Ход игры: Положите малыша на живот на диване. Накиньте ему на голову прозрачную косынку. Приподняв угол косынки, загляните под нее и весело спросите: "Где моя детка (имя ребенка)?" – и после паузы обрадуйтесь: "Вот моя детка (имя ребенка)!". Пощекочите, поцелуйте малыша и опустите косынку.

В эту игру можно играть и втроем: один взрослый с малышом прячется под косынкой, а другой заглядывает под нее. Игра доставит большое удовольствие малышу и никогда ему не надоест.

Игра "Веселая пляска"

Цель: организация эмоционально-тактильного взаимодействия со взрослым.

Ход игры: эту игру лучше проводить на пружинящем диване (или кровати), тогда малыш, приплясывая, научится сгибать ножки в коленях. Возьмите ребенка под мышки в вертикальном положении так, чтобы его ноги касались поверхности дивана. Помогайте малышу отталкиваться от поверхности, приподнимая и опуская его, при этом напевайте песенку:

Я притопну каблучком, полечу я ветерком,

Я махну платочком, закружусь листочком.

Если малышу понравилась игра, повторите ее несколько раз, побуждая его смеяться.

Игра "Догонялки"

Цель: организация эмоционально взаимодействия со взрослым.

Ход игры: побуждая ребенка ползти быстрее, ласково "пригрозите" ему: "Догоню, догоню, догоню, свою детку (имя ребенка) догоню!". "Догнав" малыша, обнимите, потормошите его, а затем вновь повторите игру.

Вскоре она станет самой любимой забавой вашего малыша и поможет поддерживать радостное настроение у него на протяжении всего дня.

Игра "Лошадка"

Цель: формировать у ребенка базовое чувство доверия к миру.

Ход игры: сядьте на стул, посадите ребенка к себе на колени так, чтобы ваши лица были обращены друг к другу. Крепко держа малыша, имитируйте езду на лошади. Напевайте песенку:

Я на лошади скачу, цок, цок, цок, цок!

Эх, садитесь, прокачу, цок, цок, цок, цок!

При последних словах раздвиньте колени и, крепко держа малыша, слегка опустите его вниз. Повторите "падение", сопровождая его словами: "Бух! Бух!". Повторяйте игру до тех пор, пока она будет доставлять ребенку удовольствие.

Игра "Цок, цок"

Цель: формировать у ребенка базовое чувство доверия к миру.

Ход игры: сядьте удобно на диван или на стул, положите ногу на ногу. Посадите ребенка "верхом" на ногу. Крепко придерживая малыша за руки, раскачивайте его и напевайте песенку.

Цок-цок, цок-цок-цок! Я –лошадка –серый бок,

Я копытцем постучу, далеко тебя умчу!

При последних словах плавно подкиньте малыша и мягко переместите его к себе на колени. Ребенок должен доверять вам, ощущать вашу силу и безопасность.

Игры-занятия, стимулирующие подражание, формирование представлений о себе

Игра "Рученьки-крошки"

Цель: учить подражать действиям взрослого, акцентировать внимание на руках ребенка.

Ход игры: сядьте на пол, посадите ребенка перед собой. Хлопайте в ладоши, добиваясь подражания. Напевайте песенку:

Ладушки, ладушки, маленькие ладушки.

Рученьки-крошки Хлопают в ладошки.

Спросите у малыша: "Где ручки?". Поднимите руки вверх. Если ребенок затрудняется повторить за вами это движение, помогите ему: обхватив его руки в запястьях, поднимите их. Радостно воскликните: "Вот они, ручки! Давай поиграем – похлопаем ими. Вот какие ручки!".

Игра "Ладушки"

Цель: учить подражать действиям взрослого.

Ход игры: сядьте на пол. Малыша посадите спиной к себе, обхватите его руки в запястьях. Напевая песенку, выполняйте руками ребенка действия, о которых в ней говорится.

Ладушки, ладошки, звонкие хлопошки.

Хлопали в ладошки. Отдохнем немножко.

Ритмично, плавно, не спеша поглаживайте колени малыша его ручками снизу вверх, одновременно напевая: "Да! Да! Да!". Указательным пальцем

правой руки ребенка выполняйте круговые движения по раскрытой ладошке левой руки.

Кашку варили, ложечкой мешали.

Куколку кормили. Кошечке давали.

Поглаживайте колени малыша и напевайте: "Да! Да! Да!". Слегка поворачивайте кисти его рук. Подняв их до уровня лица, продолжайте:

Ладушки плясали, деток забавляли.

Ля-ля-ля-ля, ля-ля, ля-ля-ля-ля, ля-ля.

Приложение 2

Игры - занятия с малышом в возрасте от девяти до двенадцати месяцев

Игры, направленные на развитие взаимодействия между ребенком и взрослым, на формирование представлений о других

Игра "Погоня"

Цель: учить подражать действиям взрослого, организовывать эмоциональное взаимодействие со взрослым.

Ход игры: играйте в эту игру на полу, когда малыш научится хорошо ползать. Передвигаясь на четвереньках, громко шлепая ладонями по полу, приблизьтесь к ребенку, поцелуйте его. А затем таким же образом убегайте от него, приговаривая: "Догони мамочку! Догони-догони!". Когда он начнет вас догонять, развернитесь и, похлопав в ладоши, скажите: "Догоню детку (имя ребенка)! Догоню, догоню!". Пусть теперь малыш убегает, а вы догоняйте его. Эта игра доставит большое удовольствие малышу и никогда ему не надоест.

Игра "Шлепаем по водичке"

Цель: учить подражать действиям взрослого, выражать смехом положительные эмоции.

Ход игры: поставьте перед ребенком таз с водой и покажите, как можно ладошкой шлепать по воде. Шлепайте так по очереди и читайте стишок.

Тепики, тепики, по водице хлопки.

Хлопки ладошками да босыми ножками!

Если малышу понравилась игра, повторите ее несколько раз, побуждая его смеяться.

Игра "Побежали, побежали"

Цель: организовывать эмоциональное взаимодействие со взрослым, акцентировать внимание на ножках ребенка.

Ход игры: учите ребенка уверенно двигаться по комнате под ваше пение. Чтобы ему было веселее, наденьте ему на ручки и ножки бубенцы.

Побежали, побежали ножки по дорожке!

Побежали, побежали ножки по дорожке!

Топ, топ, топ, топ! Ножки по дорожке!

Остановитесь и похлопайте в ладоши.

Побежали, побежали ножки по дорожке!

Побежали, побежали ножки по дорожке!

Топ, топ, топ, топ! Ножки по дорожке!

Игра "Стук да стук каблучком"

Цель: организовывать эмоциональное взаимодействие со взрослым, акцентировать внимание на ножках ребенка.

Ход игры: Игру лучше проводить на детской площадке. Рассказывая стишок, поднимайтесь по лесенке вверх, побуждая ребенка следовать за вами.

Стук да стук каблучком, это мы наверх идем!

Преодолев 2-3 ступеньки, возьмите малыша на руки и скажите: "Вверх –скок!". А затем со словами "Вниз–прыг!" опустите его на первую ступеньку и начните все сначала.

Список використаних джерел

1. Винникова, Е.А. Методика социального развития детей младенческого возраста(первое полугодие) с риском в психическом развитии / Е.А. Винникова // Формирование личности ребенка с особыми потребностями в условиях меняющегося мира: учеб.-метод. пособие: с приложением СД/ С.Е. Гайдукевич, В.В. Радыгина, С.Н. Феклистова и др. – Минск: БГПУ, 2011. – С. 235-272.

2. Зауш-Гордон Ш. Социальное развитие ребенка / Шанталь Зауш-Гордон. – СПб.: Питер, 2004. – 123 с.

3. Каменская В.Г. Детская психология с элементами психофизиологии: Учебное пособие. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2005. – 288 с.

4. Косякова О.О. Психология развития в пренатальности и младенчестве / О.О. Косякова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 157 с.

5. Мухина В.С. Возрастная психология: учебник для студ.высш. учеб.заведений / В.С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр "Академия", 2006. – 608 с.

6. Ребенок от рождения до года. Пособие для родителей и педагогов / под ред. Теплюк С.Н. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 232 с.

The article assigns tasks for social development of children in the second half of life and outlines the directions of development social relations in children whose mental development might be at risk.

Keywords: social development, children whose mental development might be at risk.

Отримано 23. 09.2012

УДК 159.922.76-056.26:617.7-053.5

С.Б. Власенко

ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ ПРО ВЛАСНИЙ ЗОВНІШНІЙ ВИГЛЯД У НЕЗРЯЧИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкрито проблему особливостей формування уявлень про дзеркальний, реальний та ідеальний образ тіла у сліпих дітей молодшого шкільного віку. Встановлено залежність даних особливостей від віку дітей та стану зору. Показано позитивну динаміку усвідомлення елементів власного зовнішнього вигляду у сліпих школярів після проведеного психолого-корекційного впливу.

Ключові слова: дзеркальний образ тіла, ідеальний образ тіла, зовнішній вигляд, незрячі молодші школярі.

В статті раскрыто проблему особенностей формирования представлений о зеркальном, реальном и идеальном образе тела у слепых детей младшего школьного возраста. Установлена зависимость данных особенностей от возраста детей и состояния зрения. Показана позитивная динамика осознания элементов собственного внешнего вида у слепых школьников после проведения психолого-коррекционного влияния.

Ключевые слова: зеркальный образ тела, идеальный образ тела, внешний вид, незрячие младшие школьники.

В різних концептуальних трактуваннях особистості (Божович Л., Леонтьєв О., Максименко С., Мясичев В., Рибалка В., Рубінштейн С. та ін.) провідне місце відводять її спрямованості серед складових якої розглядається Я-концепція як цілісна, стійка, складна та багатокомпонентна психологічна структура. Гармонійне формування усіх складових компонентів Я-концепції набуває особливого значення для особистості, що розвивається в умовах відсутності візуального сприймання, оскільки наявність дефекту зору, порушуючи логіку психічного розвитку, заважає процесу самоактуалізації.

В структурі Я-концепції для сліпих осіб, так само як і для зрячих, особливої ваги набуває образ фізичного Я, оскільки, усвідомлюючи себе, діти, насамперед, усвідомлюють свою зовнішню поведінку, далі – психічні процеси, інтелектуальні та емоційні стани, лише потім – моральну сторону особистості.

Лише порівняно недавно (друга половина ХХ ст.) тифлопедагоги почали підіймати питання необхідності формування адекватних уявлень у сліпих про зовнішність особистості, як про важливу умову налагодження міжособистісних стосунків між сліпими та зрячими. У дослідженнях (Лобкова Е., Сверлов В.) було визначено, що основну складність у сприйманні зовнішнього вигляду для сліпих дітей становить сприймання рис обличчя. Подальші дослідження (Гудим І., Деніскіна В., Зальцман Л., Нікуліна Г. та ін.) довели, що особливості образу фізичного Я особистості незрячого є наслідком неможливості сприймання власної зовнішності, відсутності елементарних уявлень про особливості зовнішнього вигляду людини, неможливості контролювати власну міміку, пантоміміку, жестикуляцію, що робить поведінку сліпого незрозумілою для зрячих співрозмовників.

Важливість адекватного сприймання елементів власного зовнішнього вигляду, а також зовнішнього вигляду оточуючих для формування особистості сліпої дитини, налагодження міжособистісних стосунків, здійснення процесу самоактуалізації, самореалізації та соціалізації зумовили вибір теми нашого дослідження. Метою якого стало визначення специфіки уявлень про реальний, дзеркальний та ідеальний зовнішній вигляд у зороводепривованих молодших школярів, її залежність від віку дітей та наявності залишкового зору, здійснення психолого-корекційного впливу, спрямованого на розширення та поглиблення даних уявлень.

Емпіричне дослідження було проведене на базах шкіл-інтернатів для сліпих дітей (м. Київ, м. Львів, м. Одеса, м. Харків) та Новоолександрівського НВК (Київ. обл.) для дітей з нормальним типом розвитку зору. Усього у дослідженні взяла участь 181 дитина молодшого шкільного віку (120 дітей – експериментальна група та 61 дитина – група для порівняння). Респондентів кожної вибірки за віковим критерієм було поділено на молодшу та старшу групи, сліпих молодших школярів за критерієм зорової функції розділили на групу тотально сліпих ($Vis = 0$ або $1/\infty$) та групу парціально сліпих ($Vis = 0,01-0,04$).

Для визначення специфіки уявлень використовувалися авторські методики "Оголошення в газету" та "Як я виглядаю – як я хочу виглядати".

Методика "Оголошення в газету" була спрямована на вивчення особливостей дзеркального образу тіла та передбачала опис дитиною основних елементів власного зовнішнього вигляду з точки зору іншої особистості. Аналіз результатів констатувального дослідження дозволив виділити чотири основні типи суджень, що відображають уявлення молодших школярів про дзеркальний образ тіла:

1. Конкретні судження – назва частини тіла, фізичної ознаки чи фізичної якості та її опис. Наприклад, мама скаже, що я трохи повна і у

мене блакитні очі" (Настя Д., п. с.);

2. Матеріальні судження. Діти описували лише матеріальний компонент образу фізичного Я: "Я в жовтогарячій шапці і в сірій дублянці, в синій кофті, в зелених рейтузах і в платті, в якому я зараз" (Еля С., т. с.);

3. Емоційно-характерологічні – респонденти описували себе з емоційної точки зору або замість власної зовнішності описували риси характеру: "Скаже, що я добрий, більше не знаю" (Сергій П., п. с.);

4. Відсутність суджень – неможливість нічого повідомити про себе. Сюди відносили відповіді типу: "Я не знаю, що про мене думає моя мама" (Артем Р., т. с.).

Тут та далі позначення "п. с." означають "парціальна сліпота", "т. с." - "тотальна сліпота".

Характеристика суджень, використаних респондентами для опису дзеркального образу власної зовнішності, представлена у таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика суджень, використаних для самопису дзеркального образу тіла (%)

Характеристика контингенту		Типи суджень			
		Конкретні	Матеріальні	Емоційно-характерологічні	Відсутні
Стан зорової функції	Зрячі	100	-	-	-
	Сліпі	70	6,7	8,3	15
	п. с.	94,1	-	5,9	-
	т. с.	60,5	9,3	9,3	20,9
Вік	м. г. сліпих	40,9	18,2	22,7	18,2
	с. г. сліпих	86,8	-	-	13,2

В цій таблиці та далі позначення "м. г." означають "молодша група", "с. г." - "старша група".

Оскільки зрячі респонденти для опису дзеркального образу тіла використовували виключно конкретні судження, даний тип суджень ми вважали нормою для дітей віком 6-12 років.

Табличні дані (див. табл. 1) показують залежність конкретних суджень від можливості зорового сприймання (94,1% у парціально сліпих дітей та 60,5% - у тотально сліпих), а також збільшення частоти конкретних суджень у групі сліпих дітей з віком (40,9% - у молодшій групі та 86,8 – у старшій).

Характерною особливістю є неможливість тотально сліпих дітей (20,9%) описати дзеркальний образ власної зовнішності, що свідчить про відсутність уявлень. Останнє ми пов'язуємо обмеженням чуттєвого досвіду, через виключення із процесу сприймання одного із провідних

аналізаторів – візуального. Збільшення частоти конкретних суджень у сліпих молодших школярів з віком, на наш погляд, є наслідком набуття досвіду, розширення меж пізнавального сприймання за рахунок залучення до його процесу збережених аналізаторів, розвитку мовлення, збагачення словникового запасу, що надає можливість описати власну зовнішність більш повно та детально.

Якісний аналіз отриманих даних дозволив нам виділити чотири рівні конкретних суджень:

- високий рівень – дитина назвала 7 та більше ознак зовнішності;
- середній – виділено 5-6 ознак;
- низький – названо 3-4 ознаки зовнішнього вигляду;
- дуже низький або нульовий – дитина або взагалі не володіла інформацією про дзеркальний образ тіла, або називала 1-2 ознаки.

Аналіз, отриманих результатів, у групі дітей з нормальним типом зорового розвитку надав можливість вважати конкретні судження середнього та високого рівнів сформованості нормою для дітей молодшого шкільного віку (45,9% - високий рівень, 54,1% - середній рівень). У сліпих дітей уявлення про дзеркальний образ зовнішності відображені в судженнях низького (23,8%) та дуже низького (нульового) (76,2%) рівнів. Рівень сформованості конкретних суджень у групі сліпих дітей не зазнає значного покращення з віком (частота дуже низького (нульового) рівня становить 88,9% у молодшій групі сліпих та 72,7% - у старшій; $\varphi_{\text{емп.}} = 1,6$, $\varphi_{\text{емп.}} < \varphi_{\text{крит.}}$) та не має залежності від наявності залишкового зору (частота дуже низького (нульового) рівня сформованості конкретних суджень становить 68,7% для парціально сліпих дітей та 80,8% для тотально сліпих; $\varphi_{\text{емп.}} = 1,2$, $\varphi_{\text{емп.}} < \varphi_{\text{крит.}}$). Низький та дуже низький рівні сформованості конкретних суджень щодо дзеркального образу тіла у сліпих дітей ми пов'язуємо з особливостями уявлень дітей з глибокими зоровими порушеннями: схематизмом, фрагментарністю, недостатньою узагальненістю та вербалізмом. Дані особливості не дозволяють незрячим молодшим школярам описати дзеркальний образ зовнішності повною мірою. Так, при описах сліпі респонденти виділяли від 1 до 4 ознак, зрячі – від 5 до 12 ознак зовнішності.

Дослідження уявлень про власну зовнішність та ідеальний образ тіла здійснювалося за допомогою авторської методики "Як я виглядаю – як я хочу виглядати", спрямованої на перевірку сформованості уявлень про власний зовнішній вигляд та їх відповідності уявленням про ідеальний образ тіла. Методика складається з трьох частин:

- перша частина – самопис власного зовнішнього вигляду за опорними словами;
- друга частина – слова-підказки, які пропонували респондентам, у разі неможливості виконати завдання першої частини;

- третя частина – опис ідеального образу тіла за опорними словами.

Використання дітьми слів-підказок було враховане при виділенні рівнів сприймання власного зовнішнього вигляду:

1. Завдання виконане без підказок (9 правильних відповідей) – високий рівень; виконане з підказками завдання (9 правильних відповідей) – середній рівень;

2. 8-6 правильних відповідей – середній рівень; від 6 до 8 правильних відповідей з використанням підказок – низький рівень;

3. 5-3 правильних відповідей без використання підказок – низький рівень; 5-3 або менше правильних відповідей з використанням підказок чи менше 3-х відповідей без підказок – дуже низький (нульовий) рівень.

Аналіз отриманих даних дозволив систематизувати рівні уявлень про особливості власного зовнішнього вигляду у дітей молодшого шкільного віку (див. табл. 2).

Таблиця 2

Залежність рівнів сформованості уявлень про реальний образ тіла від стану зорової функції та віку дітей (%)

Характеристика контингенту		Рівні			
		Високий	Середній	Низький	Дуже низький (нульовий)
Стан зорової функції	Зрячі	55,7	24,6	19,7	-
	Сліпі	5	10	65	20
	п. с.	17,6	23,5	53	5,9
	т. с.	-	4,7	69,8	25,5
Вік	м. г. сліпих	-	-	68,1	31,9
	м. г. зрячих	10	50	40	-
	с. г. сліпих	7,9	15,8	63,1	13,2
	с. г. зрячих	100	-	-	-

Табличні дані (див. табл. 2) дозволяють зробити висновок про підвищення рівнів сформованості уявлень щодо особливостей власного зовнішнього вигляду з віком у сліпих молодших школярів (найвищим рівнем складності уявлень для сліпих дітей молодшої групи вважаємо низький рівень, для старших респондентів із зоровою депривацією – високий) та залежність рівнів сформованості уявлень про особливості власної зовнішності від наявності залишкового зору (найвищим рівнем сформованості уявлень у тотально сліпих дітей є середній, у парціально сліпих – високий).

Адекватність уявлень про особливості власного зовнішнього вигляду у сліпих дітей молодшого шкільного віку була перевірена за допомогою методики узагальнення незалежних характеристик, отриманих від вчителів

та вихователів, які працюють з дітьми та проаналізована за допомогою t -критерію Стьюдента. Якісний аналіз особливостей уявлень про власний зовнішній вигляд у групі сліпих респондентів показав значну перевагу адекватності сприймання зовнішнього вигляду у школярів старшої групи ($t_{\text{емп.}} = 3,5$, $t_{\text{емп.}} > t_{\text{крит.}}$, $p < 0,001$), що свідчить про покращення сприймання власної зовнішності у сліпих дітей з віком за рахунок розширення чуттєвого досвіду та підвищення інтересу до власного зовнішнього вигляду. Ми також встановили залежність адекватності уявлень про особливості власної зовнішності у сліпих молодших школярів від наявності залишкового зору. Парціально сліпі респонденти мають більше знань про власний зовнішній вигляд, ніж їх тотально сліпі однолітки ($t_{\text{емп.}} = 4,5$, $t_{\text{емп.}} > t_{\text{крит.}}$, $p < 0,001$).

Для визначення особливостей уявлень про власну зовнішність у дітей молодшого шкільного віку ми розділили судження респондентів за ознакою провідного аналізатора сприймання на наступні види: тактильні, вербальні, візуальні, полісенсорні. Окремо було виділено заміщуючі судження та відсутність суджень.

Аналіз узагальнених результатів дослідження представлений у таблиці 3.

Таблиця 3

Порівняльні дані частоти видів суджень молодших школярів щодо власного зовнішнього вигляду (%)

Характеристика контингенту		Види суджень					
		Тактильні	Вербальні	Візуальні	Заміщуючі	Полісенсорні	Відсутні
Стан зорової функції	Сліпі	26,7	16,1	5,9	3,7	13,1	34,5
	Зрячі	1,6	3,3	65	0	30,1	0
	п. с.	26,8	13,1	20,3	1,9	13,7	24,2
	т. с.	26,6	14,5	0	4,4	10,8	43,7
Вік	м. г. сл.	23,7	6,5	6,1	1,5	7,6	54,6
	с. г. сл.	28,4	18,4	5,5	5	12,3	30,4

Таким чином, у сліпих дітей переважають уявлення, що базуються на тактильних відчуттях, у зрячих – на візуальних (див. табл. 3). Дана різниця вказує на своєрідність формування уявлень про власний зовнішній вигляд в умовах зорової депривації. Відсутність суджень у тотально сліпих школярів зустрічається майже вдвічі частіше, ніж у парціально сліпих, що підкреслює важливість зорового сприймання в усвідомленні власної зовнішності. З віком відсутність суджень щодо елементів зовнішнього

вигляду у сліпих дітей знижується (з 54,6% до 30,4%), останнє вказує на можливість компенсації відсутності уявлень, що відбувається під впливом чинників соціального середовища.

Для визначення різниці уявлень про реальну та ідеальну зовнішність у зороводепривованих дітей було проведено порівняння суджень стосовно власного зовнішнього вигляду та ідеального образу тіла по кожній із запропонованих частин тіла та фізичних ознак. Порівняння проводилося за допомогою *t*-критерію Стьюдента. За кожне співпадання реальних та ідеальних уявлень дитина отримувала 1 бал. Максимальна кількість балів (9 балів) свідчить про повне співпадання уявлень щодо власного зовнішнього вигляду та ідеального образу тіла, причиною цього може стати недостатня критичність до себе бо ж неможливість порівняти себе з оточуючими через обмеження чуттєвого досвіду та брак знань про ознаки елементів зовнішності. Дуже низький рівень співпадання уявлень про елементи зовнішності та ідеального образу тіла (0-1 бал), на наш погляд, свідчить про заниження самооцінки у дитини.

Статистичний аналіз емпіричних даних показав недостатню критичність до власного зовнішнього вигляду зі сторони сліпих респондентів. Ми провели міжгрупове порівняння за критерієм віку у групах сліпих та зрячих дітей. результати дослідження показують, що у молодшій та старшій групах сліпих респондентів середнє значення співпадання суджень про ознаки зовнішності та ідеальний образ тіла перевищує середнє значення зрячих ($t_{\text{емп.}} = 5,3$, $t_{\text{емп.}} > t_{\text{крит.}}$, $p < 0,001$ – для респондентів молодшої групи; $t_{\text{емп.}} = 4,3$, $t_{\text{емп.}} > t_{\text{крит.}}$, $p < 0,001$ – для старших дітей). При аналізі результатів було доведено залежність особливостей формування уявлень про ідеальний образ тіла у сліпих від наявності залишкового зору ($t_{\text{емп.}} = 4,5$, $t_{\text{емп.}} > t_{\text{крит.}}$, $p < 0,001$). Зробимо висновок про залежність особливостей уявлень щодо ідеального образу тіла від наявності візуального сприймання. У зрячих школярів завдяки можливості сприймати елементи зовнішнього вигляду оточуючих уявлення про ідеальний образ тіла є ширшими та різноманітнішими, ніж у сліпих.

Таким чином, особливості уявлень про власний зовнішній вигляд у сліпих молодших школярів проявляються у низькому рівні сформованості уявлень про образ власного тіла, великій кількості відсутності уявлень, високій частоті співпадання суджень стосовно власної зовнішності з ідеальним образом тіла. Дані особливості свідчать про те, що формування образу тіла у сліпих молодших школярів потребує цілеспрямованого психолого-педагогічного корекційного впливу.

Враховуючи особливості уявлень про власну зовнішність у незрячих дітей ми розробили корекційні заняття, спрямовані на покращення формування уявлень про власний зовнішній вигляд, дзеркальний образ тіла

та ідеальний образ тіла. Усі заняття розроблені з урахуванням принципів корекційно-розвивальної роботи, віку дітей та дефекту зорового сприймання. До таких занять належать: комплекс занять "Чарівне Люстерко" (частини I, II, III), "Я та мої друзі", "Хочу бути ідеальним".

Основною метою даних занять є корекція прогалин у знаннях респондентів щодо особливостей зовнішнього вигляду власного обличчя та частин тіла; формування уявлень про дзеркальний та ідеальний образ тіла; розвиток невербальних засобів комунікації, як таких, що сприяють зовнішньому вираженню внутрішнього стану людини та відіграють важливу роль у процесі міжособистісного спілкування зі зрячими.

Усі заняття побудовані у ігровій формі, містять велику кількість музичних, прозових та віршованих творів, загадок, що, окрім корекційного впливу сприяє підтриманню інтересу та розвитку пізнавальної діяльності у дітей.

Для перевірки ефективності психолого-корекційного впливу було проведено експериментальне дослідження, спрямоване на встановлення позитивних зрушень у розумінні респондентами поняття "реальний образ тіла" під яким ми більшою мірою розглядали поняття "зовнішній вигляд", як одне із найбільш проблемних та своєрідних понять у свідомості сліпих дітей. Базою проведення формувального дослідження стала Київська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 5 для сліпих дітей імені Я. Батюка.

Результати дослідження когнітивного компоненту образу власної зовнішності респондентів до та після проведеного корекційного впливу представлені на рисунку 1.

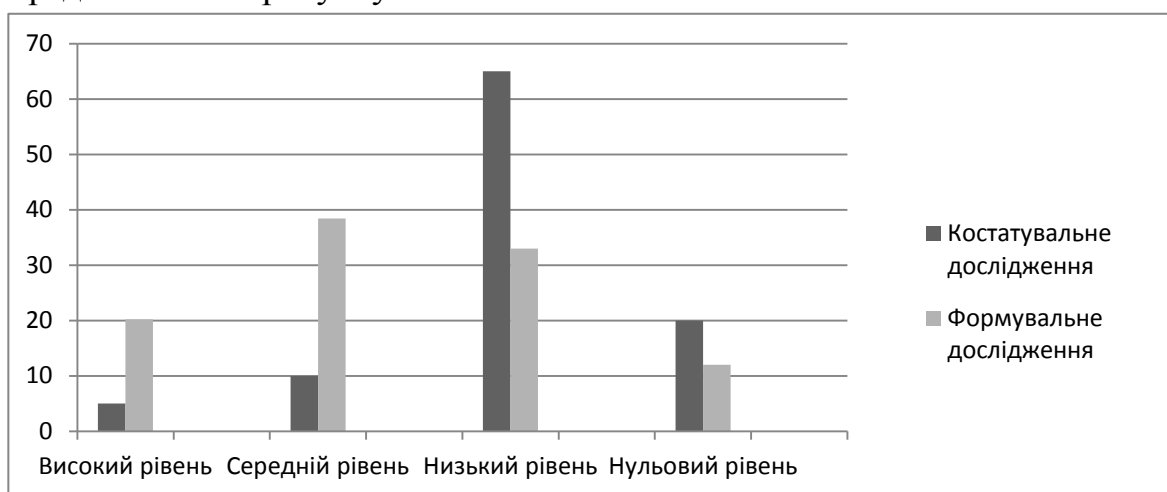


Рис. 1. Порівняльна характеристика рівнів сформованості уявлень щодо власного зовнішнього вигляду у сліпих школярів

Експериментальні дані (див. рис. 1) свідчать що у сліпих респондентів уявлення стали більш сформованими: частота уявлень

високого рівня підвищилася на 15,2% ($\varphi_{\text{емп.}} = 2,26$, $\varphi_{\text{емп.}} > \varphi_{\text{крит.}}$, $p < 0,05$), середнього рівня – на 24,8% ($\varphi_{\text{емп.}} = 2,9$, $\varphi_{\text{емп.}} > \varphi_{\text{крит.}}$, $p < 0,01$). Низький рівень сформованості уявлень знизився майже на половину ($\varphi_{\text{емп.}} = 3,05$, $\varphi_{\text{емп.}} > \varphi_{\text{крит.}}$, $p < 0,01$), а нульовий – на 8%, що не має статистичної значимості, проте свідчить про тенденцію до зниження.

Таким чином, можемо говорити про те, що після проведеного формувального експерименту уявлення про образ зовнішнього вигляду набули значного покращення у сліпих молодших школярів у плані підвищення рівнів сформованості та удосконалення якісних характеристик його змісту.

Проведене дослідження особливостей формування уявлень про власний зовнішній вигляд у незрячих молодших школярів не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребують дослідження даних особливостей на всіх вікових етапах.

Список використаних джерел

1. Денискина В. З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушениями зрения: [методические рекомендации] / В. З. Денискина. – Караклик: Верхняя Пышма, 1997. – 23 с.
2. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов: учебник / О. Ю. Ермолаев. – [2-е изд., испр.]. – М.: Флинта, 2003. – 336 с.
3. Лобкова Э. Н. Формирование представлений об облике человека в школе слепых / Э. Н. Лобкова // Специальная школа. – 1965. – № 4. – С. 42–44.
4. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогії: навч. посібник / В. В. Рибалка. – О.: [Букаєв Вадим Вікторович], – 2009. – 575 с.
5. Сверлов В. С. Содержание представлений слепых о внешнем облике человека / В. С. Сверлов // Материалы совещания по психологии (1–6 июня 1955 г.). – М.: Изд-во Академии педагогических наук. – 1957. – С. 653–660.

This article reveals problem of peculiarities of forming of perception of visionless schoolchildren about mirror, real and ideal body image, and establishes dependence of the abovementioned peculiarities on age and sight condition, and shows dynamics of perception of elements of personal appearance of schoolchildren on the basis of performed psychological and correctional influence.

Keywords: mirror body image, ideal body image, appearance, visionless schoolchildren.

Отримано 24. 09.2012

УДК 376 - 056.34:316.42

И.С. Зайцев

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ПСИХОФИЗИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЯХ

У статті показано стан процесу соціального розвитку дітей з психофізичними порушеннями як пріоритетного напрямку спеціальної освіти. Проаналізовані такі значимі складові становлення в соціумі, як соціалізація, соціальна адаптація і наступна інтеграція в суспільство дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Ключові слова: соціалізація, соціальна адаптація, дезадаптація, інтеграція в суспільство.

В статье представлено состояние процесса социального развития детей с психофизическими нарушениями как приоритетного направления специального образования. Проанализированы такие значимые составляющие становления в социуме, как социализация, социальная адаптация и последующая интеграция в общество детей с отклонениями в психофизическом развитии.

Ключевые слова: социализация, социальная адаптация, дезадаптация, интеграция в общество.

Одним из важнейших деятельных положений реализации личностно-ориентированной модели специального образования в Республике Беларусь является создание благоприятных условий для социального развития ребенка с учетом специфики влияния среды на процесс онтогенеза. Этим положением обусловлена переориентация внимания специальной школы на обновление содержания образования со смещением смыслового центра в сторону социального развития. В ракурсе подобного смещения акцента специального образования коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с психофизическими нарушениями представляет важный аспект их социального становления. Влияние окружающей среды на индивидуальное развитие таково, что определяет взгляд на ребенка с учетом факторов биологического созревания и роли социальной жизни. Первоначально ребенок в этом мире выступает как биологическая единица, ограничивающая связи с социум отношениями с матерью как данностью, способной удовлетворить исключительно физиологические

потребности ребенка. Постепенно развитие индивида выходит за рамки объекта биологической модели, расширяя сферу интересов до социально детерминированного созревания – взаимодействия со средой. Этот период в условиях психофизических отклонений характеризуется ситуацией "социального вывиха" (Л.С. Выготский), проявляющейся в трудностях овладения общественным опытом из-за типичного при всех расстройствах нарушения общения. Социальная детерминация развития приобретает значимость в связи с тем, что человек не рождается сформированной единицей общества, а то, как он овладеет правилами коллективного общежития, определяется особенностями его жизни среди людей на основе полноценных речевых контактов.

Социальное развитие – процесс необратимых изменений социальных объектов, в результате которого возникает их качественно новое состояние, воплощающееся в трансформации его структуры, состава и возникновении новых элементов и связей, обусловленных изменением функций. Другими словами – социальное развитие индивида есть его формирование под влиянием происходящих в обществе процессов. Социальное развитие выступает как приоритетное направление специального образования и решает вопросы общественного становления детей с психофизическими нарушениями, предполагающего такой процесс необратимых изменений, в результате которого появляется качественно новое образование, характеризующееся возникновением более высоких ступеней социальных связей. Это, прежде всего, – успешность социализации, социальной адаптации и последующей интеграции в общество детей с различными расстройствами.

Успешные социализация, социальная адаптация и последующая интеграция в общество являются показателями оформления интересов индивида и социума в более высокое новое качество развития – единую структуру при отсутствии видимых противоречий в социальных интересах и соподчинении личных целей общественным. Социализацию следует рассматривать как перманентный процесс приспособления человека к социальным условиям, начинающийся с момента появления ребенка на свет и продолжающийся на протяжении всей жизни. Социализация – процесс усвоения и активного воспроизведения индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности. Для глубокого понимания социализации в условиях нарушенного развития правомерен учет трехуровневости этого процесса. Первый уровень сводится к механическому, физическому, химическому отражению в неживой природе. Второй уровень предполагает функциональную и морфологическую перестройку живого организма с целью сохранения его целостности в процессе приспособления к живой природе. Очерченные два уровня имеют

формальный характер, поскольку обеспечивают жизненный цикл лишь с биологической позиции. Это – бессознательные уровни, являющиеся данностью для любого живого организма. Третий уровень обусловлен социально, детерминируется сознанием человека и направлен на приспособление к требованиям какого-либо коллектива и социума в целом. Именно социально обусловленный уровень отражения есть способ вписаться в среду себе подобных, т. е. – собственно социализация. С действенной позиции социализация представляет качественную способность организма после получения из внешнего мира информации ответить адекватной реакцией на основе уже созданных адаптивных программ реагирования со средой. Под социализацией также следует понимать специфическое социальное чувство, возникающее в особенностях реакции на удовлетворение жизненных потребностей, обусловленных общественной сущностью человека и подкрепляющихся способностью преобразовывать условия жизни в среде себе подобных. Иначе, жизненные потребности человека – это, в первую очередь, социальные потребности, определяющие целесмысловую деятельность в условиях общественных коммуникаций. Социальные потребности сформированы, адекватны и деятельностно интенсивны только при условии полноценности вербализации межличностных отношений. Развитие вербализации происходит через появление у ребенка осознания необходимости в общении и возможностей реализации этой необходимости. Потребность в общении как категория социального характера оформляется уже в первые недели жизни, развивается на всем протяжении младенческого возраста и выступает предпосылкой для появления первого осмысленного слова. Осмысленность вербализации – это условие начала осознанного процесса речевого общения, необходимого для "входа" в коллектив, общество через взаимодействие с окружающими.

В дошкольном возрасте ярко выражено стремление поделиться с окружающими людьми собственными впечатлениями, благодаря чему в детских группах и оформляются контактные единицы, т. е. в процессе общения происходит становление межличностных отношений, в которых функция общения есть регулятор поведения. Дети образуют не просто группу как организационную единицу, а малую группу в социально-психологическом понимании, в которой закладываются основы межличностных отношений. Нарушение общения при отклонениях в развитии ограничивает детей в социальных контактах и создает вокруг них специфический информационный вакуум, усложняющий задачу полноценно вписаться в среду себе подобных, приводит к ограниченности речевой коммуникации и, как следствие, деструктуризации межличностных отношений. Онтогенетическая социализация осуществляется своеобразно и не детерминируется

стремлением к общению с окружающими. Дети отказываются от речевых контактов. Их поведение в коллективе скорее напоминает "копирование" поступков других, нежели действия, лично спрограммированные с осознанием их сообразности и значимости. Даже в случаях внешней видимости проявления желания общаться с окружающими отмечается заметное расхождение между стремлением к речевым контактам и способностью это стремление актуализировать. Такое положение приводит к выработке определенной формы поведения, характеризующегося удовлетворенностью самим фактом вербального общения, но не его информативностью. Проявляется это в том, что новая полученная информация не анализируется с позиции ее значимости, а остается на уровне речевого контакта ради самого контакта.

Для становления процесса социализации наиболее значим возраст от 3 до 6 лет. Такие возрастные рамки также определяют затруднения в процессе социализации при психофизических нарушениях. Это продиктовано тем, что именно в дошкольном возрасте начинают наиболее ярко проявляться, оказывая негативное влияние на онтогенез, отклонения в развитии. Несформированность взаимоотношений дошкольников автоматически переходит и в социальную сферу школьного возраста, проецируясь на более обширном круге взаимодействия, включающем не только семейное окружение и одноклассников, но и близких семье людей, сверстников и взрослых вне рамок образовательного учреждения. На этапе школьного обучения наиболее значимы внутриколлективные связи в пределах класса, т.к. коллектив школьников – своеобразная мини модель всего социума. Если в дошкольном возрасте педагоги, родители искусственно ограничивают или расширяют круг общественных контактов детей, то в школьном возрасте процесс формирования межличностных отношений имеет несколько иную характеристику. Ребенок стремится к проявлению самостоятельности в собственном выборе. В противном случае, т. е. при предопределении со стороны взрослых возможного выбора (что имеет место в отношении к детям с психофизическими нарушениями), вполне вероятно развитие неспособности к полной реализации своего внутреннего потенциала в условиях коллектива. Приведенная ситуация может найти отражение в пассивности, неуверенности в собственных силах, неспособности к самореализации в процессе совместной деятельности и ожиданию значимого решения в различных ситуациях взаимодействия от окружающих. Иначе – "копирование" поступков окружающих в реализации собственного поведения без желания быть деятельностным участником процесса совместного проживания для придания ему характера осознанно функционирующего общежития. Осознанный выбор желаемого круга общения в коллективе сверстников –

условие комфортности в структуре межличностного взаимодействия. Возможность такого выбора подкреплена и личностными характеристиками индивида, и его коммуникативной состоятельностью. Ограничение из-за имеющейся патологии социальных контактов негативно влияет на индивидуально-психологическое развитие ребенка и его полноценное взаимодействие со сверстниками. При рассмотрении особенностей социального развития школьников с психофизическими нарушениями следует обратить внимание и на тот факт, что возраст от 6 до 14 лет характеризуется довольно-таки жестким и бескомпромиссным отношением к окружающим. Происходит интенсивное и в определенной мере форсированное становление собственного Я. Именно в этом возрасте дети максимальны в суждениях по поводу достоинств и недостатков окружающих. В коллективах дети организуют малые группы, но первоначально не на основе общности интересов. В этом возрасте превалирует отношение к сверстнику, продиктованное не его личностными качествами нравственного толка, а его способностью добиваться успешности в коллективе через подчинение других собственным запросам. Школьники с отклонениями в развитии в подобных обстоятельствах попадают в изоляцию, не принимают активного участия в коллективной жизни. Эта ситуация наиболее акцентирована при попадании ребенка с психофизическими расстройствами в коллектив нормально развивающихся.

На основании сказанного выше правомерным представляется вывод о факте вплетения в онтогенез (нормальное возрастное развитие) признаков системогенеза, т. е. последовательного разворачивания с возрастом ребенка симптомов отклонения, представляющих динамические образования, являющиеся с генетической позиции закономерным процессом. Специфика системогенеза при психофизических нарушениях такова, что каждый симптом, являясь новообразованием, не просто выступает как следствие, а еще больше осложняет сформированную ранее общую картину расстройства, что позволяет говорить о взаимовлиянии признаков нарушения. Нарушение общения, приводя к несформированности социальных потребностей (основной из которых и является потребность в общении), вызывая тем самым деструктуризацию отношений в коллективе, в конечном итоге еще более осложняется и принимает выраженное значение. Следовательно, вся социальная симптоматика при отклоняющемся развитии "крутится" вокруг нарушения общения. Такова в самом общем виде картина процесса социализации детей с психофизическими отклонениями.

Если социализация рассматривается как процесс вхождения индивида в социальную среду через овладение практической деятельностью, то социальная адаптация – приспособление индивида к

социальным условиям через усвоение и принятие целей, норм и ценностей общества. Социализация как перманентный процесс усвоения системы знаний, норм и ценностей, позволяющих функционировать в качестве полноправного члена общества, является необходимым условием последующей социальной адаптации как приспособления к окружающим социальным условиям. Понимание особенностей социальной адаптации в условиях нарушенного психофизического развития, будет более конкретизировано, если представить социальную адаптацию детей с отклонениями в виде условного конструкта, включающего сферу Я, семейную адаптацию, школьную адаптацию. Выделенные составляющие в структуре социальной адаптации наиболее показательны, поскольку напрямую "преломляются" в своем развитии через общую характеристику – нарушение общения.

Сфера Я – понятие, отражающее целостность и единство внутренней стороны человека; осознание индивидом себя с субъективной точки зрения. В сфере Я выделяют чувство Я, Я–концепцию, Я–образ. Чувство Я формирует в человеке качества, обеспечивающие поведение в обществе. Я–концепцию следует рассматривать как восприятие себя в собственном телесном, личностном и коммуникативно-социальном качестве. Я–концепция (представления о самом себе) и восприятие индивида окружающими не совпадают полностью, поскольку каждый из своих переживаний извлекает только личностно значимое содержание и переводит его в специфическую персонификацию, т. е. образ человека, модель личности субъективного представления. Персонификация опирается на принцип идеализирования. В Я–концепцию входят лишь осознанные и вербально сформулированные определения собственных личностных особенностей, действий, чувств. Именно Я–концепция определяет поведение в обществе с позиции привычек и черт характера человека и представляет образование, в котором сфокусирована совокупность оценочных характеристик конкретного индивида и связанных с этим переживаний, отразившихся в сознании. Образ Я – сердцевина системы личности, включающая осознание себя в совокупности с осознанными и неосознанными ориентациями по отношению к жизненным интересам и ценностям. Образ Я как образование содержит социальный статус, деяния и устремления и является центром чувств и влечений, самосознания. Образ Я – функциональное образование, складывающееся как результат взаимодействия базовых оценочных отношений человека к миру, себе и другим людям. В становлении образа Я центральное место занимает формирование самооценки, непосредственно влияющей на все стороны жизни и, особенно, на эмоциональное самочувствие и отношение с окружающими, удовлетворенность собственной деятельностью.

В процессе социального развития следует выделить: 1) общую самооценку, т. е. целостную оценку себя; 2) парциальную, т. е. оценку своих успехов в отдельных областях жизни; 3) актуальную, определяющую имеющиеся на данный момент достижения; 4) потенциальную, определяющую возможные достижения. Самооценка формируется в процессе коллективной деятельности и под влиянием оценки окружающих вызывает у человека потребность в ее совершенствовании, или (как минимум) сохранении. Полагающими для становления самооценки являются условия общения в группе, коллективе. Первоначально формируют самооценку положительные оценки взрослых, к которым у ребенка позитивное отношение. С возрастом наблюдается укрепление связи между положительной оценкой со стороны сверстников и самооценкой. В самооценку включается осознание ребенком собственной субъектно-объектной значимости, т. е. самосознание. Самосознание подразумевает осознание себя в качестве носителя многообразия индивидуальных особенностей и зарождение понимания своего места в организации общественных связей. Происходит становление ребенка в значении хозяина социальных обстоятельств, руководствующегося в своих поступках сознательно выдвинутыми целями. Сфера Я формируется в процессе самосознания в качестве образования целостности и единства внутреннего и внешнего бытия. Отношение к своему Я обусловлено осознанием собственной индивидуальности. Однако понятие "самосознание" не сводится к пониманию лишь индивидуальности, а предполагает и осознание личных отношений с социумом. Жизнедеятельность в коллективе требует от человека регуляции поведения в соответствии с интересами группы, что определяет взгляд на себя с учетом групповой самооценки. Постоянные и динамические особенности коллектива, особенности процесса коллективообразования определяют динамику содержания и качественные черты самооценки группы. Отмеченное позволяет оценивать состояние сферы Я с позиции развитости самооценки и индивидуальной, и групповой. Так как при психофизических отклонениях нарушено общение в коллективе, являющееся основополагающим для формирования самооценки, то очевидна ее (самооценки) неадекватность, проявляющаяся или в завышении, или занижении уровня притязаний. Это выражается в постановке субъектом перед собой целей, которых он не в состоянии достичь, либо определении целей, успешность достижения которых определена интенсификацией условий заведомо ниже собственных способностей. Подобная характеристика самооценки из личностной плоскости переходит в общественную, определяя состояние групповой самооценки. Неадекватность выбора целей нарушает самоидентификацию индивида как процесс самовосприятия в качестве

полноправного деятельностного члена конкретной группы и большого коллектива, а нарушение самоидентификации, не позволяющее рассматривать носителя этого нарушения в качестве деятельностной коллективной единицы, определяет несформированность у детей с отклонениями в развитии сферы Я.

Характер семейной адаптации и школьной адаптации в условиях нарушенного развития обусловлен особенностями Я. Приведенный выше анализ сферы Я определяет оценку ребенком своего места в семейных отношениях и школьных. Такая оценка и есть основной показатель состояния семейной и школьной адаптации. Неадекватное развитие сферы Я проецируется на семейных отношениях в виде нарушения социальной перцепции у детей, т. е. адекватного восприятия себя и окружающих людей в системе личностного взаимодействия. Забота о собственном ребенке, проявляемая родителями, чрезмерная опека, удовлетворение всех запросов своего ребенка (в условиях восприятия его как носителя дефекта) со временем приводят к формированию устойчивого круга ожиданий детей от родителей. Эти ожидания относятся к индивидуально ориентированной области свободной от ориентации на семейную значимость, т. е. отсутствует учет интересов других членов семьи. Деструктурность в семейных отношениях есть показатель определенной семейной дезадаптации. Стремление получать от родных все без анализа и учета их интересов рисует ситуацию односторонней направленности восприятия ребенком своего места в семье как наиболее значимой для дальнейшего развития индивида группе. Оценка ребенком с психофизическими нарушениями положения среди близких родственников основана на меркантильных интересах – получение личной выгоды. Имеет место и другая сторона. Уверенность, что родители все сделают за тебя, ведет к социальной пассивности, проявляющейся в зависимости при определении собственных поступков и действий в какой-либо ситуации от мнения близкого окружения. В целом семейная ситуация выглядит следующим образом: ребенок с отклонениями активен в случаях желания получить что-либо от родителей и пассивен при необходимости социально значимого выбора. Похожая картина первоначально наблюдается и в структуре взаимоотношений детей в рамках школьного коллектива, но с течением времени видоизменяется. Школьная адаптация – важный аспект социальной адаптации. Процесс школьной адаптации в условиях психофизических расстройств не просто моделируется на примере семейных отношений, но и актуализирует качественно новые требования к развитию индивида в целом. Эти требования и выполняют функцию качественного преобразования отношений с окружающими. Обучение в школе и в норме не самый легкий период жизненного становления ребенка. В условиях специальной организации обучения при психофизических нарушениях значительно расширяется сфера

взаимоотношений ребенка. Вырисовывается своеобразная триада: ребенок – семья – школа. Появление в качестве структурного компонента сферы "школа", первоначально организуемой в соответствии со сферой "семья", со временем вносит свои качественные преобразования области взаимоотношений индивида. Проецируя семейные отношения на новые условия взаимодействия, ребенок с отклонениями в развитии "теряется", т. к. сталкивается с ситуацией необходимости что-то вносить в общую систему отношений, а не только получать. Отсутствие в прошлом примера для реализации поведения, ориентированного на окружающих, обуславливает дезадаптацию в школьном коллективе. Все социальное развитие детей с психофизическими нарушениями следует рассматривать как процесс, направленный на достижение конечной социальной цели, каковой является интеграция данного контингента в общество, т. е. установление оптимальных связей между индивидами, группами, слияние их в единую цельную структуру. Социальная интеграция "вбирает" в себя достижения общественного развития человека и определяется успешностью предшествующего процесса социализации и состоянием социальной адаптации. Как уже было отмечено, интеграция подразумевает наличие оптимальных связей между индивидом и коллективом (обществом). О наличии взаимоотношений человека и группы (социума) уже было сказано. Они есть, функционируют и определяют процесс социального становления. Необходимо более детально разобраться в понимании их, связей, оптимальности. Это – наличие бесконфликтности в отношениях между социальными деятелями (индивидами, группами, организациями и т. п.). Бесконфликтность во взаимодействии может быть достигнута только при условии осознания личной ответственности каждого за происходящее значимое, т. е. социальной ответственности, которая складывается через понимание своего места общественными субъектами в системе различных социальных связей. Это – осознание того, что человек как Я не просто непреложный участник жизни семьи, коллектива и общества, но и ответчик перед ними за свои желания, поступки, деяния. Все отмеченное выше характеризует процесс целостного и конкретизированного социального развития детей с психофизическими нарушениями с позиции качественного анализа его составляющих.

Таким образом, следует констатировать, что процесс социального развития детей с психофизическими нарушениями определяется состоянием их интеграции в общество. Интеграция данного контингента в свою очередь характеризуется: 1) недостаточностью социализации, обусловленной нарушением общения и несформированными социальными потребностями, а также деструктуризацией межличностных отношений; 2) социальной дезадаптацией, определяющейся нарушениями предшествующего процесса социализации, и проявляющейся в

недостаточном розвитку сфери Я, семейной дезадаптации и школьной дезадаптации.

Список використаних джерел

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский // под ред. А.М. Матюшкина. – Т.3: Проблемы развития психики. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

2. Зайцев, И. С. Профилактика и коррекция социальной дезадаптации детей и подростков с тяжелыми нарушениями речи / И.С. Зайцев. – Минск: А.Н. Вараксин, 2008. – 248 с.

The article presents state of social development of children with mental and physical disabilities as a priority directions special education. Analyzed are becoming important components in the society as socialization, social adaptation and integration into society of children with disabilities in psychophysical development.

Keywords: socialization, social adjustment, maladjustment, integrating into society.

Отримано 27.09. 2012

УДК 376.015.3:159.922.75

Т.Д. Каменщук

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ ЯК ОДНІЄЇ ІЗ СКЛАДОВОЇ ПСИХІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ В НОРМІ ТА З ПОРУШЕННЯМИ У РОЗВИТКУ

В статті розглянуто основні теоретичні положення формування і розвиток просторових уявлень у дітей в нормі та з порушеннями у розвитку.

Ключові слова: просторові уявлення, розвиток.

В статье рассмотрены основные теоретические положения формирования и развития пространственных представлений у детей в норме та с нарушениями в развитии

Ключевые слова: пространственные представления, развитие.

Проблема орієнтування в просторі й формування правильних

просторових уявлень і понять є однією з актуальних в області психології, педагогіки й методики, оскільки орієнтування в просторі лежить в основі пізнавальної діяльності людини.

Психічний процес розвитку уявлень розглядався в роботах Л.С. Виготського, А.В. Запорожця, П.Я. Гальперіна, А. Н Леонтьєва, Н.Ф. Талізінної, Е.А. Стребельової, Б.Г. Ананьєва, Ж. Піаже, С.Л.Рубінштейна, Д.Б.Єльконіна та ін.

Проблеми просторових уявлень широко представлені у працях зрубіжних та вітчизняних дослідників. Науковцями зясовано низку питань щодо особливостей формування просторових уявлень у дітей з нормою (Б.Г. Ананьєв, В.Є. Бушурова, М.В. Вовчик-Блакитна, О.І. Галкіна, Б.Ф. Ломов, Г.О. Люблінська, О.Ф. Рибалко, Т.А. Муссейібова, С.І. Шабалін, Ф.М. Шемякін, І.С. Якиманська та ін.). Вивчення спеціальної психолого-педагогічної літератури свідчить про різні аспекти просторових уявлень у дітей з порушеннями в розвитку (М.Г. Аббасова, К.І. Вересоцької, О.С. Виноградової, О.П. Гаврилушкіної, Т.М. Головіної, І.О. Грошенкова, З.М. Дунаєвої, Л.В. Занкова, Б.В. Зейгарник, Р.Т. Ібаньєс, Л.М. Кассал, А.О. Липи, А.Р. Лурія, Г.М. Мерсіянової, С.Л. Мирського, М.М. Нудельмана, І.М. Омелянович, Н.П. Парамонової, М.С. Певзнер, Б.І. Пінського, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, В.М. Синьова, Є.Н. Соколової, І.М. Соловійова, Н.М. Стадненко, І.І. Фінкельштейна, С.Ю. Юровського та ін.).

Просторові та просторо-часові уявлення є одним із трьох взаємозалежних та взаємодоповнюючих компонентів базової складової розвитку, яка є особливо важливою складовою у загальній структурі розвитку дитини.

В основі базових передумов в сфері дитячої психології лежать дослідження школи дитячої нейропсихології А.В. Семенович та школи по роботі з дітьми з емоційними порушеннями К.С. Лебединської-О.С. Нікольської. Їх дослідження сформували та конкретизували багаторівневу структуру психічного розвитку і всієї психічної діяльності, а також зміни (несформованність, деформованність і пошкодження) цієї структури при різних видах відхилень у розвитку.

Поділ базових складових на три елементи (довільність психічної активності, просторові та просторово-часові уявлення та базова афективна регуляція) умовний, але дає можливість оцінити внесок кожної з них у цілісну психічну діяльність дитини. Особливо очевидний внесок кожної із цих складових у випадку недостатності або дефіцитарності кожної з них. Так, при дефіциті просторових і просторово-часових уявлень на перший план виступають проблеми формування когнітивної ланки вищих психічних функцій, а в сукупності з недостатністю довільної регуляції – усієї пізнавальної діяльності в цілому. У свою чергу, специфіка формування системи базової

афективної регуляції проявляється в дисгармонії або викривленні емоційно-особистісних особливостей дитини та впливає на розвиток пізнавальної сфери.

Кожна з базових складових (передумов) психічної діяльності являє собою досить складну багаторівневу систему, яка планомірно формується у процесі розвитку дитини, де основним законом подібного формування і “надбудовування” наступних рівнів є твердження, що своєчасність і послідовність вирішують все.

Однак слід відмітити, що розвиток самих складових підпорядкований загальному закону "перекриття стадій “розвитку”, тобто оволодіння наступним рівнем з одночасним удосконаленням попереднього.

Внесення в аналіз структури психічного розвитку дитини, її психічної діяльності в цілому додаткової “макроодиниці” – базових складових розвитку є подальшим розвитком, конкретизацією теоретичних положень Л.С. Виготського про перехід “... від фенотипічної до каузально-динамічної точки зору в методиці вивчення й діагностиці розвитку” [2].

Таким чином, рівень базових складових психічної діяльності визначається специфікою рівня причин розвитку, а з іншої сторони, – сам є причинним, а надалі й операційно-технологічним для всіх вищих психічних функцій і сфер діяльності дитини, які й становлять третій, “верхній”, властиво “феноменологічний” рівень.

Формування, розгортання в часі просторових і просторово-часових уявлень дитини тісно пов’язане з руховою активністю, її функціональною організацією. Рух дитини нерозривно пов’язаний з розвитком просторових і просторово-часових уявлень як однієї з передумови й складової психічної діяльності, яка, “переплітаючись” з формуванням довільної рухової активності, є найбільш важливим показником розвитку дитини в самому ранньому віці.

У дослідженнях дитячої нейропсихології А.В.Семенович, інших дослідників доводиться, що просторово-часова організація діяльності дитини, розвиток просторового орієнтування й просторово-часових уявлень в онтогенезі лежить в основі не тільки подальшого формування вищих психічних функцій, але й емоційному життю дитини [4]. Також підтверджують це твердження багаторічні дослідження Н.Я. Семаго. М.М. Семаго [3].

Подібна система, як одна зі складових психічної діяльності, так само починає своє формування в ранньому віці, і рівні, “надбудовуючись” один над іншим, “проростають” переважно в сфері когнітивного інтелекту (у той же час зберігаючи найтісніший зв'язок і з афективно-емоційною сферою). Недостатність сформованості просторових, просторово-часових і квазіпросторових уявлень, як показують

дослідження Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, прямо впливає на рівень актуального інтелектуального розвитку дитини, феноменологічно проявляється в порушеннях графічної діяльності, читанні, письмі, оволодінні математичними операціями, різними видами мислення, (особливо абстрактно-логічного), які є складовими всіх інтелектуальних операцій,

Науковці вивчали питання про розгляд розвитку просторових уявлень на основі формування сенсомоторної активності, що формується, на їх думку, у спілкуванні з дорослими, як про одне із провідних типів діяльності в період до одного року або про зміну провідних типів діяльності на певному відрізку розвитку.

Структура просторово-часових уявлень за А.В. Семенович може бути представлена у вигляді семирівневої системи: від “темного м'язового почуття” (за І.М. Сеченовим) до когнітивного стилю особистості, що реалізує квазіпросторові уявлення, такі як розуміння інвертованих математичних завдань, складних мовленнєвих конструкцій, використання союзів причинності й логічних зв'язків.

Б.Г. Ананьєв вказував, що просторові уявлення є одним із показників загального розвитку психічної діяльності. Б.Г. Ананьєв, Є.Ф. Рибалко визначили наступні етапи формування просторового сприйняття в ранньому віці за нормального розвитку [1].

I. Формування механізму фіксації погляду (у дітей 3- х місячного віку).

II. Переміщення погляду за предметами, що рухаються (у дітей від 3- х – 5- ти місяців).

III. Розвиток активного дотику й розвиток предметної діяльності (із середини першого року життя). Із цього моменту елементи просторового бачення перебувають у прямій залежності від нагромадження рухового досвіду й процесу активного дотику.

IV. Освоєння простору через повзання й ходьбу (друга половина першого року життя). А.А. Люблінська пише: “Пересування є вправа м'язового почуття, є школа просторового бачення, розвиток дробового аналізатора простору. Наближаючись до предмету, що сприймається, дитина практично освоює далекість і напрямок. Жодним іншим способом не може пізнати відстань, місце розташування предмета щодо спостерігача, як тільки рухом рук, корпусу й пересуванням”.

Саме в цей період починається формування системного механізму сприйняття простору, що є цілісним образом просторових ознак і відносин предметів зовнішнього світу.

V. Поява окремих розумових операцій зі словесним позначенням простору в лінгвістичній картині дитини. По дослідженнях А.Н. Гвоздьова, з появою окремих розумових операцій зі словесним позначенням простору в лінгвістичній картині дитини, на другому й

третьому році життя вперше починають вживатися позначення простору, тобто набагато пізніше, чим позначення самих предметів і їх властивостей. Причому, применники ще не застосовуються дитиною, хоча конструкція пропозиції начебто б їх припускає.

До кінця 2-го року дитина починає використовувати у своїй мові пропозиції з двох слів, вчиться правильно розуміти й вимовляти слова, а також будувати пропозиції. Це період підвищеної сприйнятливості дитини до мови навколишніх. Формування мови в цьому віці є основою всього психічного розвитку. Якщо з якихось причин (хвороба, недостатнє спілкування) мовні можливості дитини не використовуються в достатньому ступені, то його подальший загальний розвиток починає затримуватися. Процес формування просторових уявлень на вербальному рівні дуже тривалий і захоплює не тільки період дошкільного дитинства.

У якості однієї з базових передумов і складових психічної діяльності Н.Я. Семаго, М.М. Семаго були виділено 4 основних рівня, які розглядаються у послідовності оволодіння дитиною просторовими уявленнями протягом усього її розвитку. Такий погляд на формування просторових уявлень і їх структуру найбільш зручний для діагностичної й розвитково-корекційної діяльності. Безумовно, усі ці рівні в процесі розвитку дитини деякою мірою перетинаються між собою в часі.

1-й рівень. Оволодіння простором власного тіла. Відповідно, підрівнями є:

— відчуття, що йдуть від пропріоцептивних рецепторів (темне м'язове почуття за І.М. Сеченовим): напруга – розслаблення;

— відчуття, що йдуть від внутрішнього “світу” тіла (наприклад, голоду, ситості);

— відчуття від взаємодій тіла із зовнішнім від нього простором (меж власного тіла): вогкості – сухості, тактильні відчуття від мокрих і сухих пелюшок, складок пелюшок і т.п., а також взаємодії з дорослим, коли дитину беруть на руки (цей підрівень можна розглядати в якості природного продовження попереднього підрівня, але його слід виділити для розв'язання діагностичних і корекційних завдань).

2-й рівень. Просторові уявлення про взаємовідношення зовнішніх об'єктів і тіла (стосовно власного тіла). Його підрівні:

—топологічні уявлення (уявлення про те, де перебуває той або інший предмет);

—координатні уявлення: про знаходження предметів з використанням комбінації “верх-низ”, з поняттям “з якої сторони” (від тіла), тобто сторонність;

—метричні уявлення (уявлення, наскільки далеко перебуває предмет).

Підсумком розвитку на цьому етапі стає цілісна картина світу в сприйнятті просторових взаємин між об'єктами й собою (структурно-топологічні уявлення).

3-й рівень. Рівень вербалізації просторових уявлень.

Даний рівень виникає, безумовно, на певному етапі мовленнєвого розвитку, коли в дитини спочатку в імпресивному, а пізніше (іноді паралельно) в експресивному плані з'являється можливість вербалізації уявлень 2-го рівня. Існує певна послідовність появи в мовленні в першу чергу позначень топологічного плану й лише пізніше – координатних і метричних. Поява цих уявлень на вербальному рівні співвідноситься із законами розвитку рухів в онтогенезі (закон основної осі). Тобто прийменники, що позначають уявлення про відносне розташування об'єктів як стосовно тіла, так і по відношенню один до одного (в, над, під, за, перед і т.п.) з'являються в мовленні дитини, відповідно, пізніше, ніж етілогічно більш ранні уявлення (верх, низ, близько, далеко й т.п.).

4-й рівень. Лінгвістичні уявлення (простір мови).

Цей рівень містить у собі формування просторових уявлень (лінгвістичний простір – простір мови й мислення – когнітивний стиль мислення) і є найбільш складною і пізно формуючою складовою психічної діяльності (у цьому випадку правомірно говорити винятково про складову, а не про передумову). Цей рівень формується безпосередньо як мовленнєва діяльність, будучи в той же час однією з основних складових стилю мислення й властиво когнітивного розвитку дитини.

Природно, що всі ці рівні розгортаються, “проростають” у ситуації розвитку дитини, тобто в часі, і часовий фактор (часовий вектор по А.В.Семенович) є присутнім на кожному рівні, надаючи йому специфічну своєрідність повноцінної картини світу. У той же час у жодному разі не можна розглядати формування й розгортання в часі просторових уявлень поза розвитком довільності психічної активності й поза найтіснішим взаємозв'язком з емоційно-афективною сферою.

Автор вважає, що впливаючи на кожен окрему складову на певному рівні, ми опосередковано впливаємо на всю систему базових передумов [3].

Основні завдання при засвоєнні просторовими уявленнями дитини в нормі:

- освоїти власне тіло як крапку відліку просторових напрямків (“на собі”);
- орієнтуватися в навколишньому від себе, від іншої людини, від інших предметів, використовувати як систему відліку (“від себе”, “від іншої особи”, “від будь-яких предметів”);
- орієнтуватися на площині (аркуш, сторінка, папір у клітку, у лінійку);
- орієнтуватися по основних просторових напрямках, використовуючи

це як систему відліку;

– користуватися просторовим словником (прийменниками, прислівниками й іншими частинами мови, що узагальнено відбивають знання про предметно-просторове оточення).

Діти опановують орієнтуванням “на собі” у молодшому віці. Вона включає знання окремих частин свого тіла й особи, у тому числі симетричних (права або ліва рука, нога і т.д.).

У середньому й старшому дошкільному віці діти використовують систему відліку “на собі” у різних життєвих ситуаціях, при виконанні завдань на орієнтування в просторі. Це перший узагальнений спосіб просторової орієнтації, яким опановує дитина в дошкільному віці.

На підставі його формуються різні системи знань про просторові відносини об'єктів.

Наступний етап – орієнтування на зовнішніх об'єктах (“на будь-яких предметах”, “на людині”). Просторове орієнтування на будь-яких об'єктах предметного оточення стає можливою, якщо засвоєне просторове орієнтування на власному тілі. Дитина подумки переносить її на інші об'єкти (виділяє різні їхні сторони – передню, задню, бічні, верхню й нижню) і на іншу людину (угорі – голова, а внизу – ноги; спереду – особа, позаду – спина; одна рука – праворуч, інша – ліворуч).

Більшість навколишніх предметів займають у просторі вертикальне положення, мають лицьову й тильну сторону, що дозволяє дошкільникам успішно виділяти їх. Уміння виділяти просторову схему різних об'єктів необхідно для орієнтування в просторі “від будь-яких об'єктів” і для розуміння просторових відносин між предметами. Уміння орієнтуватися “на собі”, “на іншій людині”, “на будь-яких об'єктах” є важливою умовою для орієнтування в навколишньому просторі.

Але орієнтування в просторі відбувається на основі використання людиною якої-небудь системи відліку. Їх багато. І всі вони відбивають досвід пізнання людиною просторових відносин, узагальнюють досвід орієнтації людей у предметно-просторовому оточенні.

Просторова орієнтація “від різних об'єктів” і практичне її використання при орієнтуванні в предметно-просторовому оточенні – друга система відліку. Це більш узагальнений у порівнянні з першим спосіб просторової орієнтації. Обоє способу орієнтації й системи відліку, що лежать у їхній основі, взаємозалежні між собою. Перша є вихідною. Вона лежить в основі другий і багатьох інших систем відліку й способів просторової орієнтації, якими буде опановувати дитина в дошкільні роки й пізніше.

Третя система відліку, якої опановує дитина в дошкільному віці, – орієнтування по основних просторових напрямках. Уміння користуватися даною системою можливо при більш високому рівні знань дитину про простір.

Орієнтуванням на основі даної системи відліку діти опановують поступово, у різних вікових групах. Знання основних і проміжних просторових напрямків формує в них образ простору, що сприймається, розчленованого по вертикально-горизонтальних лініях; озброює новим узагальненим способом орієнтування в навколишньому.

Необхідно розбудовувати й удосконалювати в дітей точність оптико-просторового сприйняття при орієнтуванні в обмеженому, клітинному або рядковому мікропросторі; формувати здатність відтворювати за зразком або за поданням просторове розміщення елементів композиції, візерунка; уміти фіксувати й відтворювати повороти на площині окремих елементів візерунка або графічних знаків, форм, зображення предмета.

Для орієнтації в просторі необхідний розвиток уявлень дитини про реальний простір. Практичне орієнтування в ньому припускає ознайомлення дітей з розташуванням предметів у просторі за ознакою взаємного їхнього розміщення.

Просторові відносини дозволяють дитині опанувати певними частинами мови, багатьма прислівниками.

Робота з формування уявлень про просторові відносини повинна проводитися у всіх вікових групах.

Трьох-чотирирічні діти в знайомій обстановці успішно орієнтуються в розташуванні предметів, знають місце розташування речей, іграшок і матеріалів, якими користуються; підтримують установлений порядок розташування й зберігання речей.

У віці п'яти-шести років знання дітей про просторові відносини між предметами узагальнюються і систематизуються, збільшується обсяг конкретних уявлень про різні варіанти просторових відносин. Зростають вимоги до мови дітей. Розуміння значеннєвого значення просторових позначень і самостійне їхнє використання стає важливим завданням у роботі з дітьми.

Згідно синдромологічного аналізу стану дитини, тобто віднесення її розвитку до певної категорії (типу або виду) розвитку з відхиленнями [3], у психіатрії та психології виділяють три основні групи психологічних синдромів: недостатній, асинхронний та пошкоджений розвиток, які характеризуються послідовністю та темпом формування всієї ієрархічної структури психічного розвитку дитини.

Специфікою недостатнього розвитку є недостатність всіх (тотальний, затриманий) або окремих (парціальних) психічних функцій, їх базових складових. Виявляються недостатньо сформованими довольна регуляція психічної активності і просторово-часові уявлення, які є основою розвитку когнітивної сфери дитини [2].

Відповідно до досліджень Г.Е Сухарьової, розвиток дизонтогенезу при тотальному недорозвитку визначається двома основними законами:

тотальністю недорозвинення і його ієрархічністю. Це виражається в тому, що недорозвиток окремих ВПФ (гнозису, праксису, пам'яті, уваги) проявляється менше, ніж недорозвиток власне розумової діяльності, вищих мотиваційно-вольових і емоційних компонентів, особистісного розвитку в цілому.

При простому врівноваженому типі просторові уявлення несформовані вже на рівні аналізу “від тіла” (структурно-топологічний простір). У мові присутні лише найбільш прості прийменники і яскраво виражені труднощі в розумінні навіть відносно нескладних просторових, просторово-часових і (як наслідок) причинно-наслідкових відносин, що говорить про виражену недостатність розвитку третього і четвертого рівнів (вербального і лінгвістичного) формування просторових уявлень. Афективно-нестійкий тип тотального недорозвитку характеризується грубою несформованістю довільної регуляції психічної активності (починаючи з несформованості самих елементарних рівнів довільної регуляції сили м'язового тону), що, в свою чергу, визначає специфіку формування просторових уявлень і призводить до специфічних диспропорцій рівневої організації емоційної регуляції. Автор зазначає, що при однаковій глибині органічного ураження ЦНС сформованість просторових уявлень у дітей цієї категорії в цілому нижче, ніж у дітей з простим врівноваженим типом недорозвитку. Просторові уявлення “страждають” вже на рівні схеми тіла і відчуттів, що йдуть “зсередини” тіла.

Специфікою дітей з гальмівно-інертним типом тотального недорозвитку є млявість, загальмованість, низький рівень психічної активності (в окремих випадках рівень психічної активності буває достатнім). Досить часто при цьому типі дизонтогенезу відзначається органічне ураження ЦНС (зокрема, епілепсія або різні форми епілептичного синдрому). Просторові уявлення починають затримуватися найчастіше на 2-3-ьому рівнях - цілісному (структурно-топологічному) і вербальному просторі. Найбільш характерними порушеннями, що свідчать про несформованість цілісного уявлення картини світу, для дітей цього типу розвитку є труднощі визначення просторових відносин між об'єктами і поясненням цих взаємин: неправильне вживання прийменників у мові, неможливість вербалізації окремих просторово-часових і причинно-наслідкових взаємовідносин.

До підгрупи “затримка розвитку” відносяться варіанти, які характеризуються саме уповільненням темпом формування різних характеристик когнітивної та емоційно-особистісної сфер, включаючи і регуляторні механізми діяльності. До цієї підгрупи відносяться такі типи розвитку з відхиленнями, як “темпово затриманий тип розвитку” (гармонійний інфантилізм) і “нерівномірно затриманий тип розвитку” (дисгармонійний інфантилізм).

Нерівномірно затриманий тип розвитку (дисгармонійний інфантилізм) характеризується певною диспропорцією у формуванні базових складових психічного розвитку. Але формування їх відбувається з тою істотною різницею, що при даному типі розвитку відбувається випередження формування просторових уявлень і їх відповідність віку (наслідком є відповідний рівень розвитку пізнавальної сфери). Віковий розвиток просторових уявлень у нормі поєднується із затриманим у своїй динаміці розвитком інших базових складових (довільність психічної активності і базальна система афективної регуляції).

Парціальна несформованість ВПФ переважаючого регуляторного компонента характеризується тим, що формування просторових уявлень страждає переважно на рівні вербальних уявлень, що тягне за собою в тому числі і труднощі розуміння окремих просторових, просторово-часових і квазіпросторових мовних конструкцій.

Парціальна несформованість ВПФ вербального і вербально-логічного компонента з точки зору специфіки формування базових передумов (складових) психічного розвитку характеризується вираженою несформованістю просторових уявлень, спостерігається несформованість найбільш простих рівнів оволодіння простором. У деяких випадках несформована схема тіла і особи вже у вертикальній площині: на рівні “вище - нижче” не кажучи вже про складність аналізу просторових взаємовідносин зовнішніх по відношенню до тіла об'єктів як у вертикальній, так і в горизонтальній площинах. Тобто несформованими є метричні і координатні уявлення, всі наступні рівні просторових уявлень виявляються недосформованими, що має тісний зв'язок зі зміщенням термінів і порушеною послідовністю раннього моторного розвитку в онтогенезі внаслідок порушення нейробіологічного функціонування ЦНС.

При змішаному типі просторові уявлення сформовані недостатньо (часто на рівні аналізу “від тіла”), або зазначаються їх нестійкість, труднощі актуалізації наявних уявлень. У мові присутні лише найбільш прості прийменники, виражені труднощі в розумінні навіть відносно нескладних просторових, просторово-часових і, як наслідок, причинно-наслідкових відносин, що говорить про недостатність розвитку 3-го і 4-го рівнів (вербального і квазіпросторового - лінгвістичного) формування просторових уявлень.

Асинхронний розвиток характеризується порушенням основного принципу розвитку (гетерохронії), за якої спостерігається складні поєднання недорозвитку, прискореного розвитку, викривленого розвитку як окремих психічних функцій, так і структури їх базових складових.

У варіантах дисгармонійного розвитку в першу чергу слід говорити про специфіку формування ВПФ. При екстрапунітивному типі

дисгармонійного розвитку просторові уявлення в цілому розвиваються відповідно до норми, і недостатність у їх розвитку неспецифічна для цього типу розвитку. Найчастіше це спостерігається при наявності знаків атипового розвитку. При інтрапунітивному типі сформованість просторових уявлень в цілому відповідає віковим показникам, більш того можуть бути досить високо розвинуті квазіпросторові (лінгвістичні) уявлення. У випадках поєднання знаків атипового розвитку і даного варіанту дисгармонії просторові уявлення будуть сформовані недостатньо, що, в свою чергу, негативно позначиться на можливості оволодіння шкільною програмою і ще більше посилить особистісну дезадаптацію. Апатичний тип дисгармонійного розвитку визначається складністю у діагностиці та аналізі структури таких базових складових, як довільність психічної активності та сформованість просторових уявлень, оскільки проблематично виявити їх у процесі консультування.

В основі переважного викривленого емоційно-афективного розвитку лежить те, що довільність ВПФ на когнітивному рівні може бути сформована достатньо, в той час як на руховому рівні вона може бути виражено несформованою. Це виявляється і у всій діяльності в цілому. Дитина часто з більшою легкістю освоює будь-яке складне наукове поняття, але не може в елементарному: елементарно неспроможний в самообслуговуванні (моторному забезпеченні, наприклад, зав'язування шнурків). Так само викривлена і структура просторових уявлень: успішність засвоєння складних мовних конструкцій може поєднуватися з досить грубими порушеннями на "нижніх поверхах": власне соматогнозиса і простору власного тіла. Тобто і в цьому випадку наявне викривлення у формуванні цієї базової складової психічного розвитку. Для дітей зі викривленим розвитком переважно когнітивної сфери характерна специфіка не тільки когнітивного, а й моторного, фізичного розвитку в цілому. Уже на рівні зовнішнього вигляду звертає на себе увагу дискретність, дисгармонійність рухів, в грубих випадках можливість "застигання" в окремих позах. Із специфіки когнітивного розвитку виділяється в першу чергу порушення динаміки розумової діяльності, опора на латентні ознаки об'єктів і ситуацій (можливо, як наслідок фрагментарності не тільки зорового, а й слухового сприйняття, перекрученості формування просторових уявлень), елементи різноплановості мислення, паралогізми. Точно в такому ж ключі виражена асинхронія спостерігається і у формуванні просторових уявлень. Поряд з несформованістю схеми тіла і "елементарного" аналізу просторових відносин між об'єктами, що особливо виразно виявляється в операціях копіювання, дитина може самостійно зображувати складні схеми, адекватно використовувати ускладнені мовні звороти і яскраві образні вираження.

При дефіцитарному розвитку спостерігається різна етіологія недостатності сенсорних, опорно-рухових та інших систем.

При пошкодженому розвитку, під впливом різних факторів на мозок, пошкодження викривляють в першу чергу органічні основи розвитку, а вторинно (в залежності від великої кількості факторів: локалізації, термінів, обсягу, вираженості, якості пошкоджень), впливають на всю структуру подальшого психічного розвитку.

При пошкодженому розвитку, якщо пошкодження відбулися у віці, коли ще не сформовані вищі рівні базових психічних складових, додатково до феноменів пошкодження приєднується і недостатня сформованість базових передумов (складових) психічного розвитку дитини, що посилює процес компенсації та адаптації в цілому. Формування базових передумов психічного розвитку при такому варіанті розвитку на початкових етапах мається на увазі як умовно нормальний. Відмічається груба несформованість, довільної регуляції психічної активності, починаючи з довільної регуляції рухової активності, і особливо "верхніх" рівнів (регуляції ВПФ і емоційної регуляції). Така велика кількість параметрів, що визначають характер пошкодженого розвитку, визначає значну складність і неоднозначність виділення специфічних для даної групи показників розвитку. Найбільш "стійкими" до шкідливого впливу виявляються просторові уявлення як одна з базових складових, а страждають більшою мірою довільна регуляція психічної активності і, ймовірно як наслідок, рівнева афективна регуляція.

Отже, просторові уявлення - одна зі складних форм уявлень, які формуються в дітей у процесі пізнавального розвитку. Процес формування просторових уявлень - процес складний і вимагає активного спрямованого втручання дорослого, який повинен створити умови для найбільш ефективного формування у дитини просторових уявлень; процес залежить від багатьох факторів: від рівня розвитку та чутливості аналізаторних систем організму дитини, від навколишнього лінгвістичного середовища, від рівня реалізації провідної діяльності (предметної, ігрової), а також, як уже зазначалося, від професіоналізму педагога, який використовує закономірності розвитку просторових уявлень в процесі виховання та навчання. Рівень сформованості просторових уявлень в дошкільному віці визначає подальше успішне навчання дитини в школі і в цілому розвиток.

Особливості формування та розвиток просторових уявлень дітей в нормі та з порушеннями у розвитку нерозривно пов'язані з рухом дитини, як ще однієї передумови й складової складової психічної діяльності, яка взаємодіючи та взаємодоповнюючи формування довільної рухової активності залишається одним з важливих показників розвитку дитини з самого раннього віку.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. – М., 1964.
2. Виготський Л.С. // Збірн. праць. В 6 т. Т 4. – М.: Педагогіка, 1983.
3. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М.: АРКТИ, 2000. – 208 с.
4. Семенович А.В., Умрихин С.О. Пространственные представления при отклоняющемся развитии. – М., 1998.
5. Схема нейропсихологического обследования детей / Под ред. Семенович А.В. – М.: МГПУ, 1998.

The article reviews the basic theoretical principles of formation and development of spatial representations.

Keywords: spatial representation, development.

Отримано 24.09.2012 р.

УДК 376 –056.36:159.9.019.3

Е.М. Kulesza

**OSIĄGNIĘCIA POZNAWCZE DZIECI
Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W STOPNIU
LEKKIM¹ O WIEKU UMYSŁOWYM 3-6 LAT - OCENA
DYNAMICZNA**

W artykule opisano wyniki badań rozwoju poznawczego polskich dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim o wieku rozwojowym od 3. do 6 lat. Badanym proponowano zestaw zadań dopasowany rozwojowo, a ich wykonanie oceniano w skali od 0 do 4 punktów. Procedura diagnostyczna przewidywała udzielanie dwustopniowej pomocy zgodnie z ideą strefy najbliższego rozwoju L.S. Wygotskiego (2004). Wyniki dzieci z niepełnosprawnością porównywano z wynikami dzieci o normatywnym rozwoju, wskazując na różnice i podobieństwa w rozwoju poznawczym oraz porównując wrażliwość na nauczanie, której wskaźnikiem była skuteczność pomocy.

© Kulesza E.M.

¹ Badania zdolności poznawczych prezentowane były w monografii E.M. Kulesza (2004). Rozwój poznawczy dzieci z lekkim i umiarkowanym stopniem upośledzenia umysłowego - diagnoza i wspomaganie. Studia empiryczne. Warszawa: Wyd. APS. ss. 123-194. Artykuły o tej tematyce opublikowane były również w czasopiśmie Szkoła Specjalna (Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa) w roku 2011 w nr 4 (s. 271-282) i nr 5 (s. 337-348). W tym opracowaniu w zwartej formie przytaczane są dane otrzymane w badaniach 2004-2012, wzbogacone o nowe analizy.

Słowa kluczowe: strefa aktualnego i najbliższego rozwoju, osiągnięcia poznawcze, niepełnosprawność intelektualna

У статті описано результати дослідження пізнавального розвитку польських дітей з інтелектуальною недостатністю легкого ступеня віком від трьох до шести років. Досліджуваним пропонувалося виконати завдання, які відповідали їхнім можливостям, а їхнє виконання оцінювалося у шкалі від 0 до 4 балів. Діагностична процедура передбачала надання дворівневої допомоги згідно ідеї про зону найближчого розвитку Л.С. Виготського (2004). Результати дітей з інтелектуальною недостатністю порівняли з результатами дітей з нормальним психічним та фізичним розвитком, вказуючи на спільне та відмінне у їхньому пізнавальному розвитку, також порівнюючи здатність до навчання цих дошкільників, на яку вказувало те на скільки вони могли сприйняти допомогу у процесі виконання завдань.

Ключові слова: зона актуального і найближчого розвитку, пізнавальні можливості, інтелектуальна недостатність.

В статье описываются результаты исследования познавательного развития польских детей с интеллектуальной недостаточностью лёгкой степени возрастом от трёх до шести лет. Исследованным предлагали выполнить задания, которые отвечали их возможностям, а их использование оценивалось по шкале от 0 до 4 баллов. Диагностическая процедура предвидела двухуровневую помощь с учетом идеи о зоне ближнего развития Л.С. Выготского (2004). Результаты детей с интеллектуальной недостаточностью сравнили с результатами детей с нормальным психическим и физическим развитием, указывая на общее и отличительное в их познавательном развитии, также сравнивая возможность к учению этих дошкольников, на которую указывало то на сколько они могли воспринимать помощь в процессе выполнения заданий.

Ключевые слова: зона актуального и ближнего развития, познавательные возможности, интеллектуальная недостаточность.

Opracowano model diagnozy dynamicznej, który umożliwi śledzenie procesu uczenia się dziecka w zależności od rodzaju i wielkości pomocy udzielanej w trakcie wykonywania zadań. W przypadku tradycyjnej oceny interakcja kończy się z chwilą, gdy dziecko nie wykona zadania. W tym modelu interakcja ulega zdynamizowaniu, ponieważ nauczyciel udziela wskazówek ułatwiających uczniowi rozwiązanie zadania. Podejście uwzględniające naprzemienną i wspólną aktywność nauczyciela i dziecka będziemy nazywać oceną dynamiczną, nauczającą. Diagnoza dynamiczna

ujawnia mocne strony i perspektywy rozwojowe diagnozowanego (Kulesza 2011a, s. 271-282).

Teoretyczny model diagnozy szczegółowo opisano w: Zbiornik Naukowych Prac Nacjonalnego Uniwersytetu im. Iwana Ogienka, Wypusk 19, część 1, 2012, s. 150-155. Bazuje on na trzech koncepcjach, które akcentują rolę środowiska społecznego w rozwoju dziecka: 1. społeczno-kulturową teorię L.S. Wygotskiego, 2. teorię społecznego uczenia się A. Bandury i teorię zmiany poznawczej R. Case'a.

Założenia teoretyczne, problemy badawcze, hipoteza

Badaniami objęto prawidłowo rozwijające się dzieci w wieku przedszkolnym i dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Przyjęto dwa założenia teoretyczne:

I. Rozwój poznawczy dzieci z niepełnosprawnością intelektualną przechodzi poprzez poszczególne stadia rozwojowe w tej samej kolejności, co dzieci z normą intelektualną, jednocześnie charakteryzuje się specyficznymi właściwościami związanymi z tą niepełnosprawnością.

II. Rozwój dziecka pełnosprawnego i niepełnosprawnego intelektualnie opiera się na uczeniu się poprzez obserwację i naśladowanie, polegającym na obserwowaniu zachowań modelu - osoby diagnozującej i zmianie zachowania obserwatora - osoby diagnozowanej.

Zdolności poznawcze rozumiane będą jako „możliwości warunkujące efektywność wykonywania określonego typu zadań poznawczych” (Matczak 1994, s. 14). W takiej interpretacji zdolności są przejawem inteligencji skryzalizowanej, ukształtowanych w danym momencie struktur poznawczych, dzięki którym rozwiązywane są zadania. Zdolności będą zastępowane pojęciem osiągnięcia.

Poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jak zachowują się dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w sytuacji zadaniowej?

2. Jakie są osiągnięcia poznawcze dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w porównaniu z prawidłowo rozwijającymi się dziećmi o takim samym wieku umysłowym? Do tego pytania ułożono szereg pytań pomocniczych:

- Jakie są aktualne osiągnięcia (Strefa Aktualnego Rozwoju - SAR) badanych?

- Jakie zdolności poznawcze znajdują się w ich Strefie Najbliższego Rozwoju (SNR)?

- Jakie zadania są dla nich za trudne i mieszczą się w Strefie Oddalonego Rozwoju (SOR)?

- Jaka jest skuteczność pomocy udzielanej przez nauczyciela podczas diagnozy?

Sformułowano dwie hipotezy:

1. We wszystkich grupach rozwojowych dzieci o normatywnym rozwoju w wieku przedszkolnym prezentują istotnie wyższy poziom

osiągnięć poznawczych niż dzieci z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej o takim samym wieku rozwojowym.

2. Strategia udzielania pomocy pozwala na ujawnienie najbliższego potencjału poznawczego badanych. Zakłada się, że dzieci z lekkim stopniem niepełnosprawności wykonują większość zadań w obrębie Strefy Najbliższego Rozwoju (SNR).

Grupa badawcza, punktacja, narzędzie

Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną dobierano w pary z dziećmi dobrze rozwijającymi się o takim samym wieku umysłowym. W prezentowanym badaniu uczestniczyło łącznie 94 dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i o normatywnym rozwoju, a w szczególności 47 dzieci z diagnozą niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim² o wieku umysłowym od 36 miesięcy do 83 miesięcy. Do tej grupy dobrano 47 prawidłowo rozwijających się dzieci o wieku umysłowym od 36 miesięcy do 83 miesięcy.

Opracowano zestaw zawierający 44 zadania, który scharakteryzowano w Zbiornik Naukowych Prac Nacjonalnego Uniwersytetu im. Iwana Ogienka, Wypusk 19, część 1, 2012, s. 155-158. Wykonanie zadań oceniano w skali od 0 do 4 punktów odzwierciedlających ideę stref rozwojowych L.S. Wygotskiego. Szczegółowa punktacja za zadanie wygląda następująco:

- 4 punkty, dolny obszar Strefy Aktualnego Rozwoju: samodzielne rozwiązanie z zastosowaniem najbardziej efektywnej i ekonomicznej metody,
- 3 punkty, górny obszar Strefy Aktualnego Rozwoju: samodzielne wykonanie zadania, stosując mniej efektywną i bardziej czasochłonną metodę,
- 2 punkty, dolny obszar Strefy Najbliższego Rozwoju (mała pomoc): rozwiązanie zadania po demonstracji metody najbliższej dziecku,
- 1 punkt, górny obszar Strefy Najbliższego Rozwoju (duża pomoc): wykonanie zadania po wspólnym rozwiązaniu z dorosłym,
- 0 punktów, Strefa Oddalonego Rozwoju: dziecko nie wykonało zadania mimo udzielonej pomocy.

Przyjęto, że jeśli co najmniej 75% badanych rozwiąże zadanie samodzielnie i z małą pomocą, to znajdzie się ono w zestawie dla dzieci w danej grupie rozwojowej. Do zestawu dla poszczególnych grup kwalifikowano zatem zadania o średnich od 4,0 do 2,0 punktów, tj. mieszczące się w dolnym bądź górnym zasięgu strefy aktualnego rozwoju (samodzielne wykonanie) i w dolnym obszarze strefy najbliższego rozwoju (rozwiązanie z małą pomocą).

Zestaw przeznaczony jest również do oceny dzieci z dysfunkcją

² W Polsce stosuje się międzynarodową klasyfikację – ICD-10, która wyróżnia 4 stopnie niepełnosprawności intelektualnej: 1. lekki, 2. umiarkowany, 3. znaczny i 4. głęboki.

intelektualną. Założono więc, że skoro zadania o średnich poniżej 2,0 punktów są trudne dla dobrze rozwijających się dzieci (wykonywane są bowiem z dużą pomocą), to dla dzieci z dysfunkcją intelektualną będą zdecydowanie za trudne.

Na podstawie analizy samodzielności wykonania wyselekcjonowano zadania rozwiązywane bez pomocy lub z małą pomocą przez co najmniej 75% badanych z danej grupy wiekowej, tj. spełniające przyjęte kryterium większości.

Wykaz zadań w zestawie³

1. Dobieranie do pary 3 figur geometrycznych (koła, kwadratu i trójkąta)
2. Wrzucanie klocków (bryły geometryczne) do pudełka z otworami (skrzynka-test – 4 kształty)
3. Dobieranie do pary 2 kolorów
4. Dobieranie do pary 4 kolorów
5. Dobieranie barwnych desygnatów wg nazwy - 2 kolory
6. Dobieranie barwnych desygnatów wg nazwy - 4 kolory
7. Dobieranie barwnych desygnatów wg nazwy - 5. i więcej kolorów
8. Nazywanie barwnych desygnatów - 4 kolorów
9. Nazywanie barwnych desygnatów - 5. i więcej kolorów
10. Układanie piramidki z 3 kół bez względu na wielkość kół
11. Układanie piramidki z 3 kół wg wielkości
12. Układanie piramidki z 5 kół wg wielkości
13. Układanie piramidki z 6. i więcej kół wg wielkości
14. Składanie zabawki z 3 części
15. Składanie zabawki z 4 części
16. Składanie zabawki z 6 części
17. Składanie zabawki z 8 części
18. Składanie zabawki z 12 części
19. Włączenie elementu w uporządkowany wg wielkości szereg z 6 elementów
20. Dobieranie do pary 2 obrazków
21. Dobieranie do pary 4 obrazków
22. Dobieranie do pary 6 obrazków
23. Składanie obrazka z 2 części
24. Składanie obrazka z 3 części
25. Składanie obrazka z 5 części
26. Równoległe odtwarzanie układów przestrzennych z 3 klocków
27. Odtwarzanie według wzorca układów przestrzennych z 3 klocków
28. Porządkowanie obrazków w dwóch grupach: zwierzęta – odzież (niewerbalna klasyfikacja)

³ W doborze zadań korzystano -między innymi- z publikacji Wengier, AA., Wygotskaja, G.Ł., Leongard, E.I. (1972).

Otbor dietiej w specjalnyje doszkolnyje uczyzhenija. Moskwa: Proswieszczenie.

29. Porządkowanie obrazków w trzech grupach: zwierzęta-odzież-pojazdy (niewerbalna klasyfikacja)
30. Nazywanie uporządkowanych grup (werbalne uogólnienie)
31. Porządkowanie figur geometrycznych według 4 kolorów
32. Porządkowanie figur geometrycznych według 7 kolorów
33. Porządkowanie figur geometrycznych według 4 kształtów
34. Porządkowanie figur geometrycznych według 6 kształtów
35. Odtwarzanie odpowiedniości ilościowo-liczbowej: dużo-jeden
36. Odtwarzanie liczby do 3 elementów
37. Odtwarzanie liczby do 4 elementów
38. Odtwarzanie liczby do 10 elementów
39. Odtwarzanie liczby do 12 elementów
40. Dodawanie i odejmowanie w przedziale 3
41. Dodawanie i odejmowanie w przedziale 5
42. Dodawanie i odejmowanie w przedziale 10
43. Układanie 3- elementowej historyjki obrazkowej
44. Układanie 5-elementowej historyjki obrazkowej

Narzędzie diagnostyczne zweryfikowano ze względu na stopień trudności, moc dyskryminacyjną, wpływ poszczególnych pozycji na współczynnik rzetelności całości, stabilność bezwzględną, zgodność wewnętrzną oraz trafność treściową, diagnostyczną, prognostyczną i teoretyczną. Wykazano rzetelność i trafność narzędzia⁴

Wyniki

Zachowanie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w sytuacji zadaniowej

W trakcie badania obserwowano dużą wrażliwość komunikacyjną dzieci z lekkim stopniem niepełnosprawności. Manifestowała się ona przede wszystkim w potrzebie bycia dostrzeganym i potrzebie uznania (83% badanych), naśladowaniu demonstrowanej strategii rozwiązania (98%), poszukiwaniu pomocy, gdy zadanie sprawiało trudności (15%). Zdecydowana większość (85,1%) naśladowała czynności pokazywane przez nauczyciela ze zrozumieniem. Niewielka część badanych (14,9%) z tej grupy mechanicznie odtwarzała czynności dorosłego. Na zaburzenie mechanizmu kontrolującego przebieg myślenia u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną wskazują autorzy polscy i zagraniczni.

Należy odnotować, że większość dzieci widząc barwne zabawki oraz kolorowe obrazki, chętnie podejmowała zabawę z dorosłym. Tylko nieliczne (11,8%) zachęcano do podjęcia działań poprzez powtarzanie instrukcji i przesadnie emocjonalne reakcje. Instrukcja miała zazwyczaj charakter prostego polecenia słownego wzmocnionego odpowiednimi gestami.

⁴ Narzędzie przeznaczone jest do ujawniania aktualnych osiągnięć i wyłaniających się możliwości poznawczych dzieci o prawidłowym rozwoju intelektualnym i dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym.

Próby rozpoznania sytuacji problemowej podjęła połowa dzieci z lekką niepełnosprawnością i miały one charakter czynności orientacyjno-badawczych, na przykład przybliżania, rozpatrywania, obracania. Pozostałe dzieci od razu przystępowały do wykonania zadania, opierając się na swoim dotychczasowym doświadczeniu zgromadzonym w zabawie z podobnymi przedmiotami.

Zaobserwowano również czynności „pseudobadawcze”, naśladowanie jedynie ruchów nauczyciela demonstrującego rozwiązanie, na przykład strategię dopasowania klocków do otworów metodą prób i błędów. Część badanych nie potrafiła znaleźć właściwego rozwiązania, wielokrotnie powracała do tego samego otworu, nie rozumiała informacji zwrotnej: klocek nie pasuje do tego otworu, należy szukać innego. Na brak lub niedostateczne zapoznanie się z warunkami zadania przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną zwraca uwagę m.in. L.S. Rubinsztejn (1979).

Osiągnięcia poznawcze dzieci z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej o wieku umysłowym 3 do 6 lat

Rezultaty analizy statystycznej zawiera tabela 1. We wszystkich grupach ujawniono istotne statystycznie różnice w wykonaniu zadań przez dzieci niepełnosprawne i pełnosprawne na korzyść tych ostatnich. Należy odnotować niższy poziom istotności różnic u dzieci o wieku umysłowym cztery lata ($p < 0,05$) niż u dzieci z grupy trzylatków ($p < 0,01$).

Tabela 1

Wyniki dzieci z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej i normatywnym rozwojem w parach o takim samym wieku umysłowym - zestawy dla grup rozwojowych

Wiek umysłowy w latach	Grupa	Liczbadzieci	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd st. średniej	Test Levene'a		Test równości średnich		
						F	Istotność	t	df	Istotność
3	N	11	82,386	12,267	3,698	4,793	0,041	3,027	15,227	0,008
	L	11	58,522	23,095	6,963					
4	N	14	71,840	17,811	4,760	0,182	0,673	2,088	26	0,047
	L	14	57,692	18,040	4,821					
5	N	11	81,493	5,662	1,707	13,539	0,001	5,074	12,367	0,000
	L	11	55,032	16,343	4,927					
6	N	11	88,510	6,169	1,860	8,637	0,008	4,281	12,940	0,000
	L	11	57,306	15,911	4,797					

Punktacja sprowadzona do skali od 0 do 100; N – dzieci o normatywnym rozwoju; L- dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Źródło: Kulesza (2004, s. 132)

Otrzymane rezultaty są spójne z danymi innych autorów i potwierdzają znane już fakty – istotnie niższy poziom osiągnięć poznawczych dzieci z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej. Warto zatem oprócz wskazania ogólnych tendencji bardziej wnikliwie przyjrzeć się rozmieszczeniu zadań w strefach rozwojowych, bowiem można przypuszczać, że zastosowana procedura zadanie-pomoc-zadanie zmieni ten niekorzystny obraz dzieci z niepełnosprawnością.

Rozmieszczenie zadań w strefach rozwojowych

Szczegółowe informacje o liczbie zadań dla poszczególnych grup i rozkładzie zadań w strefach rozwojowych zawiera tabela 2. Dla lepszego zobrazowania wyniki przedstawiono również w formie wykresu 1, na którym połączono wyniki górnej i dolnej strefy najbliższego rozwoju oraz zestawiono je w grupach wiekowych. (Skróty: SAR - strefa aktualnego rozwoju, SNR - strefa najbliższego rozwoju i SOR - strefa oddalonego rozwoju.)

Interesujące dane uzyskano w grupie czterolatków. Rezultaty obu badanych populacji czterolatków były najbardziej zbliżone, bowiem 46,1% (norma) i 30,8% (dzieci z niepełnosprawnością) zadań wykonanych zostało samodzielnie, a więc mieściły się w strefie aktualnego rozwoju. Podobną tendencję obserwujemy, gdy przyjrzymy się strefie najbliższego rozwoju czterolatków. Wydaje się, że wiek cztery lata jest szczególnie ważny dla rozwoju, warto zatem w tym czasie podejmować intensywne działania wspierające.

Dzieci o normatywnym rozwoju w wieku 3, 5 i 6 lat większość zadań (odpowiednio: 83,3%, 78,6% i 88,9%) wykonały w obrębie strefy aktualnego rozwoju. Natomiast wyniki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną wahały się od 11,1% (sześciolatki) do 30,8% (czterolatki) zadań rozwiązanych samodzielnie. Dla niepełnosprawnych sześciolatków zadania okazały się więc najtrudniejsze.

Należy odnotować, że strategia pomocowa przyczyniła się do wzrostu wykonania zadań zarówno przez dzieci o normatywnym rozwoju, jak i dzieci z niepełnosprawnością. Czterolatki o prawidłowym rozwoju potrzebowały najwięcej pomocy, bowiem aż 53,9% zadań wykonały po udzieleniu wskazówek (SNR).

Wyniki badanych z niepełnosprawnością mieściły się w przedziale od 61,5% do 88,3% zadań rozwiązanych z pomocą (SNR). Można zatem stwierdzić, że we wszystkich grupach wiekowych wykonywali większość prób na poziomie strefy najbliższego rozwoju. W obrębie strefy oddalonego rozwoju znalazły się jedynie pojedyncze zadania. Były to zwykle problemy wymagające angażowania bardziej złożonych procesów umysłowych (logiczne myślenie – układanie historyjki obrazkowej, zdolności matematyczne- dodawanie i odejmowanie, werbalne uogólnienie).

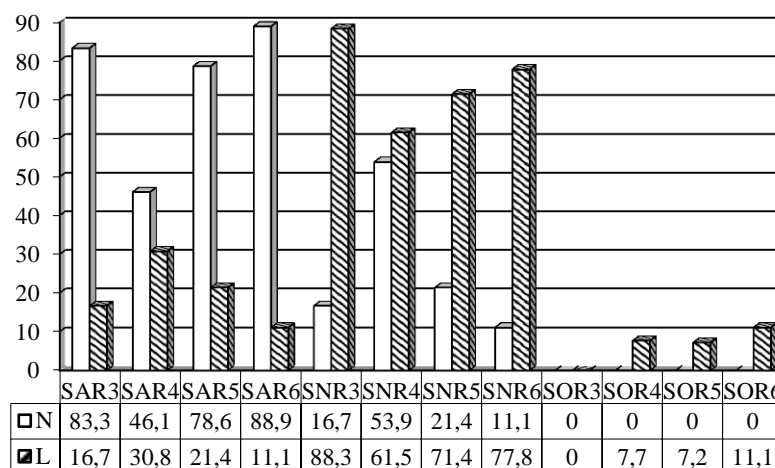
Tabela 2

Zadania w strefach rozwojowych dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną i normatywnym rozwoju o wieku umysłowym 3-6 lat (w %)

Wiek (lata)	GRUPA	STREFA ROZWOJOWA				Liczba zadań dla grupy rozwojowej
		Strefa Aktualnego Rozwoju	Strefa Najbliższego Rozwoju		Strefa Oddalonego Rozwoju	
			dolny obszar	górný obszar		
3	N	83,3	16,7	0,0	0,0	12
	L	16,7	50,0	33,3	0,0	12
4	N	46,1	46,1	7,8	0,0	13
	L	30,8	46,1	15,4	7,7	13
5	N	78,6	21,4	0,0	0,0	14
	L	21,4	42,8	28,6	7,2	14
6	N	88,9	11,1	0,0	0,0	9
	L	11,1	77,8	0,0	11,1	9

N- norma rozwojowa, L- lekki stopień niepełnosprawności intelektualnej, liczba badanych – 94

Wykres 1. Rozmieszczenie zadań w strefach rozwojowych dzieci o prawidłowym rozwoju i z lekką niepełnosprawnością intelektualną o wieku umysłowym 3-6 lat (w %) - opracowanie własne



Źródło: opracowanie własne

Skuteczność pomocy

W przypadku trudności z wykonaniem zadania udzielano dozowanej pomocy, polegającej zazwyczaj na: 1. demonstracji rozwiązania zadania metodą najbliższą rozwojowo –zwykle była to metoda prób i błędów- oraz wspólnym wykonaniu zadania. Dorosły był osobą ukierunkowującą rozwiązanie i podpowiadał metodę rozwojowo najbliższą dziecku. Wskaźniki skuteczności pomocy przedstawia tabela 3.

Tabela 3

Skuteczność pomocy udzielanej dzieciom o normatywnym rozwoju i z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej o wieku umysłowym 3-6 lat (w %)

Wiek umysłowy w latach	Grupa	Liczba dzieci	Skuteczność pomocy	Liczba zadań dla grupy rozwojowej
3	N	11	79,2	12
	L	11	53,7	
4	N	14	76,3	13
	L	14	52,7	
5	N	11	91,3	14
	L	11	52,3	
6	N	11	100,0	9
	L	11	46,7	

N – dzieci o normatywnym rozwoju; L- dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Źródło: opracowanie własne

Dzieci 3-letnie: Pomoc przewidziana w procedurze diagnostycznej przyczyniła się do wzrostu poziomu wykonania zadań przez obie badane populacje. Analiza wykazała jednak większą skuteczność nauczania w grupie o normatywnym rozwoju, wyniosła ona 79,2%, niż w grupie z lekką niepełnosprawnością intelektualną, gdzie uzyskano wskaźnik 53,7%.

Dzieci 4-letnie: Na podstawie przeprowadzonej analizy można wysnuć wnioski o tym, że strategia udzielania pomocy pozwoliła ujawnić najbliższe możliwości poznawcze zarówno dzieci z niepełnosprawnością, jak i dzieci o prawidłowym przebiegu rozwoju o wieku umysłowym cztery lata. Nauczanie przyniosło oczekiwaną poprawę wykonania zadań, a jego skuteczność w grupie dzieci o normatywnym rozwoju wyniosła 76,3%. Dzieci z lekką niepełnosprawnością skorzystały z co drugiej podpowiedzi - 52,7%. Efektywność pomocy była więc wyraźnie niższa w grupie badanych z niepełnosprawnością intelektualną.

Dzieci 5-letnie: Ujawniono duże różnice w efektywności korzystania z pomocy przez pełnosprawne i niepełnosprawne dzieci. Ogólny wskaźnik skuteczności u dzieci o normatywnym rozwoju wyniósł 91,3%, zaś u dzieci z niepełnosprawnością 52,3%.

Dzieci 6-letnie: Największe trudności dzieci z dysfunkcją intelektualną miały z ułożeniem obrazków zgodnie z logiczną sekwencją zdarzeń (zad. 44). Co trzeci badany z niepełnosprawnością skorzystał ze wskazówek dorosłego. Małej pomocy w zadaniu 44. potrzebowała również połowa dzieci o normatywnym rozwoju (45,4%). Pomoc tę pełnosprawne przedszkolaki wykorzystywały w stu procentach efektywnie. Nauczanie przyniosło zatem poprawę wykonania w obu grupach, jednak skuteczność pomocy była znacznie niższa u dzieci z niepełnosprawnością. Ogólny jej wskaźnik w tej grupie wyniósł 46,7%, zaś w grupie bez problemów rozwojowych 100%.

Weryfikacja hipotez i podsumowanie

Pierwsze założenie o ogólnie niższym poziomie zdolności poznawczych dzieci z lekkim stopniem niepełnosprawności w porównaniu z dziećmi o normatywnym rozwoju i identycznym wieku umysłowym zostało zweryfikowane pozytywnie. Najmniejsze różnice zaobserwowano w grupie czterolatków. Można zatem przypuszczać, że jest to okres krystalizowania się zdolności dzieci z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej - zgodnie z koncepcją inteligencji płynnej i skryzalizowanej.

Hipoteza druga również została potwierdzona. Badania ujawniły wysoką skuteczność pomocy oferowanej dzieciom pełnosprawnym i niepełnosprawnym w trakcie diagnozy. Strategia zadanie-pomoc-zadanie przyczyniła się do istotnego wzrostu poziomu wykonania zadań zwłaszcza w grupie badanych z dysfunkcją intelektualną.

Ujawniono dużą wrażliwość edukacyjną dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, która manifestowała się potrzebą bycia w polu uwagi, potrzebą oceny swoich działań i kooperacji, zdolnością do naśladowania demonstrowanych przez dorosłego sposobów rozwiązania zadania, co skutkowało wykorzystaniem co drugiej podpowiedzi nauczyciela. Badanie umożliwiło więc określenie strefy najbliższego rozwoju, która u dzieci z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej okazała się nadzwyczaj pojemna.

Wykaz wykorzystanych źródeł

1. Kulesza, E.M. (2012). Dynamiczne ociniuwannia – teoretyczna osnowa ta opis zawdań. W: O.W. Gawriłowa, W.I. Spiwak (red.), Zbyrnik naukowych prac Kamianiec-Podylskowo nacjonalnowo uniwersitetu imieni Iwana Ogienka. Wyd. IXX. Cz. 1. Kamianiec-Podylskij: Medobori-2006. ss. 150-159.

2. Kulesza, E.M. (2011). Diagnoza potencjału poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym (część 5). Dzieci pięcio- i sześćioletnie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, Szkoła Specjalna, nr 5, s. 337-348.

3. Kulesza, E.M. (2011). Diagnoza potencjału poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym (część 4). Dzieci trzy- i czteroletnie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, Szkoła Specjalna, nr 4, s. 271-282.

4. Kulesza, E.M. (2011). Diagnoza potencjału poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym - model teoretyczny oraz weryfikacja narzędzia (część 1), Szkoła Specjalna, nr 1, s. 15-31.

5. Kulesza, E.M. (2004). Rozwój poznawczy dzieci z lekkim i umiarkowanym stopniem upośledzenia umysłowego - diagnoza i wspomaganie. Studia empiryczne. Warszawa: Wyd. APS. s. 123-194.

6. Rubinsztejn, L.S. (1979). Psychologia umstwiennno otstałowo szkolnika. Moskwa: Proswieszczenie.

7. Wygotski, L.S. (2004). Psychologia rozwitia rebionka. Moskwa: EKSMO.

The article presents findings of the research on cognitive abilities in children with mild intellectual disability At the development age of three through six. The children were given a set of tasks adapted to their development, and task performance was rated on a 0-4 scale. In accordance with the idea L.S. Vygotsky's zone of proximal development (2004), the diagnostic process provided two-stage support. The results of the children with disabilities were compared to the results of children with normal development, the differences and similarities in their cognitive development were pointed out, and sensitivity to instruction (effectiveness of support) was compared.

Keywords: zone of actual and proximal development, cognitive abilities, intellectual disability.

Отримано 23.09.2012 р.

УДК 376.1-056.34:376.016:51:371.26

Л.І. Прохоренко

ПРОБЛЕМА САМОРЕГУЛЯЦІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті висвітлюються особливості саморегуляції навчальної діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку, визначаються шляхи корекційної роботи з формування процесу саморегуляції.

Ключові слова: саморегуляція, мотивація, самоконтроль, навчальна діяльність, психічні процеси, мовленнєве опосередкування.

В статье освещаются особенности саморегуляции учебной деятельности у детей с задержкой психического развития, определяются пути коррекционной работы по формированию процесса саморегуляции.

Ключевые слова: саморегуляция, мотивация, самоконтроль, учебная деятельность, психические процессы, речевое опосредствование.

В умовах реформування і осучаснення освіти, яке відбувається в Україні, важливою задачею сучасної школи є підвищення ефективності навчальної діяльності молодших школярів, формування їх пізнавальної активності і самостійності, розвитку особистості школяра, який

передбачає здібність дитини до самовдосконалення, самоосвіти, саморегулювання. В цьому аспекті актуальною є проблема, яка орієнтована на розвиток особистості дитини зі зниженим рівнем інтелектуального розвитку й пов'язана з формуванням в навчально-пізнавальній діяльності, недорозвиток якої зумовлює ряд різноманітних труднощів, які виникають у процесі становлення дитини як активного суб'єкта в різних видах діяльності і поведінки.

Психологічні механізми саморегуляції діяльності, її структура, формування в онтогенезі, взаємозв'язок саморегуляції з продуктивністю психічних процесів і ефективністю діяльності, її місце в структурі самосвідомості досліджені вітчизняними і зарубіжними психологами (А.В.Брушлінський, П.Я.Гальперін, Д.Б.Ельконін, О.О.Конопкін, О.К.Осницький, У.В.Ульєнкова, Т.І.Шульга, Bandura, J.H.Blok, E.Forman, С.Корр та ін.); структурно-функціональна модель мозку як субстрат психічної діяльності (Л.С.Виготський, О.Р.Лурія); психологічні механізми саморегуляції (О.О.Конопкін, О.Ю.Осадько, О.К.Осницький, С.В.Чорнобровкіна та ін.).

Дослідники зазначають, що фізіологічною основою психічних функцій виступають функціональні системи, які включають аферентні і еферентні ланки, які можуть бути досить динамічними і взаємозамінюючими. Кожна ланка цієї системи пов'язана з певною мозковою структурою, при цьому у різних функціональних систем існують загальні ланки, які можуть брати участь в реалізації декількох психічних функцій.

У віковій і педагогічній психології особливе місце займають дослідження, які присвячені вивченню саморегуляції в навчальній діяльності у дітей, розв'язанню питання про роль спеціально організованого навчання в її формуванні (В.В.Давидов, А.К.Маркова, Д.Б.Ельконін та ін.); психологічний аспект розвитку самоконтролю і самооцінки з'ясований в дослідженнях Л.І.Божович, Л.А.Венгер, П.Я.Гальперіна, В.В.Давидова, А.К.Маркової, Г.С.Нікіфорова, Л.М.Фрідмана та ін.; проблема розвитку довільного контролю в навчальній діяльності (В.В.Давидов, Л.В.Занков, С.Г.Манвелов, Н.В.Рєпкіна, А.І.Рижик, П.М.Ерднієв та ін.); формування і розвиток у школярів вмінь самостійно виконувати навчальну діяльність, оцінювати її – вивчали Ю.М.Кулюткін, А.К.Маркова, Б.А.Русаков, А.Е.Соловійова, Н.Ф.Тализіна, П.І.Третьяков та ін.; дослідження проблеми формування саморегуляції в різних видах діяльності у дітей з нормальним психічним розвитком і дітей з порушеннями психофізичного розвитку дошкільного віку (Е.Б.Аксьонова, В.В.Кісова, У.В.Ульєнкова) і шкільного (Т.В.Кириченко, Т.Н.Князєва, Н.Л.Росіна та ін.).

Автори вважають, що навчальна діяльність детермінує виникнення основних психологічних новоутворень дитини молодшого шкільного віку, визначає його загальний психічний розвиток на цьому віковому

етапі, сприяє формуванню особистості в цілому. Формування цих новоутворень і, власне саморегуляції, тісно взаємозв'язані з навчальною діяльністю: учні опановують знання, способи дій, вчаться проникати в сутність явищ, розвивається мислення і мова, виникає необхідність долати труднощі в процесі інтелектуальної діяльності.

Отже, здатність дитини до саморегуляції відіграє важливу роль в організації складних форм довільної діяльності молодшого школяра, до якої, в першу чергу, відноситься навчальна.

У сучасній галузі спеціальної психології і корекційної педагогіки гостро стоїть проблема саморегуляції діяльності у дітей з обмеженими можливостями. Досліджувалося питання саморегуляції в контексті психічних функцій і процесів (Т.В.Єгорова, В.І.Лубовський, О.В.Лурія, Н.О.Менчинська, Л.І.Переслені, Т.В.Сак, П.Б.Шошин та ін.); саморегуляції в контексті вивчення особливостей мислення і пізнавальної активності дітей з розумовою відсталістю (В.В.Лубовський, Г.М.Дульнев, В.Г.Петрова, І.М.Соловйов та ін.); саморегуляції і окремих психічних процесів (Н.П.Вайзман, Л.Ф.Гаврилов, К.М.Гуревич, І.В.Дубровіна та ін.); приділялася увага окремій ланці саморегуляції – самоконтролю (О.Б.Аксьонова, С.О.Домішкевич, Л.В.Кузнецова, А.І.Липкіна, Ю.Б.Максименко, Л.І.Прохоренко, Т.В.Пускаєва, У.В.Ульєнкова та ін.). Дослідники свідчать, що серед численних причин, які гальмують розвиток будь-якої діяльності у дітей з недорозвиненням інтелекту, насамперед, слід підкреслити недорозвинення інтеграційної діяльності кори головного мозку, низький рівень мисленнєвої діяльності, недоліки емоційно-вольової сфери, мовленнєвий недорозвиток, порушення регуляції діяльності.

В роботах, присвячених вивченню пізнавальної діяльності у дітей із ЗПР, саморегуляція розглядалася в контексті вивчення психічних функцій і процесів (Н.А.Білопольська, С.О.Домішкевич, О.І.Красило, Л.В.Кузнецова, І.Ю.Кулагіна, А.І.Липкіна, Т.В.Пускаєва, Е.С.Слепович та ін.); у окремому її прояві – як функція самоконтролю (О.Б.Аксьонова, Ю.Б.Максименко, Л.А.Метієва, Л.І.Прохоренко, У.В.Ульєнкова та ін.). Дослідники відмічають інфантильні риси особистості дітей із ЗПР, які проявляються в переважанні ігрових інтересів над навчальними, недостатньому цілепокладанні, підвищеній навіюваності і уникненні від відповідальності, неадекватній самооцінці, невмінні виконувати діяльність відповідно до вимог.

Таким чином, формування саморегуляції в навчальній діяльності дітей зі зниженим інтелектом, у тому числі і у дітей із ЗПР, є однією з актуальних проблем спеціальної педагогіки і психології. Актуальність проблеми обумовлена найважливішою роллю процесів саморегуляції в провідних видах діяльності, в формуванні особистості школяра і виховання у нього активної життєвої позиції, можливості повноцінної навчальної діяльності і соціальної адаптації.

Дослідження, спрямовані на вивчення в учнів пізнавальної активності і самостійності в навчальному процесі, підтверджують актуальність проблеми вивчення психолого-педагогічних умов формування саморегуляції у молодших школярів (у тому числі і у дітей із ЗПР), пошуку нових педагогічних технологій в цьому напрямі (О.Б.Аксьонова, В.В.Кісова, О.Ю.Осадько, Н.Л.Росіна, У.В.Ульєнкова, В.С.Юркевич та ін.). Автори стверджують, що оволодіння вміннями контролювати і регулювати власну діяльність на кожному етапі є найважливішим засобом корекції недоліків в інтелектуальному розвитку дітей, що сприяє становленню цілеспрямованої, усвідомленої діяльності дитини.

Як відомо, саморегуляція виникає на ґрунті певних потреб і відповідних їм мотивів. Недостатня сформованість саморегуляції, дій самоконтролю, насамперед, супроводжуються недорозвитком, затримкою формування мотиваційної сфери дітей із ЗПР [1; 2]. Дослідники зазначають, що у молодшому шкільному віці у дітей із ЗПР відбувається процес демотивації навчальної діяльності, що стримує розвиток навчальної мотивації, визиває негативне відношення до навчання, школи, вчителя. Це обумовлюється тим, що для значної частини школярів із ЗПР рівень вимог, який пред'являє школа, виявляється недосяжним як внаслідок індивідуальних особливостей розвитку, так і через несформованість навчальної мотивації. Дослідники свідчать, що виконуючи завдання, діти цієї категорії, зазвичай керуються близькими мотивами, спрямованими на здійснення окремих операцій і дій, а не метою завдання в цілому, що не сприяє досягненню поставлених цілей [5].

Інші дослідники, вивчаючи проблему саморегуляції діяльності, виокремлюють поняття самоконтролю як необхідної ланки навчальної діяльності, від рівня сформованості якого залежить рівень сформованості саморегуляції (Т.А.Власова, С.О.Домішкевич, Г.Й.Жарєнкова, Т.В.Єгорова, З.І.Калмикова, Н.Ф.Кузьміна-Сиром'ятнікова, Ю.Б.Максименко, А.К.Маркова, Н.О.Менчинська, Л.А.Метієва, І.М.Соловйов, У.В.Ульєнкова).

Так, в дослідженнях І.М.Соловйова, Н.Ф.Кузьміної-Сиром'ятнікової, Б.І.Пінського, М.Н.Перової, зазначено, що більшість дітей не усвідомлюють необхідність орієнтуючого етапу діяльності, орієнтування в завданні може бути неповним, спотвореним або зовсім відсутнім, під час складання плану розв'язування задачі і визначенні способу її виконання, молодші школярі із ЗПР недостатньо враховують дані умови і запитання задачі, визначають несуттєві ознаки, керуються не умовою задачі в цілому, а окремими її частинами, іноді, навіть, окремими фразами, словами. В ході діяльності способи дій учня не змінюються, навіть у тих випадках, коли вони виявляються помилковими, що не приводить до потрібного результату. Крім того, діти схильні переносити

в незмінному вигляді елементи набутого досвіду на розв'язання нового, не аналогічного завдання.

Ю.Б.Максименко підкреслює, що несформованість самоконтролю у дітей із ЗПР виразно виявляється під час виконання таких завдань, які вимагають певних цілеспрямованих дій протягом достатньо тривалого часу: неповноцінне попереднє орієнтування в завданні, невміння аналізувати інструкцію, мисленнєво визначати послідовність дій, визначати необхідний спосіб для досягнення результату, невміння мобілізувати набуті знання.

Як зазначають С.О.Домішкевич, Н.О.Менчинська, у дітей із ЗПР спостерігається знижена довільність в різних видах психічної діяльності: сприйманні, запам'ятовуванні, мисленні. Відсутність у дітей цієї категорії регулятивних дій проявляється в систематичній підміні ними важких завдань легшими, спробі уникнути труднощів. Недорозвиток компонентів саморегуляції характеризується невмінням виконувати навчальну діяльність відповідно до поставленої мети, відсутністю навичок мисленнєвого планування власних дій і їх результатів, невідповідністю їх виконання з планом, несформованістю операційного і кінцевого самоконтролю. Невміння цілеспрямовано відтворювати мнемічну діяльність, іноді носить грубий характер і призводить до «зісковзування» із завдання, яскраво виражений недорозвиток емоційно-вольової сфери не дозволяє отримувати бажаних результатів діяльності тощо [3].

Досліджуючи проблему мисленнєвої діяльності школярів в процесі виконання завдання за зразком, О.Д.Божович, Г.Й.Жаренкова підкреслюють, що виконання завдання за зразком, розвиває вміння в учнів передбачати всі операції, які необхідні для знаходження результату і визначення умов, яким він відповідає. На думку авторів, під час виконання завдання за зразком, діти із ЗПР усвідомлюють лише конкретні зміни в матеріалі, тобто кінцевий результат кожної проби, який звіряється зі зразком. Ознаки, які виділяються учнями в зразку, об'єктивно стають основою для виконання окремих дій, але, ні операції, які привели до змін, ні умови, яким ці операції відповідають, не усвідомлюються.

В своїх дослідженнях, Л.А.Метієва, У.В.Ульєнкова відзначають, що при необхідності самостійного знаходження нового способу дії і перебудови засвоєного, діти із ЗПР не усвідомлюють неадекватності своїх дій, і, по суті, не будують новий спосіб виконання. В ситуаціях утруднення активізуються захисні форми поведінки: відмова від ситуації під різноманітними приводами, відмова від продовження розв'язання завдання, зниження точності виконання завдання при його ускладненні, що багато в чому обумовлено своєрідністю розумової працездатності дітей, темпом виконання, кількістю допущених помилок, невмінням перевіряти етапи роботи і кінцевий результат. Автори свідчать, що

несформованість саморегуляції навчальної діяльності у дітей із ЗПР характеризується зниженням усвідомлення мисленнєвих дій, відсутністю цілеспрямованості виконання, не сформованості дій самоконтролю і саморегуляції.

В інших працях, головна роль у формуванні саморегуляції відводиться самооцінці (Н.В.Бабкіна, Г.В.Бельтюкова, Н.А.Білопольська, Г.А.Вайзер, В.О.Горбачова, Н.А.Жулідова, Ю.Б.Максименко, Г.В.Репкіна та ін.). Як засвідчують дослідники, на етапі оцінювання, в результаті несформованості дій співставлення досягнутого результату з прийнятими правилами, діти із ЗПР неадекватно оцінюють власне виконання завдання (спостерігається переважно позитивне оцінювання результатів), відзначаються труднощі мовленнєвого обґрунтування в процесі і в кінці виконання завдання.

Як зазначають Н.А.Жулідова, Ю.Б.Максименко, завищення власних можливостей, менша критичність, порівняно з дітьми з нормальним психічним розвитком, характерні для молодших школярів із ЗПР. Недорозвиток аналітичної функції мислення, яке притаманне дітям із ЗПР, впливає на формування самооцінки, знижує її регулюючу функцію. Через це, діти відображають власну самооцінку, не аналізуючи виконане завдання, зважаючи лише на повсякденний досвід отримання оцінок на уроках [5].

В дослідженнях Н.В.Бабкіної, Н.А.Білопольської, Г.А.Вайзер підкреслюється, що крім завищеної самооцінки, молодшим школярам із ЗПР притаманна і неадекватна занижена самооцінка. Діти із заниженою самооцінкою, відмовляються від перевірки запропонованого завдання, визначення і виправлення помилок, вони лише переглядають власну роботу, нічого в ній не змінюючи, або ж відмовляються перевіряти, мотивуючи тим, що нічого не можуть побачити [1].

Аналізуючи вищезазначені дослідження, можна стверджувати, що у дітей із ЗПР спостерігається несформованість саморегуляції навчальної діяльності, а саме: сприймання навчального завдання в цілому, без диференціації на окремі етапи, невміння планувати майбутню діяльність і порядок виконання її дій; невміння мисленнєво уявити сукупність практичних дій, які потрібно виконати, обґрунтувати їх; невміння чітко визначати етапи для перевірки частин завдання і перевіряти результат, передбачати можливі помилки тощо. Фрагментарне сприйняття інструкції призводить до того, що діти із ЗПР враховують лише частину вимог, не дотримуються послідовності виконання завдання, що особливо чітко простежується під час планування, вміння визначати в завданні основні і залежні ланки, визначати раціональний спосіб дій, перевіряти проміжні і кінцевий результати.

Таким чином, аналізуючи психолого-педагогічні дослідження з проблеми саморегуляції, можна стверджувати, що основними

причинами несформованості саморегуляції у молодших школярів із ЗПР є:

- неусвідомлення дитиною необхідності саморегуляції під час діяльності (необхідність самостійно контролювати виконання і правильність отриманого результату);

- несформованість мотивації та пізнавальної активності в процесі діяльності;

- не сформованість самоконтролю: невміння визначати потрібний спосіб виконання, визначати помилки і їх виправляти; перевіряти кінцевий результат у відповідності зі зразком і уявним образом результату;

- невміння використовувати прийоми самоконтролю на кожному етапі діяльності: програмувати, контролювати, регулювати власну діяльність і оцінювати отримані результати.

Такі висновки спонукають до визначення шляхів корекційної роботи, спрямованих на формування компонентів саморегуляції в процесі навчальної діяльності у молодших школярів із ЗПР, що передбачатиме розвиток наступних вмінь:

- ставити цілі і визначати найбільш актуальні з них;
- утримувати цілі тривалий час; пов'язувати їх з організацією власних зусиль;

- аналізувати умови і визначати найбільш значимі для досягнення поставленої мети;

- визначати способи дій і організувати їх послідовну реалізацію;

- оцінювати проміжні і кінцеві результати діяльності, визначаючи для цього найбільш оптимальні критерії оцінки;

- виправляти допущені помилки;

- робити корекцію роботи в цілому.

Список використаних джерел

1. Бабкина Н.В. Психолого-педагогические условия формирования саморегуляции познавательной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития: – дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.08 / Бабкина Н.В. – М., 2000. – 170с.

2. Бедер Я. Психологическая коррекция недостатков саморегуляции у детей с задержками развития / Я.Бедер // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С. 70–71.

3. Домишкевич С.А. Продуктивные и динамические особенности умственной деятельности детей с ЗПР/ С.А.Домишкевич // Дефектология. – 1977. – № 2. – С. 12–19.

5. Жулидова Н.А. Некоторые особенности прогностической самооценки и умения притязаний младших школьников с ЗПР / Н.А.Жулидова // Дефектология. – 1981. – № 4. – С. 17–24.

6. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции

деятельности / Конопкин О.А. – Москва: Наука, 1980. – 256с.

In the article the features of self-regulation of educational activity are illuminated for children time-lagged psychical development, the ways of correction work are determined on forming of process of self-regulation.

Keywords: self-regulation, motivation, self-control, educational activity, psychical processes, verbal mediation.

Отримано 25.09.2012

УДК 159.922.313

Л.М. Руденко

ГЕНЕЗИС АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ПРОЦЕСИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

В статті розглянуто генезис поведінкових порушень та агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю в різні вікові періоди. Виділено агресивні реакції за спрямованістю та видами, а також вказано на форми прояву агресивності.

Ключові слова: розумово відсталі, вікові періоди, агресивна поведінка, порушення поведінки, форми, види агресивної поведінки, агресивні реакції.

В статье рассмотрен генезис поведенческих нарушений и агрессивного поведения у детей с умственной отсталостью в разные возрастные периоды. Выделены агрессивные реакции за направленностью и видами, а также формы проявления агрессивности.

Ключевые слова: умственно отсталые, возрастные периоды, агрессивное поведение, нарушение поведения, формы, виды агрессивного поведения, агрессивные реакции.

Вивчення процесу розвитку розумово відсталої дитини допомагає зрозуміти його не як прояв визначених задатків або вад, не як варіант норми, а як результат захворювання, що спричиняє своєрідність розвитку. Однак і цей розвиток, як показали дослідження, проведені О.Л. Леонтьєвим, Л.С. Виготським, все таки формує нові зв'язки нагромадження життєвого досвіду, оволодіння знаннями і навичками, поступальний рух уперед.

С.Л. Рубінштейн підкреслював, що "психіка розвивається навіть при найглибших ступенях розумової відсталості... Розвиток психіки – це специфіка дитячого віку, що пробивається крізь будь-яку, найважчу патологію організму" [4, с. 117].

Російські вчені В.Г. Асєєв, Д.І. Фельдштейн, які вивчали проблеми розвитку особистості, у своїх дослідженнях зазначають, що засвоєння соціальних норм і цінностей формується поетапно, і в кожному віковому періоді діють свої психологічні механізми і закономірності.

Відхилення в поведінці дітей з порушенням інтелекту спочатку обумовлені органічною поразкою головного мозку; майже в усіх спостерігається відсутність або значне зниження у порівнянні зі звичайними дітьми інтересу до навколишнього середовища, загальна патологічна інертність; недостатня сформованість процесу сприйняття, що визначає неможливість самостійної орієнтації дитини в умовах виконання завдання, потреба в деталізованому його роз'ясненні, складну зміну одного виду діяльності на інший. Зв'язок між основними компонентами пізнання – дією, словом та образом – недосконали.

А.І. Фурманов стверджує, що агресивну поведінку можна спостерігати вже в ранньому дитячому віці. У дошкільному віці агресія проявляється майже винятково в імпульсивних приступах упертості, які здебільшого не піддаються впливу дорослих. Виражається це найчастіше спалахами злості або гніву, що супроводжуються лементом, бриканням, кусанням, готовністю битися. Причиною такої поведінки є блокування бажань або наміченої програми дій у результаті застосування виховних впливів. При цьому дитина не має наміру завдати шкоди оточуючим.

В більш старшому віці на перший план активніше висуваються конфлікти і сварки з ровесниками, спричинені бажанням оволодіти речами, найчастіше – іграшками. Частка таких конфліктів у дітей молодшого дошкільного віку становить 78%. У цей період розвитку в 5 разів зростає число випадків застосування дітьми фізичного насильства.

Аналіз особливостей розвитку дітей дошкільного віку з порушеним інтелектом дозволяє говорити про те, що дана категорія дітей характеризується явищами децелерації – запізненням біологічного дозрівання, психічного інфантилізму, зниженням адаптаційних можливостей.

Водночас зі специфічним розвитком психіки відбувається своєрідний розвиток емоційної сфери розумово відсталого дитини дошкільного віку, що проявляється, насамперед, у незрілості, адже почуття розумово відсталого дитини довгий час не достатньо диференційовані, бувають неадекватними і непропорційними зовнішнім впливам.

Емоційна незрілість характеризується тим, що в дітей відсутня типова для здорової дитини жвавість і яскравість емоцій, у них слабка зацікавленість в їх оцінці, низький рівень домагань, підвищена

сугестивність, відсутність критичного ставлення до себе. Емоційні реакції дітей примітивні і поверхневі; емоційний розвиток – затриманий. Діти постійно зазнають труднощів адаптації, що порушує їхній емоційний комфорт і психічну рівновагу.

С.В. Велієва на основі дослідження емоційної сфери дітей дошкільного віку виявила загальні для всіх дошкільників (3–7 років) типові психічні стани (усього 16): радість, подив, тривога/тривожність, страх, безтурботність, активність, веселість, інтерес, агресія, образа, прагнення до знання, прихильність, ніжність, бадьорість, безпорадність, дружелюбність. Тривожність, агресія й образа увійшли в цей перелік як прояви агресивної поведінки. Специфікою психічних станів дошкільників є швидка змінюваність, короткочасність, залежність від емоціогенного середовища, що пов'язане з великою слабкістю, збудливістю, невірноваженістю нервової системи.

М.Ч. Расцевською було здійснене дослідження структури базальних емоцій дітей з різним рівнем інтелектуального розвитку 6, 8 і 10 років, яке показало, що в дітей з розумовою відсталістю спостерігається недостатність позитивних переживань, у них менше проявів життєрадісності, а частіше проявляються емоції страху і гніву. В порівнянні з дітьми, які мають нормальний розвиток, діти з розумовою відсталістю більше полохливі через те, що в них слабо розвинені процеси збудження та рухливість нервових процесів, від яких залежить витримка і швидкість реакції в ситуаціях тривожності. Автори дійшли висновку: незважаючи на те, що діти з розумовою відсталістю не вирізняються особливою боязкістю, вони рідко відчують стан емоційного благополуччя.

На підставі даних дослідження можна стверджувати, що агресивність властива дітям дошкільного віку з розумовою відсталістю набагато більшою мірою, ніж дітям з нормальним розумовим розвитком.

Подальші прояви агресивності багато в чому пов'язані з процесами статево-рольової ідентифікації дитини. Вплив на формування агресивних форм поведінки її найближчого оточення й усвідомлення нею власної статевої приналежності можна простежити, якщо порівняти поведінку хлопчиків і дівчаток. Відомо, що у 2-річному віці серед проявів агресивності у хлопчиків і дівчаток приблизно однаково проявляється плач, вереск і взаємні ляпаси, у 4 роки фрустрація й невдачі викликають у них неоднакову реакцію: хлопчики здебільшого б'ються, а дівчатка верещать.

Прихильники різних психологічних шкіл пояснюють це по-різному. Психоаналітичний напрямок, що ґрунтується на постулаті про вродженість тенденцій до агресивної поведінки і прояву гніву, доводить, що у хлопчиків ці тенденції проявляються більшою мірою, ніж у дівчаток.

У рамках біхевіористичного напрямку у хлопчиків також зазначається більша агресивність у порівнянні з дівчатками, але це пояснюється тим, що у соціально схвалюваних моделях поведінки дівчаток немає агресивних тенденцій, а якщо дівчатка мають ті ж наміри, що і хлопчики, вони бояться їх виявити через покарання, тим більше, що до агресії хлопців оточуючі ставляться з меншим осудом. Поступово, з віком, ці моделі закріплюються: число проявів агресії в поведінці дівчат поступово скорочується, і вони стають менш агресивними, навіть якщо в ранньому дитинстві були забіякуваті.

Поступово форми агресії змінюються: частота звичайного фізичного нападу зменшується за рахунок приросту більш "соціалізованих" форм – таких, як образа або суперництво [6].

При вивченні форм агресії було виявлено, що в дошкільників і у молодших школярів статеве співвідношення прямо протилежне: у хлопчиків переважає фізична агресія, а у дівчаток – вербальна. Пізніше, у хлопчиків молодшого підліткового віку тенденція змінюється: вербальна агресія стає домінуючою, хлопці частіше використовують словесний спосіб прояву негативних почуттів, ніж дівчатка того ж віку. Разом з тим, є й одна примітна особливість поведінки дітей: з віком їх агресивність набуває ворожого характеру.

Російський психолог В.М. Махова, вивчаючи емоційне реагування розумово відсталих дітей на проблемні ситуації, виявила, що діти з порушенням інтелекту віддають перевагу деструктивним способам вирішення проблемних ситуацій: свідоме провокування конфліктних відносин супроводжується фізичною і вербальною агресією [3, с. 10].

С.А. Завражин, Л.К. Фортова зазначають, що найпоширенішими серед розумово відсталих молодших школярів формами агресивної поведінки є сварки, бійки, лихослів'я, брутальність, взаємні звинувачення, обурення. Серед причин, що стимулюють виникнення агресії, ці фахівці називають неблагополучну ситуацію у родині; підвищене збудженість дітей; інтелектуальні порушення; низький рівень самоконтролю; негативний вплив класного колективу, в якому агресія вважається нормою поведінки; фруструючі ситуації (заборони, зауваження педагогів). Найпоширенішими формами агресивної поведінки серед розумово відсталих молодших школярів є сварки, бійки, звинувачення, прояви гніву. З віком частота агресивних проявів зростає, що найчастіше виникають як реакція психологічного захисту у складних ситуаціях, яка має імпульсивний характер, спричинений, як правило, органічними порушеннями у дітей.

Прояви агресивності в поведінці розумово відсталих молодших школярів є наслідком незадоволеності дитини змістом спілкування з близькими дорослими та однолітками; низьким статусом дитини в групі; невдачами у спільній з однолітками діяльності, обумовленими як

труднощами операційного характеру (нерозвиненість базових соціальних умінь), так і змінами мотиваційної сторони діяльності (наприклад, перевага егоїстичних мотивів спілкування); незадоволення потреб у визнанні.

Психологічними передумовами агресивності розумово відсталих дітей можуть стати такі особливості: імпульсивність, дратівливість, запальність, схильність до афектів, невміння стримувати себе. Стійке зниження пізнавальної діяльності дітей, обумовлене органічною поразкою головного мозку, також підвищує ризик виникнення агресивних проявів у поведінці.

У дітей з розумовою відсталістю агресивна поведінка проявляється в різних типах агресивних реакцій, що розрізняються за спрямованістю і видами.

Розподіл за спрямованістю такий:

- зовнішня (екстрапунітивна) спрямованість характеризується відкритим проявом агресії на безособові обставини, предмети або соціальне оточення; у відповідях зазвичай містяться або осуд зовнішніх атрибутів, або учасників ситуації, або доручення іншій особі виправити положення, задовольнити потреби;

- спрямованість на себе (інтропунітивна) характеризується відкритим вираженням звинувачення або вимоги, адресованій самому собі; у відповідях зазвичай містяться або покірне прийняття фрустратора у вигляді блага, або визнання власної провини, або відповідальність за дозвіл і виправлення ситуації;

- несуб'єктна (імпунітивна) спрямованість характеризуються відсутністю агресії, звинувачень, вимог і запереченням проблемності ситуації або конфлікту, або вини чи відповідальності когось, вираження надії на сприятливе вирішення проблеми.

Розподіл за видами реакцій наступний:

- перешкодо-домінантний (фіксування уваги на перешкоді, джерелі стресу, фрустраторі, явищі чи предметі, які створюють критичну ситуацію);

- самозахисний (самовиправдання, наведення захисних аргументів, звинувачення іншого з метою відведення від себе покарання тощо);

- настирливо-вирішуючий (не уникає ситуації, а завзято береться за її розв'язання будь-яким засобом, прагне завершити пошук виходу із ситуації, знайти конструктивне рішення).

У розумово відсталих дітей найчастіше зустрічаються екстрапунітивний та самозахисний типи. Для них характерні такі особливості:

- афективно-динамічні реакції (гнів високої інтенсивності, спрямований на іншу людину, або об'єкт, що сприймається як причина

складної ситуації; роздратування, ненависть, почуття безпорадності, розгубленість, образа); вербальні реакції ("ти в усьому винний", "я не винен, це інший зробив");

- поведінкові реакції (вказування на того, хто також опинився у критичній ситуації, звинувачення його – так дитина може вдарити іншого, замахнутися на дорослого тощо);

- психологічний захист відповідно до цього типу, коли у відході з критичної ситуації агресія спрямовується на інших людей і зовнішні предмети [5].

Отже, можна виділити такі загальні характерологічні особливості агресивних дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю:

- високий рівень особистісної тривожності, сприйняття великої кількості ситуацій як загрозованих;

- слабка усвідомлення власних емоцій, низький рівень емпатії;

- самооцінка, що налаштована на негативне сприйняття себе оточуючими;

- емоційне зациклювання на ситуації, що відбувається зараз; невміння передбачати наслідки своїх дій;

- слабкий контроль над своїми емоціями;

- обмежений набір поведінкових реакцій на проблемну ситуацію, демонстрація деструктивної поведінки.

При переході від молодшого шкільного до юнацького віку співвідношення таких поведінкових реакцій, як фізична, вербальна, непряма агресія і негативізм істотно змінюється. У хлопчиків впродовж усіх вікових етапів домінують фізична агресія і негативізм, а у дівчаток – негативізм і вербальна агресія. У віковому аспекті слід зазначити загальне наростання агресивних і негативістських тенденцій як у хлопчиків, так і в дівчаток. Однак у хлопчиків до 16-ти років спостерігається тимчасове зниження фізичної та вербальної агресії, непрямой агресії й негативізму – до 14–16 років. У дівчаток ослаблення реакцій фізичної та вербальної агресії спостерігається в 14-літньому віці, а непряма агресія і негативізм мають постійні тенденції до наростання.

Існують статеві розходження у силі прояву агресивних реакцій. Хлопців вирізняє перевага реакцій фізичної агресії. Дівчатка застосовують непрямі способи вираження агресії – вербальну, непряму агресію і негативізм. Можливо, це зумовлене тим, що агресія хлопчаків спрямована "назовні", а дівчаток – "усередину" [6].

Крім того, якщо в процесі розвитку дитина не навчиться контролювати свої агресивні імпульси, то надалі це загрожує переважною орієнтацією на однолітків у підлітковому віці, в юнацькому – це схильність до розгульної поведінки. Установлено, що спонтанне вираження гніву і здійснення насильства у 8 років призводить до

використання фізичної сили проти інших осіб; у 14 років – це марнотратне перебування у вуличних компаніях, пошук задоволення у палінні, вживанні алкоголю, спілкуванні з особами протилежної статі; у 20 років – до деструктивних учинків, конфліктів з батьками, зустрічах із друзями, випивці, палінні, статевого зв'язку [6].

Агресивні підлітки з розумовою відсталістю при всьому розходженні їхніх особистісних характеристик та особливостей поведінки вирізняються деякими загальними рисами, зокрема примітивністю, відсутністю захоплень, вузькістю і нестійкістю інтересів. У цих дітей, як правило, низький рівень інтелектуального розвитку, підвищена сугестивність, наслідування, недорозвинення моральних уявлень. Їм властива емоційна брутальність, озлобленість як проти однолітків, так і проти дорослих; спостерігається крайня самооцінка (або максимально позитивна, або максимально негативна), підвищена тривожність, страх перед значущими соціальними контактами, егоцентризм, невміння знаходити вихід із складних ситуацій, перевага захисних механізмів над іншими, що регулюють поведінку [1].

Серед форм поведінки учнів корекційних освітніх установ В.В. Ковальов, А.Є. Личко й інші автори називають втечі з навчального закладу, відмову від навчання, порушення шкільної дисципліни і правил поведінки у громадських місцях, злочинство, зловживання алкоголем, наркоманію, суїцидальну поведінку, сексуальні відхилення тощо. Нерідко учні допоміжних шкіл чинять злочинні дії, у тому числі групові, що є доказом прояву підвищеної агресивності.

Зазначимо, що прояв агресивної поведінки у підлітків із розумовою відсталістю одноманітні, зовні подібні і мають свої особливості, що визначаються зовнішніми факторами (родина, школа, відносини з однолітками) і внутрішніми – особливостями психіки (недостатність інтелекту, відсутність або слабкість боротьби мотивів, інертність психічних процесів, сугестивність, афекти, інстинкти тощо), а також характером пошкодження кори головного мозку та його нейродинаміки.

Особливо яскраво агресивна поведінка як ознака непристосованості дитини до соціального середовища проявляється у віці від 11 до 14 років, що виражається в сімейних бійках під час вирішення конфліктів, у побитті фізично слабких, невпевнених у собі учнів, позбавлених батьківської опіки, інших випадках.

У старшому підлітковому віці агресивна поведінка проявляється в юнаків переважно у таких ситуаціях: при протиставленні себе дітям і дорослим; у конфліктах між окремими молодіжними групами; при регуляції відносин усередині молодіжної групи за допомогою фізичної сили тощо.

Агресивна поведінка стосовно молодших за віком зазвичай виражається в глузуванні над ними, штовханнях, ляпасах, відбиранні особистих речей і грошей у тих дітей, які не мають сильного захисника.

Таким чином демонструється вікова перевага і фізична сила.

Форми прояву агресивності у розумово відсталих підлітків, проявляються як:

- 1) компенсаторно-захисна реакція і протест на труднощі в навчальній діяльності;
- 2) перекручення прагнень (сексуального інстинкту, самозбереження тощо);
- 3) нестриманість і надмірна активність при психомоторному й афективному порушеннях;
- 4) реакція протесту на труднощі у взаєминах;
- 5) поведіння й реакція наслідувального характеру, що стають стереотипом поведінки;
- 6) прояв групової солідарності;
- 7) становлення і самоствердження.

На розвиток агресивності підлітка можуть впливати природні особливості його темпераменту, наприклад, збудження й сила емоцій, що сприяють формуванню таких рис характеру, як запальність, дратівливість, невміння стримувати себе.

Розмаїтість форм порушеної поведінки потребує систематизування. Міжнародна класифікація хвороб (МКХ-10, 1992 р.) посилається на те, що "розумово відсталі особи частіше стають жертвами експлуатації, фізичних і сексуальних образ. Адекватна поведінка в них порушена завжди, але в захищених соціальних умовах, де забезпечена підтримка хворих з легким ступенем розумової відсталості, це порушення може не мати явно вираженого характеру".

Для оцінки якісної характеристики агресивної поведінки розумово відсталих дітей і підлітків можна використати наступну класифікацію.

1. Розлади поведінки (асоціальна або агресивна поведінка), що обмежується родиною і проявляється тільки вдома у взаєминах з батьками та родичами.

2. Несоціалізований розлад поведінки (сполучення стійкої асоціальної або агресивної поведінки з порушенням соціальних норм і значними порушеннями взаємин з іншими дітьми: відсутність спілкування з однолітками, ізоляція від них, відторгнення ними, відсутність друзів); стосовно дорослих проявляють незгода, жорсткість, обурення.

3. Соціалізований розлад поведінки (виникнення асоціальної або агресивної поведінки в товариських дітей і підлітків, які мають взаємини з однолітками і входять у групу однолітків з владними дорослими) формує групову делінквентність, спричиняє пропуски занять у школі.

4. Опозиційно-зухвалий розлад (негативістська, ворожа, зухвала, неслухняна провокаційна поведінка, коли діти ігнорують правила і прохання дорослих, навмисно їм дошкуляють, роздратовані, уразливі, звинувачують інших людей у своїх помилках і труднощах).

Названі особливості поведінки хворих з легкою розумовою

відсталістю укладаються в клініку психопатій, або психопатоподібного синдрому, виявлення якого має значення для визнання хворого недієздатним.

Агресія розумово відсталих дітей по відношенню до батьків, вихователів, однолітків, як правило, надзвичайно жорстока: напади або бійки відбуваються без достатнього розуміння небезпеки тілесних ушкоджень. Поряд з фізичною агресією виявляється і вербальна. Часто агресивна поведінка є прямим повторенням того, що діти самі одержують від інших. Зміцненню цієї поведінки сприяє негативний приклад батьків, старших хлопців в інтернаті або школі.

Характерною для дітей із розумовою відсталістю є аутоагресія, що виникає у відповідь на образи, покарання, конфлікти з дорослими або старшими дітьми. Діти б'ють себе по голові, дряпають лице й тіло, роблять на шкірі порізи, рвуть волосся. Надалі ці дії повторюються за наявності будь-яких труднощів. Аутоагресія частіше спостерігається в дівчаток, ніж у хлопчиків.

Ще однією характеристикою агресивної поведінки підлітків з розумовою відсталістю є активна всупереч віку сексуальна поведінка. Фізичні зміни характеризуються різким "ривком зростання", бурхливим формуванням внутрішніх статевих органів і зовнішніх геніталій, що у дівчаток відбувається в 11–12 років, у хлопчиків – у 13–15.

Саме сплеск гормонів у період статевого дозрівання сприяє пробудженню сексуальних відчуттів, що у розумово відсталих дівчаток спостерігається у півтора рази частіше, ніж у хлопчиків. Дівчатка молодшого шкільного віку із сексуально розбещеною поведінкою потрапляють до психіатричних лікарень втричі частіше, ніж хлопчики. Вони мастурбують, оголюються, готові вступити в сексуальні контакти з особами протилежної статі, розповідають про свій сексуальний досвід або опиняються у ліжках інших дівчаток. Переважну більшість із них у минулому спокушали або схилили до розпусти, у тому числі й у власній родині. Статеве життя вони, як правило, починають після згвалтування.

Госпіталізація хлопчиків нерідко також буває пов'язана із сексуальною активністю відносно представників чоловічої статі. Мінливий підлітковий гомосексуалізм зазвичай спричинений ситуацією і проявляється в закритих навчальних закладах. У молодших підлітків ця девіація може виникнути через спокусу, розбещення, наслідування чи примус, що частіше виявляється у підлітків чоловічої статі.

Такі потяги зумовлені недостатньою статевою зрілістю, спонуканням до статевих контактів старшими підлітками і навіть дорослими. Природний сексуальний інтерес цих підлітків, як правило, зосереджується на особах протилежної статі. На відміну від дівчаток, хлопчики менше розмовляють на сексуальні теми, а віддають перевагу діям: роздягають інших, малюють картинки порнографічного змісту тощо.

Агресивна поведінка розумово відсталих підлітків має у своїй основі соціально-психологічну природу на тлі комплексу наслідків органічного генезу. Особливості психічної діяльності розумово відсталих підлітків надають своєрідності їх пізнавальної діяльності, спотворюють адекватне засвоєння, виконання моральних норм і правил поведінки.

Характер поведінки конкретного підлітка залежить від рівня його соціальної адаптованості (сфери й особливостей соціально-психологічних відносин, що передують умовам життя і виховання, особливо в ранньому віці), стану емоційно-вольової сфери (особливо в період вікових криз), конкретної життєвої ситуації.

Ці фактори соціального або особистісного характеру сприяють виникненню порушень поведінки в підлітків із розумовою відсталістю, перешкоджають соціально-трудої адаптації і корекції наслідків дефекту. Таким чином, дорослішання дітей з розумовою відсталістю зумовлює критичний обсяг агресивної поведінки, зміну її форм від цілком припустимих до кримінальних.

Список використаних джерел

1. Кэмпбелл Р. Как справляться с гневом ребенка [Текст] / Р. Кэмпбелл. – М.: Генезис, 1998. – 203 с.
2. Лоренц К. Агрессия (так называемое "зло") [Текст] / К. Лоренц. – Пер. с нем. – М.: Прогресс. Универс. 1998. – 272 с.
3. Махова В.М. Изучение личностных свойств и особенностей эмоционального реагирования детей с интеллектуальной недостаточностью в период их адаптации в школе / В.М.Махова // Дефектология. – 2000. – № 6. – С. 9–14.
4. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986.– 192 с.
5. Токарская Л.В. Психологические особенности агрессивности детей и подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л.В. Токарская. – Дис.... на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2008. – 251 с.
6. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И.А. Фурманов. – Минск, 1996. – 192 с.

In the article genesis of behavioral violations and aggressive conduct is considered for children with a mental backwardness in different age-dependent periods. Aggressive reactions are selected after an orientation and kinds, and also forms of display of aggressiveness.

Keywords: mentally retarded, age periods, aggressive behavior, breach of conduct, forms, types of aggressive behavior, aggressive reaction.

Отримано 26. 09.2012

УДК 378.147:37.011.3 – 051:376

Л.М. Співак

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА У СТРУКТУРІ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті презентовано психологічну сутність поняття "національна самосвідомість", його структуру. Розкрито результати експериментального вивчення особливостей когнітивного компонента національної самосвідомості студентів – майбутніх фахівців у галузі корекційної педагогіки.

Ключові слова: національна самосвідомість, когнітивний компонент, студенти, майбутні корекційні педагоги, майбутні соціальні педагоги.

В статтю представлена психологическая сущность понятия "национальное самосознание", его структура. Раскрыты результаты экспериментального изучения особенностей когнитивного компонента национального самосознания студентов – будущих специалистов в области коррекционной педагогики.

Ключевые слова: национальное самосознание, когнитивный компонент, студенты, будущие коррекционные педагоги, будущие социальные педагоги.

Постановка проблеми. На початку третього тисячоліття у науковому психологічному просторі помічено невпинне зростання інтересу до національної тематики. В умовах сьогодення особливої актуальності та значущості набувають онтогенетичні дослідження, присвячені вивченню теоретичних і прикладних аспектів психології національних феноменів (свідомості, самосвідомості, ідентичності й т. ін.) на особистісному рівні. На особливу прихильність з боку сучасних українських психологів і глибоке вивчення заслуговує проблема розвитку національної самосвідомості студентської молоді, що є найбільш сприйнятливою до соціально-економічної нестабільності у державі. Прояви низького рівня національної самосвідомості у молодих людей викликають велике занепокоєння з боку науковців. Для вирішення цього нагального питання важливо спрямувати наукові пошуки на виявлення особливостей становлення національної самосвідомості студентів – майбутніх фахівців у різних галузях науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останнього десятиріччя в сучасній українській психологічній науці помічено появу інтересу до проблеми національної самосвідомості особистості юнацького віку. Вивчення певних аспектів цієї проблеми презентовано рядом сучасних психологічних праць. Так, етнічну ідентичність студентства зі Сходу та Півдня України та її психологічні особливості вивчав О.В. Бичко, етнопсихологічні життєві орієнтації як чинник самоактуалізації студентської молоді – М.Б. Боднар, етносоціальні уявлення як компонент "Я-концепції" університетської молоді – О.М. Васильченко, етнічні стереотипи як чинник міжособистісного оцінювання – О.В. Квас, етносоціальні установки студентства в структурі міжособистісної взаємодії – В.М. Струніна та ін. Психологічні чинники генези національної самосвідомості досліджував А.М. Березін, психологічні особливості розвитку національної самосвідомості студентства засобами української літератури – В.Ф. Соколова, національну ідентифікацію у становленні Я-образу студентської молоді – О.В. Шевченко.

Однак у цих працях перед науковцями не було поставлено такого завдання як вивчення особливостей становлення когнітивного компонента національної самосвідомості студентів – майбутніх фахівців у галузі корекційної освіти. Висвітлення результатів цього вивчення й стало **метою** нашої наукової статті.

Виклад основного матеріалу дослідження. В українській психологічній науці сутність феномену національної самосвідомості найбільш глибоко і повно розкрито М.Й. Боришевським. Цей феномен вчений тлумачить як "усвідомлення особистістю себе часткою певної національної (етнічної) спільноти та оцінку себе як носія національних (етнічних) цінностей, що склалися в процесі тривалого історичного розвитку національної спільноти, її самореалізації як суб'єкта соціальної дійсності" [3, с. 138].

Теоретичний аналіз основних наукових підходів до дослідження проблем самосвідомості в цілому та національної самосвідомості зокрема дозволив дійти висновків, які є вельми важливими для досягнення поставленої мети нашої наукової статті. Так, основною одиницею самосвідомості ми вважаємо емоційно-ціннісне самоставлення людини до самої себе, основною одиницею національної самосвідомості – емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе як представника певної нації. На наш погляд, до структури національної самосвідомості належать три взаємопов'язані компоненти, які перебувають у постійній неперервній взаємодії: 1) когнітивний (національна саморефлексія, національне самоусвідомлення); 2) емоційний (емоційно-ціннісне самоставлення, самооцінка); 3) конативний (усвідомлення людиною власних прагнень, готовності до

їх реалізації). Результатом процесу національного самоусвідомлення, переживання і психічного відображення є різноманітні образи "Я". Інтеграція образів "Я" сприяє досягненню людиною національної самоідентичності. Основні джерела й рушійні сили розвитку національної самосвідомості містяться у самостійності особистості як суб'єкта діяльності та спілкування. Провідним чинником становлення національної самосвідомості людини виступають її соціальні стосунки.

Згідно з презентованими теоретичними висновками для досягнення зазначеної мети наукової статті ми провели емпіричне дослідження, в якому взяли участь 156 студентів денної форми навчання факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Особливості становлення когнітивного компонента національної самосвідомості майбутніх корекційних педагогів було виявлено у результаті проведеного порівняльного аналізу цих студентів, які склали половину експериментальної вибірки, зі студентами – майбутніми соціальними педагогами – другою половиною такої вибірки. Доречно зауважити, що значна кількість респондентів вказали на власну належність до української нації за національністю, решта, майже десята частина усіх досліджуваних назвали себе представниками інших національностей. Розкриємо одержані результати.

Емпіричне дослідження когнітивного компонента національної самосвідомості студентів проводилося за допомогою нестандартизованого самоопису [1]. Досліджуваним було запропоновано написати твір про себе як про представника певної національності (для прикладу, "Я – українець" чи "Я – поляк" тощо). Для кількісного та якісного аналізу самоописів було застосовано метод контент-аналізу [4] і національні ознаки, виокремлені українськими вченими В.В. Борисовим і Д.О. Тхоржевським [2]. На думку цих вчених, рівень усвідомлення людиною себе як суб'єкта нації виявляється за допомогою ознак, які її зближують зі своєю нацією: 1) однакові економічні та юридичні права для всіх членів спільноти; 2) звичаї та традиції; 3) мова; 4) спільна історична пам'ять; 5) масова громадська культура [Там само].

Розкриваючи результати проведеного експериментального дослідження, необхідно відзначити, що майже половина усіх майбутніх корекційних педагогів написали про те, що переживають гордість з приводу власної належності до української нації. На особливу увагу заслуговують одержані дані про переживання сорому шостою частиною студентів, що зумовлено їх належністю до своєї нації, та їх чинники. Так, досліджувана Ю. зазначила: "Моя сім'я не переживає гордості за Україну; і оскільки наші предки були поляками, то ми прагнемо отримати польське громадянство й переїхати на постійне місце проживання до Польщі". Водночас більшість респондентів пов'язали

переживання такого сорому з нестабільною соціально-економічною ситуацією у державі.

Схожі до щойно розкритих кількісні показники ми отримали у результаті аналізу самоописів майбутніх соціальних педагогів. Зокрема майже половина юнаків і дівчат вказали на те, що переживають національну гордість, чинниками якої є власна належність до своєї нації чи славне історичне минуле рідної держави. Однак сьома частина досліджуваних написали про переживання ними сорому з приводу належності до своєї нації, й надали значної уваги у власних самописах характеристиці соціально-економічних і політичних негараздів в країні.

Описані вище прояви національної гордості та самоповаги можна пояснити згадуваннями студентів історичного минулого нації у своїх самописах. "Я дуже пишаюся нашими видатними українцями – Лесею Українкою, Тарасом Шевченком", "Мені близькі за духом козаки, які захищали мою Батьківщину", – зазначили вони.

За результатами самоописів з'ясовано, що майже шоста частина майбутніх соціальних педагогів у порівнянні із значно меншою кількістю корекційних педагогів (майже двадцятою частиною) ніколи не думали чи не мають уявлень про власну належність до своєї нації. Отримані результати вказують на несформованість у цих студентів когнітивного компонента національної самосвідомості.

На особливий інтерес заслуговують дані про те, що студенти, які навчалися за спеціальністю "Корекційна освіта. Логопедія", висловили прагнення не лише розмовляти рідною мовою, а й навчити цієї мови своїх друзів – представників інших національностей. Досліджувані зазначили, що вони помічають власні помилки, яких вони припускаються під час спілкування рідною мовою, для прикладу, русизми, зазначаючи в самописах про те, що намагаються уникати таких помилок. "Мені подобається розмовляти українською мовою... Справжню гордість за належність до української нації я переживаю тоді, коли в компанії українців, які спілкуються на російській мові, я розмовляю українською мовою", – написала досліджувана О.

На наш погляд, надання студентами спеціальності "Корекційна освіта. Логопедія", значної ваги мові, як одній із згаданих вище ознак, що можуть зближувати респондента з українською нацією, зумовлено їх вибором спеціалізації "Логопедія". Цей висновок підтверджується й результатами, отриманими серед майбутніх соціальних педагогів. Так, лише дев'ята частина досліджуваних зазначили, що їм подобається розмовляти українською мовою і відзначили її мелодійність.

За переконаннями видатних українських вчених О.О.Потебні та І. Огієнка саме мова є провідним чинником формування національної самосвідомості та водночас значущою національним маркером. На думку О.О.Потебні, єдність мови, якою користуються представники

одного народу, сприяє їх об'єднанню у народність, появі у них відчуття власної спільності та відмінностей від інших, тобто етнічної ідентичності. О.О. Потебня довів, що своєрідність мови представників різних народів зумовлює специфіку їх мислення. З огляду на постульоване вчений сформулював такі положення: зникнення мови будь-якого народу призводить до його денаціоналізації; освіта і культура є значущими чинниками формування національного характеру; особливості мови і мислення представників різних народів інколи перешкоджають взаєморозумінню між ними [6; 7].

Думку про мову як значущу національну ознаку було підтримано й І.І. Огієнком. На його погляд, у мові виявляється культура і ступінь свідомості представників певної національності. "Мова – душа кожної національності, її святощі, її найцінніший скарб" [5, с. 126], – так влучно науковець висловився про значення мови у розвитку нації. За його позицією, що є співзвучною з презентованою вище позицією О.О. Потебні, мова виступає важливим чинником національного визнання представників кожного народу. І.І. Огієнко стверджував: "... поки живе мова – житиме й народ, яко національність. Не стане мови – не стане й національності: вона геть розпорошиться поміж дужчим народом .. ." [5, с. 126–127].

Продовжуючи аналіз самоописів, доречно зазначити, що майже четверта частина майбутніх корекційних педагогів і лише шоста частина майбутніх соціальних педагогів пов'язують власну належність до української нації з місцем народження і територіальною належністю.

На таку ознаку національної самосвідомості, як звичаї та традиції, у власних самописах вказали майже половина майбутніх корекційних педагогів і лише двадцята частина майбутніх соціальних педагогів. Водночас більшість усіх досліджуваних, майбутніх корекційних і соціальних педагогів, написали, що їм подобаються національні звичаї та традиції. Ці результати засвідчують позитивний зв'язок між когнітивним та емоційно-ціннісним компонентами національної самосвідомості. Відсутність вказівок на дотримання згаданих звичаїв чи традицій може вказувати несформованість у цих студентів поведінкового компонента національної самосвідомості.

Заслуговує на увагу й те, що жодним респондентом не було згадано про власну національність згідно з даними паспорта, про національність батьків, про необхідність дотримання законів своєї держави тощо.

Отже, за результатами емпіричного дослідження ми можемо зробити такі висновки. У порівнянні з майбутніми соціальними педагогами становлення когнітивного компонента у структурі національної самосвідомості майбутніх корекційних педагогів не вирізняється особливостями. У значній кількості усіх досліджуваних виявлено середній рівень розвитку когнітивного компонента національної самосвідомості, на що зокрема вказує недостатня кількість використаних

ознак власної національної належності. У небагатьох студентів помічено негативний зміст національної самосвідомості, що потребує організації відповідної психокорекційної роботи.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми національної самосвідомості студентської молоді. Так, недостатньо вивченими є такі її аспекти: порівняльний аналіз національної самосвідомості студентів різних спеціальностей, зокрема майбутніх вчителів історії та української мови зі студентами інших спеціальностей; кроскультурні особливості національної самосвідомості особистості юнацького віку та ін. Заслуговуючи на особливу увагу, вивчення зазначених аспектів стане предметом уваги наших подальших наукових пошуків.

Список використаних джерел

1. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб.: Питер, 2001. – 688 с.: ил. – (Серия "Мастера психологии").
2. Борисов В.В. Вимірювання рівня розвитку складових національної самосвідомості особистості / В.В. Борисов, Д.О. Тхоржевський // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 51-58.
3. Боришевський М.Й. Національна самосвідомість та ідентифікація громадян як чинник демократичних перетворень в українському суспільстві / М.Й. Боришевський // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні. – К.: Український центр політичного менеджменту, 2003. – С. 138–144.
4. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 304 с.
5. Огієнко І. Українська культура: Коротка історія культурного життя українського народу / І. Огієнко. – К.: "Довір'я", 1992. – 141 с.
6. Потєбня А.А. Мысль и язык. Собрание трудов / А.А. Потєбня. – М.: Лабиринт, 1999. – 300 с.
- Потєбня А.А. Эстетика и поэтика / А.А. Потєбня. – М.: Искусство, 1976. – 613 с.

In the article presented the psychological essence of the concept "national self-consciousness", its structure. Reveals the results of experimental study of characteristics of cognitive component of national self-consciousness of students – future professionals in the field of Correctional Education.

Keywords: national self-consciousness, cognitive component, the students, future correctional teachers, future social teachers.

Отримано 23. 09.2012

УДК 159.9.019.4:376 – 056.26

О.С. Хруль

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ НЕСТАНДАРТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

У статті розглядаються особливості нетипової поведінки у дітей з порушеним зором в умовах інтегрованого навчання. Розглядаються корекційні заходи, щодо подолання негативних емоційних проявів у такої категорії дітей.

Ключові слова: діти з вадами зору, міжособистісні відносини, емоції, атакрація, корекція поведінки, мінімізація уваги, позитивні реакції, дефіцит уваги.

В статье рассматриваются особенности нетипичного поведения у детей с нарушенным зрением в условиях интегрированной учебы. Рассматриваются корекційні заходи, относительно преодоления негативных эмоциональных проявлений у такой категории детей.

Ключевые слова: дети с изъянами зрения, межличностные отношения, эмоции, атакрація, коррекция поведения, минимизация внимания, позитивные реакции, дефицит внимания.

В соответствии с принципом единства коррекции и диагностики формирование поведения детей с нарушениями зрения в условиях интегрированного обучения проводится с учетом показателей, полученных в процессе целенаправленного изучения. Согласно принципу приоритетности коррекции каузального типа упор делается на преодоление причин нестандартного поведения, обуславливающих неблагоприятное положение младших школьников с нарушениями зрения в классе и возникновение отрицательных межличностных установок в общении с нормально видящими сверстниками. Данное поведение порождается несколькими причинами. Л.С. Выготский указывал, что телесный недостаток не только изменяет отношение человека к физическому миру, но и сказывается также на отношениях с людьми. Прежде всего, при совместной деятельности учащихся с нарушениями зрения и нормально видящих одноклассников создается дефицит контактов, чаще возникает положение "рядом, но не вместе". Другая причина нарастания неблагоприятия во внутриколлективных отношениях коренится в отсутствии педагогической помощи ученикам,

попадающим в неблагоприятную социальную позицию. Нарушения зрения обуславливают затруднения в различных видах деятельности (Л.И. Солнцева и др.), характере делового и свободного общения (Г.В. Никулина и др.), препятствуют спонтанному формированию отношений (В.П. Гудонис и др.). Такие ученики не могут без поддержки педагога утвердиться в позитивном мнении одноклассников, обрести благополучное эмоциональное самочувствие в коллективе. Нормально видящие дети не имеют опыта построения диалога с незрячими, не знают, как они воспримут предложение о помощи, насколько с ними нужно быть требовательными и в чем уступить. Если нормально видящий ребенок приобретает адекватные формы поведения по подражанию, то ребенка с нарушениями зрения нужно специально этому обучать. У детей с нарушениями зрения в некоторых ситуациях появляется потребность либо оставаться незаметными для окружающих, либо проявлять агрессивность в отношении с одноклассниками, показывать нестандартные формы поведения с целью привлечения особого внимания к себе. "Незаметные" дети находятся в самоизоляции и попадают в "нулевой" социальный статус. Негативизм к сверстникам выражается в избегании контактов и внутренней антипатии. Нередки эмоциональная грубость, озлобленность как против сверстников, так и против окружающих взрослых. Зачастую негативизм детей с нарушениями зрения выступает средством выражения и демонстрации своей индивидуальности, поднятия престижа среди одноклассников.

Важно, чтобы в условиях совместного обучения ребенок не оставался одиноким. Дети нуждаются во внимании со стороны окружающих и не хотят чувствовать себя изолированными, желают быть в диалоге с миром, что является естественной человеческой потребностью. Одиночество, изоляция от других – это неестественная форма существования, особенно для ребенка, у которого пока еще нет внутреннего собеседника – собственного Я, для того чтобы выдерживать одиночество. Анализ сочинений детей с нарушениями зрения свидетельствует об их желании активно участвовать в жизни класса ("С радостью выполняю просьбы одноклассников..."), быть услышанными сверстниками ("Люблю, когда спрашивают мое мнение..."). Им свойственны доброжелательность по отношению к одноклассникам (... могу поддержать друга...). У них развита способность к эмпатии ("Если другу плохо, я буду рядом..."), рассудительность, признание одноклассников и желание с ними сотрудничать ("Мне нравится мой класс, хочу иметь в нем как можно больше друзей...").

Потребность во внимании – базовая психологическая потребность, такая же, как пища и питье с точки зрения физиологии. Но если детей учат просить еду, то, как они должны вести себя, когда они "психологически голодны"? В редких случаях ребенку показывают, как привлекать к себе внимание в приемлемой манере, когда он нуждается в

нем. Значительной части школьникам с нарушениями зрения не достает умений и навыков вступления в контакт и взаимодействия. Ощущая недостаток внимания к себе, дети придумывают различные способы демонстрации себя. При этом они не всегда разборчивы в средствах, не чувствуют уместность своего поведения, не думают о чувствах и интересах других.

Привлечение к себе внимания может проявляться в пассивной или активной форме. Пассивность заключается в отказе выполнять задание, либо в исполнении поручений в очень медленном темпе, когда как в других ситуациях дети и реагируют, и действуют совершенно нормально. Активная позиция заключается в демонстрации нестандартных поступков – разговоры в процессе объяснения нового материала, выкрикивание вопросов, не относящиеся к теме урока, выходы за дверь без разрешения учителя, "дурачество" за спиной взрослого и др. Дети замечают, что дефицит внимания можно вероятнее удовлетворить, когда ведешь себя непослушно, вызывающе, только тогда тебя замечают. Естественным образом, реагируя на поведение таких детей, педагог дает им положительное подкрепление в виде своего внимания. Дети начинают чувствовать себя увиденными только тогда, когда получают замечания, а педагогические нравоучения воспринимают как вид особого внимания к себе. Зачем же педагогу поддерживать такое поведение с помощью своего внимания? Как помочь детям с нарушениями зрения адекватно устанавливать взаимоотношения и чувствовать свою коммуникативную состоятельность? Каким образом вести себя педагогу в тот момент, когда он встречает поведение, направленное на привлечение внимания, и это поведение не дает другим учащимся нормально работать? Попробуем ответить на эти вопросы.

Становление и развитие межличностных отношений зависят не от длительности пребывания детей в коллективе и не от силы их желания жить в атмосфере товарищеской сплоченности, а в первую очередь от содержательности и целенаправленности педагогического сопровождения. Суть педагогического замысла сплочения детского коллектива не заключается в навязывании каждому обязанностей, лишении свободы, самостоятельности, чувства собственного достоинства, а напротив – это учет личного интереса, естественного желания находиться в благоприятных условиях, где к каждому относятся справедливо, уважительно, признаются права, достоинства, успехи, заслуги, положительное в личности. Педагогический потенциал коллектива изначально заключается в возможности цивилизованного формирования его членов путем включения их в модели отношений, поведения и деятельности. Необходимое педагогическое направление работы – это постоянное наблюдение за происходящим в коллективе и с

его членами, психолого-педагогический анализ и его оценка, помощь в преодолении трудностей общения, коррекция негативных нарушений.

Межличностные отношения между учениками формируются при условии специального обучения их взаимодействию как в процессе учебной деятельности, так и в повседневной жизни, чему способствует ряд методов и специальных приемов: групповые беседы, интерактивные игры и упражнения на сближение учеников класса, воспитывающие ситуации, презентации учащихся, ритуалы приветствия, прощания, обращения, комплиментарные высказывания. Стержневыми составляющими являются включение учеников класса в совместную деятельность, обеспечение нормализации межличностных отношений во взаимосвязи когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов.

Методы организации деятельности и формирования опыта межличностного общения младших школьников включают моделирование воспитывающих ситуаций, игры, упражнения. Использование моделирующих воспитывающих ситуаций позволяет отрабатывать способы взаимодействия незрячих и слабовидящих с нормально видящими сверстниками. К приемам, активизирующим активность младших школьников относятся: демонстрация алгоритма безконфликтного, социально одобряемого поведения, исполнение положительных и отрицательных ролей в играх, показываются образцы поведения в конфликтных ситуациях. Наиболее продуктивным будет являться прием проигрывание ситуаций, то есть "репетиция поведения" ("Твой друг обижен на тебя. Извинись перед ним и попробуй помириться", "Ты пришел в новый класс. Познакомься с детьми и расскажи о себе", "Ребята из твоего класса играют в интересную игру. А ты опоздал. Попроси, чтобы ребята тебя приняли в игру"). Анализируя такие ситуации, важно, чтобы учащиеся проектировали их на собственный опыт. По окончании такого вида работы можно провести обсуждение и выбрать наилучший способ решения проблемы. Необходимо, чтобы школьники учились понимать эмоциональные состояния других людей и сопереживать им. Игровая форма взаимодействия учителя и самих обучаемых позволяет сделать каждого ученика активным и полезным. Позиционно-ролевые отношения нормально видящих с незрячими и слабовидящими в игре типа "Лидер – подчиненный" варьируются, изменяются с той целью, чтобы ученики могли быть социально адекватными в любой роли, умели проигрывать различные ситуации, могли пользоваться разными способами коммуникации и переносить их в реальную жизнедеятельность.

В качестве ведущего метода стимулирования межличностных отношений рассматриваются поощрение и создание ситуации успеха, поскольку они особенно значимы для активизации положительных эмоций и желания активно взаимодействовать. Данный метод

осуществляется путем широкого применения приемов одобрения, ободрения, похвалы, благодарности.

В целях эмоционального воспитания учащихся особую значимость приобретает использование метода аттракции. Аттракция (от франц. *attraction* – привлечение, тяготение) – это процесс и механизм формирования привязанностей, эмоционального принятия лицами друг друга. В классе интегрированного обучения от учителя в большой мере зависит установление хороших и добрых отношений между учащимися с нарушениями зрения и нормально видящими сверстниками. Первых необходимо презентовать таким образом, чтобы показать их привлекательность, чтобы они расположили к себе окружающих. Исходным пунктом аттракции можно считать признание, что нет плохих и хороших людей, есть отношения между ними. Плохие отношения могут возникать из-за неприятия другого человека, а не из-за содержания того, что он говорит или делает. Симпатия и антипатия влияют на признание занимаемой позиции. Механизм формирования эмоционального положительного отношения (формирования аттракции) соотносится с проблемой бессознательного в отношениях между людьми.

Одним из приемов аттракции является комплимент – небольшое преувеличение положительных качеств человека, формирование у него положительной "Я-концепции" (обобщенное представление субъекта о самом себе). На предметных уроках, на коррекционных занятиях, во внеурочное время можно организовать обсуждение учащихся, используя положительные характеристики. Ритуалом отдельных занятий могут стать комплименты друг другу типа: "мне нравится, что ты вежливая, сильная, добрая". В проводимой работе учитывается механизм внушения: ученик слышит комплимент, он начинает верить в свои положительные качества, старается соответствовать прогнозу. От стремления быть лучше возникают положительные эмоции.

Возможно применение "младенческих" способов установления непосредственно-эмоциональных отношений с учениками в классе. Напряженный, долгий взгляд, стремление к телесному контакту, оживление, улыбка – все это новая телесность "комплекса оживления", онтогенетически первой формы инициативного общения ребенка со взрослым.

Для педагога важно понимание несколько принципов профилактики проявления нестандартного поведения: больше внимания уделять хорошему поведению, минимизировать внимание к плохому; строить с детьми диалог, в котором они будут поняты; учить детей просить внимания (формировать социальные умения: "Как начать беседу", "Как познакомиться", "Как примкнуть к группе, которая занимается каким-то делом", "Как попроситься в игру" и т.д.)

В процессе уроков можно применять специальные приемы. Их использование позволит педагогу оставаться в рамках партнерского стиля общения и в то же время будет способствовать постепенному исключению нежелательных форм поведения. Эти приемы сгруппированы в общие стратегии.

Стратегия 1. Минимизация внимания. Педагог может прекратить реагировать на проявление демонстративного поведения ребенка (агрессивного, капризного и др. формы) или приблизиться к ребенку в процессе объяснения материала, громко произнести его имя. Эти приемы позволяют одновременно дать минимум внимания "в награду" за демонстративное поведение и рекомендовать ребенку присоединиться к тому, что делают другие одноклассники.

Стратегия 2. Неожиданные действия педагога. Педагог может неожиданно включить – выключить свет, издать музыкальный звук, изменить голос и др. Данные приемы отвлекут внимание детей и заставят обратить внимание на педагога.

Стратегия 3. Позитивная реакция педагога на проявление хорошего поведения детей. Педагогу полезнее не говорить ребенку-нарушителю о его плохом поведении, а уделить внимание тому, кто ведет себя хорошо. Таким образом педагог подчеркивает, что хорошее поведение заслуживает уважения взрослого. Похвала и благодарность за добрые поступки стимулирует примерное поведение учеников, поэтому педагогу рекомендуется чаще благодарить детей и отмечать тех, кто оказывает помощь и поддержку в трудных ситуациях, добросовестно выполняет поручения.

Список використаних джерел

1. Методические аспекты социализации детей с особенностями психофизического развития: пособие для педагогов спец. учреждений образования / Т. Л. Лещинская [и др.]; под ред. А. Н. Коноплевой. – Минск, 2009. – С. 131–146.

2. Соколова, А.В. Социализация младших слабовидящих школьников в процессе межличностного общения в детском коллективе / А.В. Соколова // Актуальные проблемы социализации инвалидов по зрению: материалы Всерос. юбил. науч.-практ. конф., посвящ. 70-летию каф. тифлопедагогики, С.-Петербург, 3-5 нояб. 1999 г. / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена; отв. ред. Г.В. Никулина. – СПб., 1999. – С. 89–90.

3. Сорокин, В.М. Практикум по специальной психологии: учеб.-метод. пособие / В.М. Сорокин, В.Л. Кокоренко; науч. ред. Л.М. Шипицина. – СПб.: Речь, 2003. – 128 с.

Отримано 25.09.2012 р.

УДК 612.78:159.9.016.4-056.204

*М.К. Шеремет,
Ю.В. Коломієць*

НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ТПМ

У статті розглянуто основні нейропсихологічні фактори та їх значення для становлення та розвитку мовленнєвої функції в онтогенезі.

Ключові слова: нейропсихологічні фактори, нейропсихологічна діагностика, розвиток мовлення, мовлення.

В статье представлены основные нейропсихологические факторы, а также рассмотрено их значение для развития речевой функции в онтогенезе.

Ключевые слова: нейропсихологические факторы, нейропсихологическая диагностика, развитие речи, речь.

Сучасні дослідження роблять безперечним той факт, що поряд із порушеннями мовленнєвого розвитку, що призводять до неуспішності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з ТПМ у навчанні, чільне місце посідає недостатність функціогенезу певних ділянок кори головного мозку. Його порушення може проявлятися у несформованості цілої низки психічних процесів та функцій, таких наприклад, як зорово-просторові уявлення, слухомоторні та оптико-моторні координації, дрібна моторика, узгоджена робота кінетичного та кінестетичного аналізаторів, увага, контроль за діями, саморегуляція та ін. Така дефіцитарність може впливати на засвоєння навчальних дисциплін, а також на формування прийомів організації самостійної діяльності, що є важливими на етапі опанування знаннями, вміннями та навичками як у дошкільній, так і у початковій ланках освіти.

Для дошкільників, що мають тяжкі порушення мовлення, визначальним у меті їх корекційно-розвивального навчання є комунікативний компонент, тобто формування всебічно та гармонійно розвиненої особистості, що на належному рівні володіє мовними та мовленнєвими вміннями та навичками. Але потрібно зазначити, що повноцінний онтогенез мовленнєвої функції також напряму залежить від збереженого та своєчасного як морфогенезу, так і функціогенезу тих ділянок кори головного мозку, де локалізуються всі її компоненти.

Взаємозв'язок мозкових структур та психічних процесів і функцій в онтогенезі, як і будь який інший зв'язок між органом та його функцією, має не лінійну, а швидше, спіралеподібну природу. Наявність органу забезпечує можливість його функціонування, яке, своєю чергою, впливає на розвиток органу та розширення спектру його можливостей. Ці складні взаємостосунки представлені поняттям "функціогенез".

Функціогенез визначається як становлення "функціональних органів" психіки, одночасно з формуванням у дитини вищих психічних функцій відбувається становлення та розвиток функціональних органів мозку – стійких рефлексорних об'єднань чи систем, що слугують для здійснення певних актів. Такі функціональні органи формуються прижиттєво та у подальшому діють як єдине ціле, що характеризується високим ступенем стійкості, має здатність до перебудови за рахунок заміни одних компонентів іншими.

По мірі оволодіння будь-якою дією кількість включених у її виконання функціональних органів зменшується, відбувається "стискання" системи.

Наприклад, на ранніх етапах оволодіння дитиною писемним мовленням кожна його операційна складова є ізольованою, осмисленою дією. Таким чином, для написання слова дитині потрібно здійснити ряд операцій, таких, як виділення потрібного звуку серед інших, позначення його відповідною буквою, її запам'ятання та позначення графічно а також перевірка правильності написання. Через певний час таких зусиль та наполегливої роботи психологічна та психофізіологічна структура навички змінюється, окремі операції звільняються від контролю свідомості, автоматизуються, об'єднуються та згортаються і перетворюються на складну діяльність – писемне мовлення.

Але за умов виникнення утруднень, дія знову може розгорнутися у повному обсязі усіх функціонально пов'язаних структур, що раніше забезпечували її виконання. Крім того, відповідаючи одному і тому ж завданню, функціональні органи мозку можуть мати різну структуру, що і описано у теорії динамічної локалізації вищих психічних функцій Л.С.Виготським та ін. Отже, анатомічне дозрівання мозку є фундаментом для становлення функціональних поєднань мозкових структур, що, своєю чергою, забезпечує необхідні умови для психічної діяльності та її розвитку.

Мовлення є найскладнішою формою вищих психічних функцій. Мовленнєву діяльність характеризує багатозначність, багаторівневість її структури, рухливість та зв'язок із іншими психічними функціями. Здійснення мовлення на усіх його рівнях забезпечується комплексом складних психологічних механізмів.

Можна зробити висновок, що поряд з іншими, утруднення формування та розвитку мовленнєвої діяльності у дітей із ТПМ у

процесі корекційно - розвивальної роботи можуть бути пов'язаними не лише з морфогенезом, а й із функціогенезом мозкових структур.

Нейропсихологічні дослідження свідчать, що найрізноманітніші психічні процеси виявляються взаємопов'язаними, об'єднаними між собою у процесі виконання психічної діяльності, а отже і на рівні тієї частини функціональних органів мозку, що відповідають за нормальне функціонування мовлення. Таким чином, у випадку несформованості або дефіцитарності певного фактору в індивідуальному розвитку дитини саме на таку ланку повинна бути скерована увага логопеда у процесі корекційно-розвивальної роботи. Адже повноцінне подолання важкого мовленнєвого порушення інколи досить утруднене лише за допомогою методів та засобів логопедичної роботи, їх виявляється недостатньо. Якщо мовлення входить до складу вищих психічних функцій та нерозривно із ними пов'язане, тоді цілком допустимо, що причини труднощів формування та засвоєння його складових потрібно шукати у функціогенезі відповідних мозкових структур.

Здається доцільним приділити детальної уваги опису найбільш розроблених у галузі дитячої нейропсихології базальних факторів та основних проявів їх недостатності, адже вони не лише необхідні для нормального онтогенезу, але є присутніми у становленні та розвитку мовленнєвої функції як її опорні складові.

У нейропсихології поняття фактору визначається як принцип фізіологічної діяльності певної мозкової структури. Він є сполучним поняттям між психічними функціями та працюючим мозком. Наприклад, недостатність просторового фактору призведе до утруднень у засвоєнні та використанні граматичних одиниць рідної мови, опануванні розташуванням елементів букв у просторі, розумінням та використанні прийменників тощо.

Серед інших, чільне місце посідає модально-специфічний фактор. Він пов'язаний із роботою тих ділянок кори головного мозку, які приймають інформацію від органів чуття та забезпечують сприймання та переробку тактильних, слухових та зорових подразників, які одночасно можуть чи повинні вводитись у систему запам'ятовування. Це так звані скронева, тім'яна та потилична ділянки кори головного мозку, що свого часу були віднесені О.Р.Лурія до другого функціонального блоку.

У групі модально-специфічних факторів окреме місце займає сприймання звуків мовлення, що традиційно називається фонематичним слухом. У дітей, при недостатності діяльності зазначених ділянок, може виявлятися недорозвиток фонематичних процесів і функцій. Недостатність слухомовленнєвої пам'яті може виявлятися у "крайових" ефектах, коли відтворюються перший і останній еталони, що може призводити або є причиною помилок при написанні диктантів, звуко-буквенному аналізі та ін. Можуть відмічатися труднощі у розрізненні

звуків рідної мови та розумінні зверненого мовлення. За дослідженнями В.В. Тарасун та ін., така дитина може скаржитися на те, що вихователь (вчитель) говорить дуже швидко або вживає багато незрозумілих слів, що в групі (класі) завжди шумно. При читанні вона може "ковтати" закінчення, погано інтонувати текст, проте розуміти і добре зберігати зміст прочитаного.

Оскільки письмо значною мірою залежить від стану сформованості та розвиненості фонематичних процесів дитини, то засвоєння його викликає у неї значні труднощі, у результаті чого спостерігається злитне написання слів, пропуски букв, особливо у кінці слова, заміни букв за м'якістю-твердістю, глухістю-дзвінкістю тощо. Дитині необхідно по декілька разів пояснювати, що від неї вимагається, вона не вмє вслуховуватися не тільки у чуже, але й у власне мовлення.

Дефіцитарність у зорово-просторовій сфері може призводити до утруднень засвоєння писемного мовлення, можуть мати місце труднощі у впізнанні накресленої літери, просторовому розташуванні її елементів на аркуші паперу та ін.

У загальному ж модально-специфічна недостатність у зоровій, слуховій, шкірно-кінестетичній та руховій сферах проявляються у вигляді різноманітних гностичних порушень, вторинних дефектів праксису, специфічних мнестичних порушень відповідного типу пам'яті.

За дослідженнями науковців, обсяг як зорової, так і слухомовленнєвої пам'яті (тобто утримання всіх шести еталонних слів або назв фігур) достатній у дітей вже у 5 років; у 6 років досягає зрілості фактор міцності зберігання необхідної кількості елементів незалежно від її модальності. Однак лише в 7-8 років свого оптимального статусу досягає вибірковість мнестичної діяльності. Так, дитина, добре утримуючи потрібну кількість еталонних фігур у зоровій пам'яті, спотворює їх початковий образ, перекручує його, не дотримуючись пропорції, не домальовуючи деякі деталі і плутаючи заданий порядок. Саме так спостерігається при виконанні завдань, що потребують задіювання слухової пам'яті: майже до 7-річного віку навіть чотирьохразове пред'явлення завдання не завжди призводить до повноцінного утримання і відтворення порядку вербальних елементів, спостерігаються численні парафазії, тобто заміна еталонів словами, близькими за значенням або звучанням.

Стосовно онтогенезу потрібно зазначити, що тактильні функції досягають своєї зрілості до 4-5 років, у той час як соматогностичні – до 6 років. Різні види предметного зорового гнозису перестають у дитини викликати утруднення у 4-5 років. У цьому зв'язку необхідно підкреслити, що невиконання завдання, яке іноді виникає, може бути пов'язане не з первинним дефіцитом зорового сприйняття, а з повільним підбором дитиною слів. Ця обставина може проявити себе і в інших

пробах, тому важливо розрізнити ці дві причини. До 6-7 років діти демонструють також утруднення при сприйнятті й інтерпретації сюжетних (особливо серійних) малюнків.

Сприймання, засвоєння та відтворення звуків мовлення відбувається з обов'язковим включенням у цей процес органів артикуляції, за участі промовляння у голос. Однозначно відомо, що певні помилки у писемному мовленні можуть бути пов'язані з неправильним промовлянням звуків, отже, збереженість довільної артикуляції є необхідною умовою для становлення навички письма.

Безперечне значення ролі руху у сприйманні взагалі та у фонематичному частково дозволяє перейти до наступного фактору – кінестетичного. Він забезпечує передачу сигналів, що надходять від рецепторів, розташованих у м'язах та суглобах та несуть інформацію про взаєморозташування моторних апаратів у їх статичному та динамічному стані. Локалізується даний фактор у передній частині тім'яної ділянки кори головного мозку. Мовленнєва моторика формується на домінуючій кінестетичній основі за участю акустичного контролю. У разі недостатності даного фактору страждатиме співвіднесення звуку і букви через відділ промовляння. Може мати місце недостатнє розрізнення схожих за артикуляцією звуків (д-т-н; б-п-м та ін.), а також труднощі диференціації звуків при складному збігу приголосних.

Суттєвої ролі кінестетичний фактор відіграє у формуванні уявлень про схему власного тіла, образу тілесного "Я", на основі чого у подальшому у дитини відбуватиметься формування складної системи уявлень про самоідентифікацію. Встановлено, що різні види кінестетичного праксису повністю доступні дітям вже у 4-5 років.

Із кінестетичним фактором у реалізації рухів тісно пов'язаний кінетичний. Його функціонування забезпечується повноцінною роботою асоціативних премоторних відділів кори головного мозку. Кінетичний фактор надає можливість природного та доцільного переходу від одного елемента до іншого у процесі виконання різноманітної діяльності, що має назву кінетичної мелодії.

При його недостатності елементи рухів виконуються ізольовано, руховий цикл характеризується переривчастістю, стає утрудненою швидка та плавна зміна складових рухової ланки. Найяскравіше прояви недорозвитку даного фактору можуть відмічатися у процесі засвоєння та відтворення навичок писемного мовлення. Можуть мати місце некеровані повтори букв та їх елементів, особливо у тих випадках, коли літери містять схожі за накресленням елементи. Також потрібно відмітити особливості мовленнєвої моторики, що мають місце за умов дефіцитарності кінетичного фактору. Страждатимуть моторні компоненти, що вимагають плавної зміни артикуляцій та переходів від слова до слова у процесі побудови висловлювання, особливо при збігу

приголосних чи повторі слів. Також може страждати динаміка мисленневих процесів, що виражається у втраті їх плавності, тобто дитина може потребувати багаторазового повторення умов чи інструкцій для їх осмислення. Потрібно зазначити, що на відміну від кінестетичного, різні види кінетичного праксису доступні дитині лише у 7 років, причому проба на рецепрокну координацію рук є доступною дітям 6-7 років, а повністю автоматизується лише у 8 років.

Наступний базальний фактор – просторовий. Сприймання та переробка просторових характеристик та відношень є однією із найбільш складних форм психічного відображення. Забезпечується достатнім рівнем розвитку асоціативних полів тім'яної, особливо нижньої, ділянки кори головного мозку. У сфері просторових уявлень раніше дозрівають структурно-топологічні і координатні фактори (6-7 років), у той час як метричні уявлення і стратегії оптико-конструктивної діяльності – відповідно до 8 і 9 років.

Для розвитку мовлення та засвоєння мови не останнього значення відіграє просторовий фактор, адже його повноцінне функціонування є запорукою розвитку квазіпросторових уявлень, тобто формування відображень впорядкованості простору та його компонентів у понятійно-знаковій та символічній формі, що існує для узагальнення уявлень про світ, для передачі їх іншим людям та здійснення мисленневих операцій із абстракціями. За дослідженнями дитячих нейропсихологів квазіпросторові вербальні синтети і програмування самостійного мовленнєвого висловлювання стає доступним дитині у віці 7-9 років.

Відома роль просторового фактору у розумінні розрядної будови числа, обрахункових операцій, диференціації букв, розумінні складних логіко-граматичних конструкцій, морфологічної будови слова та ін. При його недостатності страждатимуть формування та застосування семантичних полів, що відіграють важливого значення у процесі становлення та розвитку комунікативної функції мовлення.

Наступними запропоную розглянути фактори сукцесивності та симультанності, що відіграють не останньої ролі у повноцінному оволодінні та використанні мовлення та мови. Фактор симультанності забезпечує одночасний прийом та переробку інформації, що надходить відразу до різних аналізаторних систем та представлений тім'яно-скронево-потиличними ділянками правої півкулі. У симультанному плані (або інакше у плані образу) відображено результат одночасного схоплення розрядної будови числа або складу слова, кількісних або просторових відношень; запам'ятовування схеми доведень, міркувань, утримання в пам'яті будь-якого осмисленого тексту; розуміння значення слів і системи відношень, які виражаються певними граматико-синтаксичними засобами та ін.

Сукцесивність та симультанність тісно пов'язані між собою за принципом "частини та цілого". Наприклад, відтворення мовлення відбувається сукцесивно, а його сприймання симультанно. Фактор сукцесивності представлений лобною та скроневою ділянками лівої півкулі. У сукцесивному плані представлена послідовність актів, а саме: послідовне сприймання системи звуків, ліній, складів, ритмів, мелодій або створення їх серійної послідовності; запам'ятовування елементів схеми задачі, тексту, інструкції; створення серійної послідовності мовленнєвого висловлювання або математичного обчислення і т.д. Потрібно зазначити, що функції взаємодоповнення факторів симультанності та сукцесивності здійснюються через мозолисте тіло.

Здійснюючи дослідження нейропсихологічного профілю у дітей зі специфічними порушеннями мовлення, де термін "специфічні" вказує на те, що порушення пов'язане напряму та виключно з мовленнєвими процесами, наприклад з утрудненнями в розумінні логіко-граматичних конструкцій мови, Ю.В. Кисельов та ін. дійшли висновку, що такі діти маю вибіркоче відставання у розвитку деяких немовленнєвих процесів, включаючи зорово-просторові функції. Також дослідники припускають, що діти, які мають специфічні порушення у розумінні логіко-граматичних конструкцій мають дефіцитарний рівень розвитку симультанного фактору у роботі кори головного мозку.

У своїх дослідженнях В.В.Тарасун, застосувавши нейропсихологічну методу аналізу вад функцій (О.Р.Лурія, Е.Г.Симерницька, Л.С.Цветкова, Ж.М.Глозман та ін.), наголошує на виділенні не окремих симптомів, а опису цілого симптомокомплексу недорозвитку психічних функцій із підкресленням у ньому якісно однорідних (загальних) ознак, що складають характеристику сукцесивного або симультанного недорозвитку.

Так, за дослідженнями вченої, у дітей, що мають переважно дефіцитарність симультанного фактору, домінує недостатня сформованість синтезу окремих елементів в одночасні (частіше всього просторові) групи. Ці недоліки виступають в явищах симультанної зорової агнозії, у порушеннях тактильного синтезу (астереогноз) та у вадах орієнтування дитини у просторі (просторовий гнозис і праксис), у зорових й тактильних вадах і проявляються переважно у сенсомоторних та перцептивних формах. Недорозвиток інтелектуально-мнестичного рівня симультанних синтезів проявляється у вадах лексико-граматичних та обчислювальних операцій.

У дітей, де спостерігалась недостатність сукцесивного фактору, у значній мірі недорозвинені процеси, що потребують об'єднання елементів не в одночасні, а у послідовні, серійно організовані ряди. У мовленнєвій діяльності у деяких дітей цей дефект проявляється у вадах як плавного розгорнутого мовлення, так і в кінетичній стороні рухової організації мовленнєвих процесів. У деяких випадках недоліки

динамічних процесів поєднуються з нерірко вираженою недостатністю акустичних та кінестетичних процесів.

В онтогенезі сукцесивність, симультанність та міжпівкульна взаємодія формуються поступово, асинхронно та мають великі індивідуальні відмінності, які стають особливо помітними у випадку дисгармонійного розвитку у бік переважання одного із зазначених факторів при недостатньо сформованій міжпівкульній взаємодії як на морфологічному так і на функціональному рівнях.

Останній фактор, який ми розглянемо - це довільно-мимовільної регуляції психічної діяльності. Він пов'язаний із роботою лобних відділів головного мозку, морфогенез та функціогенез яких, за даними багатьох досліджень, починає оформлюватися на сьомому році життя дитини, що відображає здібність відповідних нейронних ансамблів у перші роки життя динамічно адаптуватися до ймовірних характеристик середовища та накопичувати власний досвід на рівні індивіда.

Свого часу О.Р. Лурія такі структури назвав третім блоком, що відповідає за планування, регуляцію та контроль будь-якої діяльності, у тому числі і мовленнєвої.

Діти, що мають дефіцитарність даного фактору, легко відволікаються, важко зосереджуються, швидко стомлюються, в'ялі і байдужі, хоча час від часу вони можуть витримувати достатньо високий темп роботи і показувати хороші результати. Мовлення їх носить реактивну форму, його узагальнююча функція знижена і не досягає того рівня розвитку, коли мовлення стає організатором і конструктивним фактором власної діяльності. Через цю обставину у них можуть бути виявлені дещо знижені показники розвитку інших пізнавальних процесів. Крім того, характерною рисою є уповільнений процес засвоєння такими дітьми знань і труднощі автоматизації будь-якої навички, хоча при цьому мовленнєві і вербально-інтелектуальні функції у них сформовані.

За багатьма даними, серед дітей 6-8 років цієї групи можуть бути виявлені вади формування динамічних характеристик рухової активності, що проявляється при переключенні дитини з однієї дії на іншу. За нейропсихологічним обстеженням у дітей може також спостерігатися сильний натиск на папір у процесі письма і малювання, труднощі автоматизації рухової навички, необхідної для здійснення таких видів діяльності. У результаті при виконанні рухових завдань дитина може їх виконувати або швидко, неакуратно і неправильно, або дуже повільно, не встигаючи за темпом групи (класу), але акуратно, поелементно і правильно. Обидва способи роботи за своїм темпом є неприйнятними як у дитячому садку, так і у школі. У цих дітей також виявляється або відсутність, або гіперболізація регулювання і контролю за даним видом діяльності.

За дослідженнями В.В.Тарасун та ін. у процесі опанування писемним

мовленням, наприклад, може страждати контроль за рівномірністю темпу письма, збереженням розмірів букв у слові та інтервалів між буквами. Також можуть мати місце труднощі створення динамічної схеми руху, що відповідає образу букви та вади при формуванні мети написання, у виборі програми поєднання букв і слів.

Дозрівання лобних відділів мозку і вплив корекційно-розвивального навчання можуть сприяти формуванню у дитини довільної регуляції поведінки. Проте у різних дітей внаслідок впливу тих чи інших біологічних і соціальних факторів довільність може досягнути різного ступеня сформованості, що необхідно враховувати у логопедичній роботі.

Отже, виявлення недостатньо сформованого нейропсихологічного фактору, де, як правило, несформованими виявляються не один, а декілька психічних процесів, дозволяє визначити напрямки та складові корекційно-розвивального навчання дітей із важкими порушеннями мовлення.

Список використаних джерел

1. Ахутина Т.В., Яблокова Л.В., Полонская Н.Н. Нейропсихологический анализ индивидуальных различий у детей // Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий. – М.; Оренбург, 2000.
2. Карвасарский Б. Клиническая психология: Учебник для вузов. (4-е изд.). Питер, 2011.
3. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. М., 2000.
4. Лапшина, Ю. Ю. Исследование нейропсихологического профиля у детей со специфическими нарушениями речи / Ю. Ю. Лапшина, С. Ю. Киселев, М. Е. Пермякова // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 2. – С. 84–92
5. Тарасун В.В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування (нейропсихологічний супровід): монографія / В.В. Тарасун. – К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2008 – 299 с.

The article covers primary neuropsychological factors affecting development of speech during ontogenesis.

Keywords: neuropsychological factors, neuropsychological assessment, development of speech, speech.

Отримано 25. 09.2012

Відомості про авторів

1. Бабяк Ольга Олексіївна, аспірант лабораторії інтенсивної педагогічної корекції Інституту спеціальної педагогіки НАПН України
2. Базима Наталія Валентинівна, викладач кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова
3. Белова Олена Борисівна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
4. Віннікова Елена Анатольевна, завідувача кафедри олігофренопедагогіки закладу освіти "Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка", Республіка Білорусь
5. Власенко Софія Борисівна, викладач спеціальних дисциплін ДПТНЗ «Київське вище професійне училище технологій та дизайну виробів із шкіри»
6. Гаврилов Олексій Вікторович, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
7. Гаврилова Наталія Степанівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
8. Галецька Юлія В'ячеславівна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
9. Гаман Алла Миколаївна, аспірант кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
10. Гаманович Вікторія Едуардівна, завідувача учбовою лабораторією з розвитку інформаційних технологій в спеціальній світі «Освіта без меж» закладу освіти "Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка", Республіка Білорусь
11. Гладка Валентина Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, м. Мінськ, Республіка Білорусь
12. Гладуш Віктор Антонович, кандидат історичних наук, доцент, докторант Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ ім. М.П. Драгоманова
13. Дмітрієва Оксана Іванівна, викладач кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського

- національного університету імені Івана Огієнка.
14. Григор'єва Наталя Михайлівна, старший викладач кафедри сурдопедагогіки закладу освіти “Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка”, Республіка Білорусь
 15. Гріханов Володимир Платонович, кандидат педагогічних наук, доцент закладу освіти “Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка”, Республіка Білорусь
 16. Єжова Тетяна Євгенівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Інституту психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка
 17. Захарова Юлія Володимирівна, науковий співробітник лабораторії спеціальної шкільної освіти Науково-методичного закладу «Національний інститут освіти» Міністерства освіти Республіки Білорусь
 18. Зайцев Ігор Станіславович, кандидат педагогічних наук, доцент державного закладу освіти «Академія післядипломної освіти», м. Мінск, Республіка Білорусь
 19. Ільїна Наталія Володимирівна, викладач кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії, кандидат педагогічних наук Херсонського державного університету
 20. Кабелка Іван Володимирович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри олігофренопедагогіки закладу освіти “Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка”, Республіка Білорусь
 21. Каменщук Тетяна Дмитрівна, аспірант кафедри логопедії і спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, голова Вінницької обласної ПМПК
 22. Коломієць Юлія Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
 23. Константинов Олександра Василівна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
 24. Кривцова Ольга Яківна, викладач кафедри логопедії Інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка
 25. Кулеша Єва Марія, доктор педагогічних наук, професор Академії спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської, м. Варшава, Республіка Польща
 26. Ласточкіна Олена Володимирівна, викладач кафедри логопедії

- Інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка
27. Левицький Вадим Едуардович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
 28. Лепетченко Марина Вікторівна, старший викладач кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету
 29. Лещій Наталія Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації Інституту фізичної культури та реабілітації державного закладу Південно-українського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського
 30. Лісовска Тетяна Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри олігофренопедагогіки, завідувач лабораторії спеціальної шкільної освіти Науково-методичного закладу «Національний інститут освіти» Міністерства освіти Республіки Білорусь
 31. Мамонько Ольга Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент закладу освіти “Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка”, Республіка Білорусь
 32. Пахомова Наталія Георгіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
 33. Руденко Лілія Миколаївна, доцент, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри спеціальної психології та медицини Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
 34. Ружицька Людмила Іванівна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
 35. Прохоренко Леся Іванівна, старший науковий співробітник, кандидат педагогічних наук Інституту спеціальної педагогіки НАПН України
 36. Садова Ірина Ігорівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкового навчання Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка
 37. Свиридович Ірина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент закладу освіти “Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка”, Республіка Білорусь
 38. Співак Людмила Анатоліївна, доцент кафедри методик корекційного навчання, кандидат педагогічних наук Донбаського

- державного педагогічного університету
39. Співак Ярослав Олегович, аспірант кафедри методик корекційного навчання Донбаського державного педагогічного університету
 40. Співак Любов Миколайович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
 41. Старцева Валентина Павлівна, викладач кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії, кандидат психологічних наук факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету
 42. Татяничкова Ірина Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету
 43. Товстоган Володимир Святославович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету
 44. Федоренко Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри тифлопедагогіки, заступник директора з навчальної роботи Інституту корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
 45. Федорович Людмила Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка
 46. Ханзерук Лілія Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної психопедагогіки Інституту корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
 47. Хруль Ольга Станіславівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії “Національний інститут освіти” Білоруського національного інституту освіти, Республіка Білорусь
 48. Шеремет Марія Купріянівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії, перший заступник директора Інституту корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
 49. Яковлева Світлана Дмитрівна, кандидат медичних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології та основ медицини Херсонського державного університету
 50. Яковенко Сергій Володимирович, кандидат педагогічних наук, доцент закладу освіти “Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка”, Республіка Білорусь

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 3

Головний редактор

В.М.Синьов

Відповідальний редактор

О.В. Гаврилов

Комп'ютерна верстка

О.В. Ковальчук

Матеріали подані мовою оригіналу

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 13.10.2012 р. Формат 8 60x84/16

Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний

Ум. друк. арк. 23,8. Обл. вид. арк. 23,2 Тираж 300. Зам. 428

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.