

**Міністерство освіти і науки 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 4**

Кам'янець-Подільський  
„Медобори-2006”  
2014

УДК 376 (082)

ББК 74.30

А-43

**Рецензенти:**

- В.А. Гладуш** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та корекційної освіти Дніпропетровського національного університету ім. Олеся Гончара.
- М.В. Савчин** доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка.
- А. Рудзевич-Вінницькі** доктор наук, професор, член Центральної Комісії у справах наукових степенів і вчених звань у галузі суспільних наук Зеленогурського університету (Республіка Польща)

**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); **О.П. Глоба**, доктор педагогічних наук, професор; **Є. Кулеша**, доктор педагогічних наук, професор; **С.П. Миронова**, доктор педагогічних наук, професор; **Л.М. Руденко**, доктор психологічних наук, професор; **В.М. Синьов**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної АПН України (голова редакційної колегії); **Є.П. Синьова**, доктор психологічних наук, професор, **В.І. Співак**, кандидат психологічних наук, доцент; **С.В. Федоренко**, доктор педагогічних наук, професор; **Л.І. Фомічова**, доктор психологічних наук, професор; **О.П. Хохліна**, доктор психологічних наук, професор; **М.К. Шеремет**, доктор педагогічних наук, професор; **А.І. Шинкарьок**, доктор психологічних наук, професор; **Д.І. Шульженко**, доктор психологічних наук, професор.

*Друкується за ухвалою Вченої ради*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*

*(протокол № 7 від 30 червня 2014 року)*

**А-43 Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).** Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Вип. IV. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2014. – 464 с.

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

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

**ISBN 978-617-681-073-5**

*Наказом Міністерства освіти і науки України під №455 від 15.04.2014р. збірник наукових праць «Актуальні питання корекційної освіти» включено до переліку наукових фахових видань України.*

*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, 2014

© ПП „Медобори-2006”, 2014

## ЗМІСТ

Бабич Н.М.	Допоміжна комунікація як один із засобів формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту	6
Белова О. Б.	Стан вивчення проблеми агресії у молодших школярів з ПМР	14
Боряк О.В.	Характеристика мовленнєвого розвитку учнів молодших класів спеціальної школи (теоретичний аспект)	22
Гаврилова Н.С.	Анатомо-фізіологічні особливості периферійних органів мовлення	30
Гноєвська О.Ю.	Творче впровадження педагогічних ідей Марії Монтесорі в сучасних умовах освітньої парадигми	48
Гноєвська О.Ю.	Інтеграція як професійний розвиток	56
Гончарук Н. М.	Функціональна організація систем мозку, які забезпечують комунікативні процеси	64
Гриненко О. М.	Методичні умови, що забезпечують ефективність засвоєння молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення граматичних понять	72
Дмітрієва О. І.	Структурно-функціональна модель правосвідомості як засіб підвищення ефективності правоосвітнього процесу спеціальної школи для дітей зі зниженим слухом	81
Долженко А.	Основные аспекты изучения социально-трудовой адаптации в дефектологии	91
Єжова Т.Є.	Взаємодія школи та сім'ї в теорії та практиці корекційної педагогіки (20-80-ті роки ХХ ст.)	100
Зайцев И. С.	Социальные технологии в работе с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи	110
Захарова Ю.В.	Некоторые аспекты художественного образования учащихся с интеллектуальной недостаточностью на современном этапе	120
Ільїна Н.В.	Аналіз сформованості логіко-граматичних конструкцій у мовленні молодших школярів з вадами мовленнєвого розвитку	129
Картава Ю. А.	Пластичне інтонування як засіб розвитку творчої особистості дошкільника з глибокими порушеннями зору	139
Коваленко В.Є.	Корекція емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів в експериментальних умовах освітнього середовища	145

Ковальчук І.І.	Проблема інтелектуального розвитку дітей: ретроспективний підхід	155
Коган О. В.	Вплив мотиваційного компоненту на формування здорового способу життя у розумово відсталих учнів	164
Козинець О.В.	Погляди Р.Г. Краєвського на виправлення порушень мовлення в учнів загальноосвітніх шкіл	172
Коломійченко Н.А.	Підтримка особистісного розвитку старших дошкільників з порушеннями зору як теоретична проблема корекційної педагогіки	182
Кучинська І. О.	Громадянське виховання дітей і молоді у аспекті трансформаційної інтерпретації виховної діяльності 20–30-х рр. ХХ століття	190
Левицький В.Е.	До питання про формування основних чинників здорового способу життя в учнів старших класів з порушеним інтелектом	197
Максименко Н.В.	До питання про використання проектного методу у навчанні дітей з порушеним інтелектом основам безпеки життєдіяльності	206
Мартиненко І.В.	Проблема труднощів у спілкуванні в загальних та спеціальних психологічних дослідженнях	215
Мартинчук О.В.	Стратегічні орієнтири удосконалення фахової підготовки вчителів-логопедів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання	225
Мілевська О.П.	Аналіз застосування методики відповідей на питання у контексті вивчення розуміння текстів учнями із затримкою психічного розвитку	234
Мозолюк-Коновалова О.М.	Формування просторового орієнтування у дошкільників із синдромом Дауна у процесі образотворчої діяльності	244
Ніколенко Л. М.	Формування самостійності учнів з вадами інтелекту засобами трудового виховання	251
Омельченко І.М.	Соціально-психологічний феномен хронотопу комунікативної діяльності дошкільника в постнекласичному дискурсі спеціальної психології	260
Пахомова Н.Г.	Формування теоретико-когнітивної основи інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопеда	269
Піменова К.О.	Інклюзія як форма навчання і виховання дітей з тяжкими порушеннями мовлення	278
Пріданнікова О.М.	Стимулювання підлітків до самоорганізації	288
Рібцун Ю. В.	Загальнодидактичні аспекти вивчення іноземної	

	мови дошкільниками логопедичної групи	295
Савицький А.М.	Особливості просторового орієнтування дітей молодшого шкільного віку з синдромом Дауна	303
Савінова Н.В.	Сучасні класифікації, типи та види логопедичних занять	313
Слободян Л.	Особливості розвитку сенсорики у дошкільників з розумовою відсталістю	323
Сорочан Ю.Б.	Діагностика синтаксичного компонента граматичної структуризації речення на імпресивному рівні у молодших школярів із моторною алалією	330
Таран О. П.	Освітологічні засади формування образу світу у дошкільників зі зниженим зором	340
Таран О.П.	Проблема усвідомлення себе та навколишнього світу дитиною з аутизмом	348
Тельна О.А.	Імітаційно-рольове моделювання у професійній підготовці корекційних педагогів	358
Тищенко В., Мисюня А.	Формування знань про словотвір в учнів з тяжкими порушеннями мовлення: лінгвістичний аналіз проблеми	367
Ткач О.М.	Методика вивчення семантичних полів слів у дітей з ТПМ середнього шкільного віку	376
Товстоган В.С.	Теорія та практика формування професійно-трудової компетентності школярів в досвіді зарубіжних країн	386
Хабарова С.П., Харитоновна Е.А.	Формирование рефлексивной культуры будущего педагога-дефектолога	397
Хабарова С.П., Вахобжонова З.Б.	Особенности коммуникативных умений дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи: теоретический аспект	404
Хохліна О.П.	Проблема корекційної спрямованості трудового навчання дітей з інтелектуальними вадами	412
Хруль О.С.	Особая роль педагога в учебной деятельности "особого" ученика	423
Чемоданова Н.В.	Особенности слогового анализа и синтеза у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи	430
Чопік О.В.	Умови формування позитивних взаємин учнів з вадами ОРА із здоровими однолітками в інклюзивному закладі	443
Шорохова В.В.	Увага та психосоматичний стан розумово відсталих школярів 1-3 класів	451
	Відомості про авторів	459

## Актуальні питання корекційної освіти

---

УДК 376-056.26:617.751.6]-056.36-053.4:37.064:316.77

*Н.М. Бабич*

### ДОПОМІЖНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ТА ІНТЕЛЕКТУ

Стаття присвячена проблемам формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту. Автор висвітлює актуальність використання альтернативної та допоміжної комунікації в роботі з дітьми даної категорії. Пропонує свій досвід роботи по використанню даних засобів комунікації у дітей з порушеннями зору та інтелекту.

**Ключові слова:** альтернативні та допоміжні засоби комунікації, комунікативні навички, діти з порушеннями зору та інтелекту.

Статья посвящена проблемам формирования коммуникативных навыков у детей с нарушениями зрениями и интеллекта. Автор освещает актуальность использования альтернативной и вспомогательной коммуникации в работе с детьми данной категории. Предлагает свой опыт работы в использования данных видов коммуникации с детьми с нарушениями зрения и интеллекта.

**Ключевые слова:** альтернативная и вспомогательная коммуникации, коммуникативные навыки, дети с нарушениями зрения и интеллекта.

Одне з найважливіших "надбань" дитини в дошкільному віці в комунікативному розвитку – розширення кола її спілкування. Дошкільник відкриває для себе, крім світу дорослих, ще і світ однолітків. Дитина з порушеннями розвитку починає ідентифікувати себе з іншими дітьми, що корінним чином змінює ставлення і до них, і до себе. Якщо в ранньому дитинстві дитина існувала "поряд", паралельно з однолітками, то в дошкільному віці вона потрапляє в загальний комунікативний простір. Починають інтенсивно формуватись важливі компоненти взаємодії дитини із соціумом, а саме "комунікативні навички".

Сучасні педагоги і психологи визнають актуальність проблем, пов'язаних з розвитком комунікативної діяльності дошкільника. Різні аспекти цієї проблеми висвітлені в роботах багатьох вчених, які розглядають її в загальному контексті соціалізації, враховуючи при

цьому особливості побудови стосунків з однолітками та дорослими [1;2;3;4]. Комунікативна діяльність включає в себе цілий ряд різних сторін і аспектів, тому в психолого-педагогічній літературі не існує спільного підходу, зокрема до стану розвитку комунікативних навичок.

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, комунікативна діяльність детермінована станом зорового аналізатора та інтелектуального розвитку. Однак ще й дотепер в корекційній педагогіці не розглядалось питання розвитку комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку, які мають складний дефект, а саме порушення зору та інтелекту. Визначити особливості комунікативного розвитку дітей з порушеннями зору та інтелекту є необхідним, оскільки відхилення з боку комунікативної сфери в подальшому буде призводити до порушення соціалізації та адаптації дитини в суспільстві, що в свою чергу, є необхідною умовою для повноцінного розвитку і розкриття можливостей кожної особистості.

Отже, потрібно визначити поняття "комунікативні навички" та з'ясувати особливості їх формування у даної категорії дітей. Підібрати систему педагогічних засобів, яка сприятиме корекції та подоланню проблем пов'язаних з комунікативною діяльністю дітей з порушеннями зору та інтелекту.

Комунікативні навички характеризуються вмінням ефективно сприймати інформацію, адекватно її інтерпретувати і правильно передавати, що дозволяє дитині доносити свою точку зору дорослим та одноліткам в процесі загальної діяльності та інших форм взаємодії з оточуючим. Це – автоматизовані компоненти комунікативної діяльності, формуванню яких сприяє приклад дорослих, спілкування з однолітками, педагогами, батьками.

В цілому, комунікативні навички забезпечують умови для особистісного розвитку, соціальної адаптації, самостійної комунікативної діяльності дітей з порушеннями зору та інтелекту. В свою чергу, ступінь сформованості даних навичок впливає на результативність навчання дітей з порушеннями зору та інтелекту. Що ж сприяє найбільш ефективному формуванню комунікативних навичок у даної категорії дітей? За визначенням закордонних науковців Д. Шерратт та М.Петер, ефективність комунікації у дошкільників визначається сукупністю наступних параметрів [6]:

- здатність розуміти і використовувати рухи тіла в процесі комунікативної ситуації (міміка, рухи, жести та ін.);
- вміння розуміти і використовувати жести відповідно до їх значення;
- наявність комунікативної допомоги, яка включає об'єкти, фотографії, зображення різних об'єктів, випадків, символів та ін.;
- вміння слухати і чути співрозмовника;
- вміння використовувати мовлення і вокалізації для вираження інтенцій в різних комунікативних ситуаціях.

Недостатність одного із цих параметрів веде до не сформованості комунікативних навичок або до порушень послідовності їх формування, що особливо характерно для дітей з порушеннями зору та інтелекту, й проявляється у невмінні використовувати базові комунікативні навички, а саме: звертатись з проханням, привертати увагу й т.п. Дана категорія дітей часто відтворює репліки однолітків або дорослих без додаткової обробки, не розуміє і не вміє використовувати жести відповідно до їх значення, не розуміє звернене мовлення та інструкції, не вміє утримувати в пам'яті операції і способи їх виконання, порушує послідовність дій, відволікається, губить мету діяльності [3].

Будь який дефект негативно впливає на дитину, утруднює процес її розвитку. Але ще більших зусиль потребують діти з комплексними порушеннями, бо поєднання дефектів обтяжує розвиток таких дітей значно більшою мірою, аніж дітей інших категорій. Саме у випадках, коли дефект зору обтяжений різноманітними супутніми порушеннями та неадекватними соціально-педагогічними вимогами до дитини, може виникнути комунікативна напруженість, яка деформує міжособистісні стосунки, викликаючи високу тривожність, аутичність та своєрідні поведінкові розлади. Тому проведення профілактичної роботи та своєчасної педагогічної корекції зі старшими дошкільниками зі складним дефектом в умовах спеціальних дошкільних закладів є важливим завданням, що й зумовлює важливість пошуку ефективних шляхів впливу на розвиток дитини, відповідно до специфіки дошкільного віку [3;4].

Досліджуючи цю проблему, ми дійшли висновку, що з метою запобігання і подолання труднощів у спілкуванні дітей з порушеннями зору та інтелекту в соціумі, необхідне активне педагогічне втручання в процес формування комунікативних навичок. Корекційно – виховна робота передбачає інтегроване використання всіх засобів комунікації, але мовлення є найбільш доступним її різновидом, яке активно організує перцептивний і соціальний досвід дітей з порушеннями зору та інтелекту. Педагогічний вплив має бути спрямований на формування комунікативних навичок шляхом активізації всіх збережених аналізаторів. Це сприятиме активізації їх розумової діяльності, яка впливає на весь хід психічного розвитку дитини. Якщо ж діти не відчують необхідність в мовленнєвому спілкуванні з оточуючими, виникають складні порушення комунікативного розвитку, що є причиною виникнення комунікативних бар'єрів.

Це виявляється в труднощах формування першого враження про співрозмовника, утрудненні сприймання і диференціації комунікативних партнерів за допомогою збережених аналізаторів та обмеженні зворотного зв'язок в процесі комунікативної діяльності. У цієї категорії дітей низький рівень володіння вербальними і невербальними засобами комунікації, переважає монологічна форма спілкування, для них характерна замкнутість, некомунікабельність, перебування у власному



світі або навпаки, – надмірна екстравертність та імпульсивність, обмеженість досвіду спілкування через недостатність рухової і загальної активності дитини з порушеннями зору та інтелекту [2].

Якість комунікативної сфери та вміння долати комунікативні бар'єри, які виникають у дітей дошкільного віку з порушеннями зору та інтелекту, в значній мірі залежить від того, які умови фізичного, психічного та соціального розвитку дошкільника створювались спільними зусиллями педагогів та батьків.

Для ефективного розвитку комунікативної діяльності дошкільників спеціалісти рекомендують дотриматись наступних умов [5]:

- створювати ситуації комунікативної успішності;
- стимулювати комунікативну діяльність, використовуючи проблемні ситуації;
- усувати комунікативні труднощі;
- орієнтуватись на "зону найближчого розвитку" і підвищувати рівень комунікативної успішності;
- проводити корекційну роботу по формуванню комунікативної компетентності враховуючи індивідуальні особливості дітей та залучаючи педагогів та сім'ю;
- мотивувати дитину з порушеннями зору та інтелекту до вираження своїх бажань, почуттів, емоцій, думок з допомогою вербальних та невербальних засобів комунікації;
- створювати ігрові ситуації, які мотивуватимуть дошкільників до комунікативної діяльності з дорослими та однолітками;
- в процесі комунікативної діяльності забезпечувати стратегію підтримки й фасилітації взаємодії педагога з дітьми, дітей з однолітками.

Таким чином, приходимо до висновків, що особливої уваги потребує проблема розробки та використання спеціальних корекційних засобів, які спрямовані на формування комунікативних навичок у дошкільників з порушеннями зору та інтелекту. Різні аспекти цієї проблеми в останні десятиліття є предметом наукових досліджень і викликає зацікавленість у практиків. Це знайшло своє відображення у створенні закордонними спеціалістами методик альтернативної та допоміжної комунікації, які спрямовані на розширення комунікативних можливостей дітей з порушеннями розвитку в їх повсякденному житті.

Альтернативна комунікація використовується для надання допомоги дітям, у яких в результаті вроджених або набутих порушень обмежене або взагалі відсутнє мовлення. В свою чергу, допоміжна комунікація необхідна дітям з недостатньо сформованим усним мовленням для відповідної додаткової підтримки, супроводу власного мовлення.

Альтернативна та допоміжна комунікація може застосовуватись постійно, як тимчасова допомога або розглядатись як допомога для більш кращого оволодіння мовленням. Вибір певного типу комунікації повинен базуватись на ретельному аналізі можливостей дитини з метою подальшого оволодіння нею вербальним мовленням. Також необхідно,

щоб педагог індивідуально підходив до кожної дитини, враховуючи при цьому структуру наявного у неї дефекту. Мета використання альтернативної та допоміжної комунікації полягає в наступному:

- побудова функціональної системи комунікації;
- розвиток і формування вмінь самостійного і зрозумілого донесення до слухача інформації доступними для дитини засобами комунікації;
- формування у дитини з порушеннями зору та інтелекту навичок вступати в комунікативний процес в будь-якій життєвій ситуації, використовуючи набутий досвід.

При підборі засобів альтернативної та допоміжної комунікації необхідно враховувати сильні сторони дитини та особливості її розвитку. У декотрих дітей з порушеннями зору та інтелекту, через особливості розвитку і специфіку структури наявного дефекту, розуміння змісту комунікації та відгук на неї займає певний проміжок часу. Тому, для вибору оптимальної для даної дитини системи комунікації необхідно оцінити рівень комунікативного розвитку, сформованість комунікативних навичок та рівень зорових та інтелектуальних можливостей дитини для використання певного виду даної комунікації.

Для цього, на перших етапах відвідування дитиною індивідуальних занять спеціаліст разом з батьками з'ясовує: чи є у дитини бажання вступати в комунікацію, як вона виражає це бажання, в яких випадках ініціює взаємодію, чи вміє дитина слухати й підтримувати діалог з дорослими та однолітками. Надалі підбираються засоби комунікації, які доступні для дитини в даний момент. Це відбувається під час спостережень за дитиною в повсякденному житті, під час ігор, в процесі комунікації з дорослими та однолітками. Розглядаються різні варіанти використання допомоги з боку дорослих.

Під час використання альтернативної і допоміжної комунікації слід дотримуватись основних принципів роботи [5]:

- *принцип "від більш реального до більш абстрактного"* передбачає використання спочатку фотографій реального об'єкта, потім площинного зображення цього предмета, а далі, при потребі, символів, піктограм або схем; фахівці у підборі засобів комунікації орієнтуються на реальний рівень розвитку дитини, а не на її біологічний вік;
- *принцип різноманітності символів* передбачає суміщення різних систем комунікації (жести, символи, картинки та ін.), використовуючи при цьому як можна більшу кількість додаткових засобів, що сприятиме кращому розумінню та розвитку вербального мовлення;
- *принцип постійної підтримки мотивації* передбачає підтримання зацікавленості дитини з порушеннями зору та інтелекту в процесі комунікації, шляхом визначення шкали

інтересів кожної дитини та її вмінь включатись у процес комунікації;

- *принцип функціонального використання комунікації* передбачає використання системи альтернативної та допоміжної комунікації в залежності від функціональних можливостей дитини (зору, слуху, нюху, рухових можливостей), та можливість використання досвіду за межами заняття, в повсякденному житті.

Перед початком роботи по формуванню комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту засобами альтернативної та допоміжної комунікації завжди потрібно пам'ятати про те, що це довгий процес, який потребує наполегливості й терпіння з боку батьків та педагогів. Для того, щоб цей процес роботи був ефективним, потрібно використовувати різноманітні засоби під час занять та ігор, які сприятимуть розвитку різних сторін особистості дитини.

На даному етапі нами були апробовані засоби альтернативної та допоміжної комунікації, які дозволили ефективно впливати на формування комунікативних навичок даної категорії дітей.

Один із таких засобів – індивідуальні комунікативні книжки, які використовуються на перших етапах адаптації дошкільника в новому колективі й допомагають йому виразити свої бажання і потреби. Наприклад, педагоги разом з батьками фотографують дитину в різних видах діяльності протягом всього дня і формують індивідуальну комунікативну книгу цієї дитини. Вона дозволяє дошкільнику з порушеннями зору та інтелекту забезпечити ефективну комунікацію на всіх рівнях своєї життєдіяльності (вираження своїх потреб, навчання, спілкування, взаємодія з оточуючим та ін.). Індивідуальна комунікативна книга надає в розпорядження дитини інструмент, який дозволяє виразити їй свої бажання, потреби, почуття. Ця комунікація служить "місточком", який в перспективі дозволить дітям з обмеженнями зорових, інтелектуальних та мовленнєвих функцій перейти до комунікації за допомогою мовлення.

Однією з ефективних умов успішної роботи по формуванню комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту за допомогою індивідуальної комунікативної книги є обов'язкове залучення найближчого оточення дитини з обмеженими можливостями в домашніх умовах.

Наступним етапом навчання комунікативним навичкам є поступовий перехід від фотографій дитини в різних комунікативних ситуаціях до спеціально підібраних карточок навчання комунікації PECS (Picture Exchange Communication System — технологія обміну картками). Для кожної дитини підбирається індивідуальний набір комунікативних карт, які формують комунікативні книги. З допомогою карток дитина має можливість попросити будь-що, відповісти на запитання, розповісти про себе та про свої бажання, виразити емоції [5].

Навчання комунікації дітей з порушеннями зору та інтелекту по даній системі передбачає сім етапів. На перших етапах визначається коло інтересів дитини і відбувається заміна фотографій з певними соціальними ситуаціями відповідним карточкам PECS, які дають можливість більш точно донести свої потреби й бажання. Закріплюються вміння подавати картку партнеру на різній дистанції для того, щоб отримати бажаний предмет. На наступних етапах дошкільника зі складними порушеннями вчать вибирати необхідні картки із запропонованих і складати спочатку фрази, а пізніше – і прості речення. Дуже важливо вчити дитину не тільки виражати свої потреби, але й відповідати на питання педагога. Результатом корекційного впливу є вміння дитини вступати в комунікативний процес без допомоги педагога.

Побудова системи роботи з використанням засобів альтернативної та допоміжної комунікації можлива за умови конструктивного контакту і співробітництва з батьками. Важливо включити батьків у процес освоєння системи альтернативної та допоміжної комунікації, оскільки основною метою користування цієї комунікацією є можливість виведення її використання за межі занять у групі і застосування її у інтерактивному режимі.

Таким чином, альтернативна і допоміжна комунікація виступає ефективним способом покращення життєдіяльності дітей зі складними порушеннями, забезпечує розуміння суб'єктами один одного, як і у випадках відсутності мовлення, так і при недостатній його сформованості.

Діти з порушеннями зору та інтелекту починають відчувати життєву значущість спілкування. Розширюються можливості для установаження контактів, для вираження своїх почуттів, емоцій, переживань, потреб і бажань, й, що не менш важливо, ці засоби комунікації допомагають дітям виражати свої думки та погляди на ту чи іншу ситуацію, що викликає у них почуття власної гідності, формує позитивне ставлення до соціуму.

Отже, переважна більшість дітей із порушеннями зору та інтелекту страждає від соціальної та комунікативної депривації. Опанування ж альтернативними та допоміжними засобами комунікації підвищує рівень сформованості комунікативних навичок, що сприяє покращенню комунікативної сфери дитини, а відтак позитивно впливає на засвоєння нею соціального досвіду, що є важливою умовою інтеграції дітей з порушеннями зору та інтелекту в соціум.

### **Список використаних джерел**

1. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. – М.: Просвещение, 1992. – 143 с.
2. Матеріали ІХ Східно- та Центральноєвропейської Регіональної конференції з проблем альтернативної та допоміжної комунікації

- "Комунікація для всіх" / за ред. В.М. Синьова, М.К. Шеремет. – К.: ДІА, 2013. – 164 с.
3. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору та інтелекту / За ред. В.І.Бондаря, Л.С.Вавіної, В.В.Тарасун. – К.: 2008. – с. 284.
  4. Феоктистова В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей. – СПб.: Речь, 2005. – 128 с.: ил.
  5. Штягинова Е.А. Альтернативная коммуникация (методическое пособие). – Новосибирск, 2012. – 284 с.
  6. Franclin H. Silverman. Communication for the Speechless: An Introduction to augmentative Communication for the Severely Communicatively Impaired. Englewood Cliffs. – NJ.: Prentice Hall 1989. – 346 p.

#### REFERENCES

##### (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Galiguzova L.N., Smirnova E.O. (1992). Stupeni obshchenia: ot goda do semi let, Moskva, Prosveshchenie. (In Russian).
2. Materialy IX Skhidno- ta Tsentralnoyevropeis'koi Rehionalnoi konferentsii z problem alternatyvnoi ta dopomizhnoi komunikatsii "Komunikatsia dlia vsikh"/ za red. V.M. Syniova, M.K. Sheremet. (2013), Kiev, DIA. (In Ukrainian).
3. Psykholoho-pedahohichnyi suprovid ditey z porushenniamy zoru ta intelektu/ za red. V.I. Bondaria, L.S. Vavinoi, V.V. Tarasun. (2008), Kiev. (In Ukrainian).
4. Feoktistova V.A. (2005). Razvitie navykov obshchenia u slabovidiashchikh detey, SPb, Rech'. (In Russian).
5. Shtiaginova E.A. (2012). Alternativnaia kommunikatsia, *metodicheskoe posobie*, Novosibirsk. (In Russian).
6. Franclin H. Silverman.(1989). Communication for the Speechless: An Introduction to augmentative Communication for the Severely Communicatively Impaired. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall

The article is dedicated to the problems of creating communicative skills for preschool-age-children. Various aspects of this problem are highlighted by many scholars who sees it in the general context of socialization, taking into account the characteristics of building relationships with peers and adults. However, the author notes that the aspect of developing communicative skills for preschool-age-children who has complex defects, such as visual and mental violations hasn't been considered till now in corrective pedagogics. The article is dedicated exactly the issue of creating the communicative skills for children of this category and selecting the tools that will be used to overcome the problems of communication activities for children with visual and intellect disorders.

The author notices on the need to assess the level of communication development, communication skills formation and evaluation of visual and intellectual abilities of a child to select the optimal auxiliary communication for this very child.

This is reflected in the use of the methods of the alternative and auxiliary (supporting) communication that aim to broaden the communication abilities of children with visual and intelligence impairments in their daily lives. The author elucidates the relevance of the use of these types of communication within the work with children of this category and discusses different approaches to its use in the international practice. The goal and basic principles of work during the use of alternative and auxiliary (supporting) communications are also defined.

The author also offers her work experience in using of this types of communication while working with children who has visual and mental violation. She describes the system of work with individual communicative books that are designed and created by both teachers and parents for every child, and the gradual progress from the child's photo in different communicative situations to specially selected educational cards of PECS communication. Seven steps of using these cards are also described. Thus, the author notices that the alternative and auxiliary (supporting) communications are the affective means of improving the lives of children with serious violations, provide the understanding between subjects, both in cases of lack of speech and in the lack of its formation.

**Keywords:** alternative and auxiliary (supporting) means of communication, communication skills, children with visual and intelligence violations.

*Отримано 1.9.2014*

**УДК 376-056.264 : 159.942**

*О. Б. Белова*

### **СТАН ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ АГРЕСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПМР**

У статті проаналізовано стан проблеми агресії у молодших школярів з нормальним психофізичним розвитком та з порушеннями мовлення у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі, з'ясовано актуальність у корекційній педагогіці та спеціальній психології. Визначено критерії оцінки (за видами та підвидами агресії) та рівні агресії у дітей молодшого шкільного віку з нормальним психофізичним розвитком та з порушеннями мовлення.

**Ключові слова:** агресія, агресивний стан, агресивність, агресивна поведінка, молодші школярі з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Стаття проаналізовано состояние разработки проблемы в отечественной и зарубежной психолого-педагогической и научно-методической литературе, определена ее актуальность в коррекционной педагогике. Уточнено определение агрессии, агрессивного состояния, агрессивности, агрессивного поведения, выделены виды и подвиды агрессии. Были вызначены критерии оценивания (за видами и подвидами агрессии) и уровни агрессии у детей младшего школьного возраста с нормальным развитием и нарушениями речи.

**Ключевые слова:** агрессия, агрессивное состояние, агрессивность, агрессивное поведение, психолого-педагогические условия, учебно-превентивная методика, младшие школьники с нарушениями речевого развития.

Важлива роль у розвитку культури і духовності в Україні, згідно з Державною національною програмою "Освіта" (Україна ХХІ століття) та Концепцією загальної середньої освіти, відводиться шкільному навчанню. Головне завдання сучасної загальноосвітньої школи українські науковці вбачають у розвитку гармонійної, високодуховної особистості, здатної до самовдосконалення та активної участі в соціальному житті країни (Г. Балл, І. Бех, Н. Литвинова, С. Максименко, В. Синьов, В. Синявський, Л. Хомич, О. Хохліна та ін.). Повною мірою це стосується навчання й виховання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку (ПМР) (С. Конопляста, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.).

Теоретичний аналіз з проблеми навчання й виховання дітей з ПМР засвідчує, що недорозвинене мовлення негативно впливає на розвиток у них пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери (Л. Андрусишина, С. Конопляста, Р. Левіна, І. Мартиненко, О. Мастюкова, С. Миронова, О. Приходько, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Т. Філічова, Н. Чевельова, М. Шеремет та ін.).

Несвоєчасно кориговані у дошкільному віці легкі за ступенем прояву вади мовлення з часом ускладнюються, і значний відсоток дітей з фонетичним недорозвиненням мовлення (ФНМ) та фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення (ФФНМ) потрапляє у простір загальноосвітньої школи. Водночас, не вирішені мовленнєві проблеми значно впливають на внутрішній стан дітей їх поведінку, викликають проблеми у взаєминах з батьками, вчителями, однолітками, створюють дискомфорт для них самих, обумовлюють труднощі у навчанні (С. Конопляста, І. Мартиненко, В. Тарасун та ін.).

Механізми, прояви, причини та наслідки агресії як феномен емоційного стану дитини глибоко досліджували зарубіжні та вітчизняні науковці у дітей з нормальним психофізичним розвитком (А. Бандура, О. Бовть, Л. Божович, К. Бютнер, С. Завражин, Н. Левітов, О. Мавлянова, О. Мойсеєва, Н. Павлова та ін.), з відхиленнями у поведінці (М. Алемаксін, Н. Максимова, Л. Славіна та ін.), з психічними розладами (В. Гарбузов, В. Ковальов, В. Первий та ін.). На думку А. Басса, Є. Ільїна та ін. агресія впливає на розвиток конфліктності, ворожості, тривожності; на вміння особистістю контролювати агресивний стан у соціальних ситуаціях (Т. Білоус, О. Ісаєнко), на систему комунікації "мати – дитина". Провідні сучасні вчені (Н. Михайлова, Г. Мозгова, С. Сироткін, Л. Собчик, С. Шебанова та ін.) висвітлювали діагностичний аспект емоційних розладів та агресії, їх профілактику, корекцію (О. Атемасова, О. Демко, А. Долгова, Н. Малікова та ін.), розкривали цілісну систему виховання особистості (І. Бех).

Детальний аналіз науково-теоретичних підходів щодо визначень агресії дає підстави стверджувати, що більшість сучасних та класичних науковців розглядали поняття агресії з двох позицій: агресія – це будь-яка форма поведінки, націлена на образу, спричинення шкоди іншій живій істоті (А. Бандура, А. Басс, Л. Берковиц, К. Бютнер, Дж. Доллард, О. Запорожець, З. Фройд та ін.), або ж "агресія" – це одна із форм активності, що може мати як позитивне, так і негативне вираження (В. Бойко, Н. Левітов, К. Лоренц, Р. Мей, Е. Фром, О. Шестокова та ін.). Тому в нашому дослідженні агресію у дітей ми розглядаємо з двох сторін: як позитивний феномен, що відповідає життєвому інтересу, самозахисту, так і негативний, який направлено на спричинення страждання (шкоди) іншій людині або собі.

Особистість дитини з психофізичними порушеннями та її поведінка завжди були в полі зору дефектологічної науки (В. Бондар, В. Засенко, С. Конопляста, С. Миронова, Т. Скрипник, В. Синьов, Є. Синьова, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет, Д. Шульженко, О. Хохліна та ін.). Зокрема, у дослідженнях І. Беха, О. Гаврилова, Я. Ніколаєнко, Л. Руденко та ін. висвітлено проблему агресивної поведінки у розумово відсталих дітей, вивчено їх особистісну (М. Матвєєвою) та емоційну сфери (Д. Ісаєвим, Н. Улькіною та ін.).

Слід зазначити, що не у всіх категорій дітей з порушеннями мовлення було вивчено особливості прояву агресії, хоча емоційна сфера в цілому була розглянута у дослідженнях при заїканні (К. Беккер, Г. Волкова, Є. Ільїн, Г. Неткачев, М. Совак, В. Селіверстов, Н. Тяпугін та ін.), вадах голосу (О. Алмазова, О. Орлова, Л. Гончарук та ін.), вроджених незрощеннях губ та піднебіння (С. Конопляста). Агресія як якість особистості у дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) лише дотично вивчалася у роботах О. Баєнської, С. Валявко,



Г. Єфімової, Т. Ігнатової, В. Логунової, П. Селігей, Н. Січкачук, В. Терентьєвої, О. Тихонової, О. Чернової та ін. Системними дослідженнями емоційно-мотиваційної сфери були охоплені лише старші дошкільники із ЗНМ (С. Валявко, О. Тихонова, Г. Юсупова та ін.) та учні старших класів спеціальних шкіл (Т. Ігнат'єва), а в молодших школярів з ЗНМ IV (або НЗНМ – нерізко вираженим загальним недорозвиненням мовлення) загальноосвітньої школи, емоційні прояви та агресія зокрема, не вивчались.

Проблема механізмів, структури та динаміки агресії при порушеннях мовлення, її невирішеність негативно впливають на ефективність корекційно-виховного процесу, гальмує психічний розвиток у цих дітей і перешкоджає їх соціалізації у мікро- і макросередовище. Теоретичний аналіз та узагальнення наукових досліджень свідчить, що особливості прояву агресії у дітей молодшого шкільного віку з ФНМ, ФФНМ та з НЗНМ не були предметом спеціальних досліджень у логопсихології. Вірогідно, глибокі дослідження емоційної сфери, агресії зокрема, дозволять глибше зрозуміти структуру логопсихологічного дизонтогенезу таких дітей та запобігти у них психомовленнєвих порушень через психолого-педагогічні умови та навчально-превентивну методику.

Аналіз досліджень у галузі логопедії (Л. Андрусишиної, Н. Гаврилової, Е. Данілявічуте, С. Коноплястої, Р. Левіної, І. Мартинової, І. Марченко, О. Мастюкової, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Т. Філічової, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін.) показав, що у дітей з ПМР крім порушень мовлення може спостерігатися недорозвинення психічних процесів, мотивації, волі, емоційно-особистісної сфери [1, 2, 3].

Дослідження вчених (Г. Волкової, Л. Зайцева, О. Орлової, В. Селіверстова, В. Шкловського та ін.) доводять, що мовленнєві проблеми значно впливають на внутрішній стан дітей, їх поведінку. З клініко-психологічних позицій емоційна сфера та агресія, зокрема, досліджена у дітей при дислалії (Р. Мартиною), дизартрії (К. Лебединською, О. Мастюковою, Р. Мартиною, М. Певзнер та ін.), алалії, афазії (О. Лурія, Е. Хомською та ін.) заїканні (К. Беккером, Л. Беляковою, Н. Власовою, Г. Волковою, М. Совак, В. Селіверстовим, Н. Тяпугіним та ін.), вадах голосу (О. Алмазовою, І. Єрмаковою, А. Іполітовою, О. Орловою, Л. Гончарук та ін.), вроджених незрощеннях губ та піднебіння (С. Коноплястою). З психолого-педагогічної – у дітей із ЗНМ (О. Баєнською, С. Валявко, Г. Єфімовою, Т. Ігнатовою, В. Логуновою, П. Селігей, Н. Січкачук, В. Терентьєвою, О. Тихоновою, О. Черновою та ін.). Зокрема у дошкільників із ЗНМ досліджені особливості емоційної сфери її вплив на мотивацію мовленнєвої діяльності (С. Валявко, Н. Дроздова та ін.); особливості особистісного та психічного розвитку (В. Терент'єва, Г. Юсупова та ін.); особливості

емоційного стану (О. Тіхонова). Розроблена психолого-педагогічна характеристика (О. Мастюкова) про емоційні прояви у дітей з ФНМ та ФФНМ. Утім агресія як складова емоційної сфери у дітей молодшого шкільного віку з ФНМ, з ФФНМ та з НЗНМ загальноосвітньої школи не була предметом спеціального дослідження.

Аналіз наукових поглядів з проблеми агресії у психоаналітичному (О. Кернберг, З. Фрейд та ін.), біхевіоральному (Р. Кратчфілд, Н. Левінсон, А. Бандура та ін.), когнітивному (Дж. Доллард, А. Міллер, Л. Берковіц та ін.), еволюційному (К. Лоренц, М. Дерягіна, М. Бутовська та ін.), гуманістичному (А. Маслоу, Р. Мей, Е. Фромм та ін.) підходах та сучасних психологів (О. Бовть, К. Бютнер, О. Ісаєнко, А. Кірейчев, О. Мізерна, І. Федух та ін.) і педагогів (О. Демко, С. Завражин, М. Квадриціус, Н. Малікова, В. Никітенко, С. Сироткін, Н. Павлова, Н. Платонова та ін.) доводить, що "агресія" є невід'ємною частиною життя особистості і суспільства. Більшість вчених агресію розглядають як негативну дію, направлену на спричинення страждання (шкоди) іншій людині або собі. Але ряд науковців (Н. Левітов, К. Лоренц, Т. Левкова, О. Захаров, Р. Мей, О. Шестокова та ін.) описують її як позитивну, що направлена на подолання перешкод без наміру заподіяти шкоду іншій людині і використовується як засіб досягнення мети. Це дає нам можливість вивчити у дітей з ПМР не тільки негативні прояви агресії, але й розглянути її позитивні компоненти [4].

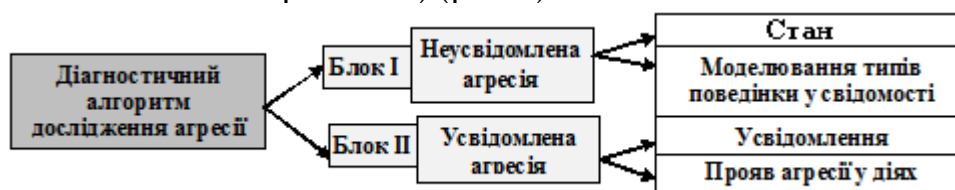
Науково-теоретичні джерела з проблеми дослідження доводять, що агресія існує як в усвідомленій (А. Адлер, О. Леонт'єв, В. Столін, І. Сеченов, З. Фрейд та ін.), так і неусвідомленій (Р. Декарт, І. Кант, Р. Лейбніц, К. Юнг та ін.) формах; розкриває різноманітні погляди на сутність агресивної поведінки (А. Бандура, Н. Левінсон, Е. Фром та ін.), агресивності (Т. Кириленко, О. Шестакова та ін.), агресивного стану особистості (О. Захаров, Н. Левітов та ін.); визначає сфери вивчення агресії з біологічної (нейропсихологічної) позиції як внутрішньо зумовлену ("Я-Особистість") (О. Лурія, Є. Хомська та ін.) та з соціальної – зовнішньо зумовлену ("Я у сім'ї", "Я у соціумі") (Л. Божович, О. Бовть, М. Булянов, С. Завражин, О. Романов, І. Фурманов та ін.) [4, 5, 6].

На підставі емпіричного аналізу нами уточнені поняття "агресивний стан", якій вказує на внутрішні переживання особистості; "агресивна поведінка" як специфічна форма дій людини вербального або невербального характеру; "агресивність" як якість особистості; "агресія" як внутрішній когнітивний компонент агресивної поведінки, яка об'єднує три складові: агресивний стан, агресивну поведінку та агресивність

Таким чином, системно-динамічний аналіз класичних та сучасних підходів дозволяє стверджувати, що агресія як цілісний компонент включає в себе внутрішні переживання, якості особистості та

поведінкові реакції, які можуть коригуватися у дітей з ФНМ, з ФФНМ та з НЗНМ саме через усвідомлення ними свого стану та поведінки.

В основу дослідження агресії у дітей з ПМР були покладені науково-методичні розробки А. Басса, Р. Бернса, А. Дарка, М. Друзкевич, С. Кауфмана, М. Люшера, С. Розенцвейга, О. Романова, М. Семаго, Н. Семаго, І. Фурманова та ін.). Діагностичний алгоритм складається з двох блоків. У першому блоці – досліджувалась неусвідомлена агресія. Діагностичний зміст блоку забезпечували модернізовані малюнкові методики ("Малюнок неіснуючої тварини", "Малюнок моєї сім'ї", "Малюнок мого класу"), що вивчали стан агресії, а також модифікована методика ("Сюжетно-ситуативно-ілюстрована"), що виявляла моделювання типів поведінки у свідомості. У другому блоці вивчалась усвідомлена агресія, а саме, розуміння школярами свого стану та поведінки за опитувальником, та агресія у діях в мікро- (сім'я) і макрогрупах (колектив учнів з якими навчається дитина) (за методом невключеного спостереження) (рис.1).



**Рис. 1. Діагностичний алгоритм дослідження агресії у дітей молодшого шкільного віку**

Спираючись на першоджерела (Г. Айзенка, А. Ассінгера, В. Бойко, А. Басса, Р. Мей, С. Розенцвейга, О. Романова, Л. Морріса, Р. Сазека, Е. Фрома та ін.) визначено три види та шість підвидів агресії, які у подальшому були забезпечені методичним змістом та наповнені якісними показниками для визначення критеріїв оцінювання у обраних для дослідження методиках. За аналізом теоретично-методичної літератури позитивна агресія була представлена в саморегульованому виді (контрольованому та змагальному підвидах агресії) на які вказували дослідження Г. Айзенка, К. Лоренца, Р. Мей, Е. Фрома, І. Фурманова, О. Шестокової та ін.. Негативна розглядалась в прихованому (захисному та депресивному підвидах агресії) та поведінковому видах (демонстративному та фізичному підвидах агресії) (Г. Айзенк, А. Ассінгер, В. Бойко, А. Басс, А. Даркі, С. Розенцвейг, О. Романов та ін.).

Діагностичний алгоритм дозволяв вивчити у дітей молодшого шкільного віку з ПМР у трьох сферах дослідження ("Я-Особистість", "Я у сім'ї", "Я у соціумі") особливості прояву (за видами та підвидами) стану агресії, моделювання у свідомості різних типів поведінки, усвідомлення внутрішнього й зовнішнього механізму агресії та прояв агресії у діях. У процесі діагностики передбачено визначення рівнів (за

шкалою балів) за кожним із зазначених у діагностичній методиці показником агресії та зіставлення їх з нормативними показниками розвитку.

Аналіз матеріалів дослідження дозволив зробити висновки про спільні та відмінні прояви агресії у досліджуваній категорії дітей. Отримані дані свідчать про те, що контрольований (N=73,7% та ПМР=75,1%), змагальний (N=72,8% та ПМР=69,3%), демонстративний (N=82,2% та ПМР=83,1%), захисний (N=82,4% та ПМР=88,3%) підвиди агресії в молодших школярів з ПМР наближаються до показників дітей з нормальним психофізичним розвитком. А депресивний (N=62,9% та ПМР=74,3%) та фізичний (N=49,8% та ПМР=67,4%) – переважають в учнів-логопатів (відповідно на 11,4% та 17,6%) більше ніж у школярів з нормальним мовленням. Особливо такий дисбаланс спостерігався у дітей з НЗНМ, їх показники значно відрізнялись від норми на 6,4% у фізичному та на 18,3% у депресивному підвидах агресії. На нашу думку, виражені, складні за симптоматикою підвиди агресії (депресивний та фізичний) обумовлені психофізіологічними особливостями цих дітей. Системний недорозвиток мовленнєвих структур, вірогідно, вплинув на внутрішні та поведінкові порушення.

Отримані результати засвідчили, що агресія у молодших школярів з нормальним психофізичним розвитком та з ПМР проявлялась у різних сферах дослідження ("Я-Особистість", "Я у сім'ї", "Я у соціумі"). На нашу думку, на це вплинули не тільки соціально-побутові, навчально-виховні фактори та особливості темпераменту і характеру, але й розвиток мовленнєвої сфери та її сформованість. Так, у сфері "Я-Особистість" агресія найчастіше проявлялась у школярів з НЗНМ (69,2%) та ФФНМ (56,2%) ніж в інших категорій молодших школярів (40,6%); у сфері "Я у сім'ї" – в учнів з нормальним мовленням (50,9%) ніж у дітей з ПМР (43,3%); у сфері "Я у соціумі" – у дітей з ФНМ (58,3%) ніж в інших категорій учнів (в середньому – 41,0%).

При визначеності рівнів агресії у молодших школярів критеріями оцінювання є види та підвиди агресії, а показники змінюються в залежності від вибору методики. Так, при дослідженні стану агресії враховувалися якісні характеристики агресії; моделюванні типів поведінки – вибір учнем моделей поведінки; усвідомленості агресії – зміст відповіді; проявів агресії у діях – невербальні та вербальні поведінкові реакції. Відповідно до цих критеріїв, було визначено рівні розвитку агресії досліджуваних: високий, середній, низький.

Результати констатувального експерименту засвідчили, що в більшості випадків діти з нормальним психофізичним розвитком та з ПМР показали низький, середній та високий рівні.

Порівняльний аналіз результатів дослідження показав наступне:

- чим складніше порушення мовлення у дитини, тим глибше її внутрішні переживання, на що вказував високий рівень стану агресії у

більшості дітей з НЗНМ (62,5%). Менше цей стан проявлявся в учнів з ФНМ (47,8%), з нормальним психофізичним розвитком (40,2%) та з ФФНМ (42,4%). Середній та низький рівні у школярів з ФНМ (57,5% і 0%) та ФФНМ (47,8% і 4,3%), на відміну від учнів з НЗНМ (25,0% і 12,5%) наближалися до показників дітей з нормальним мовленням (58,3% і 1,3%);

- чим глибше ступінь недорозвинення мовлення, тим тяжче дітям моделювати оптимальні шляхи виходу з конфліктних ситуацій, це доводить високий рівень при моделюванні типів поведінки: учні з нормальним психофізичним розвитком – 9,3%, з ФНМ – 6,0%, з ФФНМ – 17,3% та з НЗНМ – 50,0%. Цікавим є той факт, що середній рівень показали більше діти з ФНМ (63,6%), ніж учні інших категорій (39,5%), що вказує на недостатню сформованість у них знань для вирішення проблемних ситуацій, а низький рівень – учні з нормальним мовленням (51,0%) ніж з ПМР (34,9%);

- рівень усвідомлення своєї поведінки та внутрішніх переживань у всіх досліджуваних дітей був переважно середнім (у середньому 46,0%) та низьким (у середньому 51,9%), що, на нашу думку, є недостатнім для регуляції їхнього внутрішнього стану агресії й поведінки;

- прояв агресії в життєвих ситуаціях переважно у всіх досліджуваних учнів був на середньому рівні (в середньому 91,2%). Низького рівня загалом не виявлено. Проте спостережено, що найбільше використовували агресію в поведінці учні з ФНМ (18,1%).

Одержані результати дали підстави констатувати, що чим складніше мовленнєвий дефект, тим частіше учні молодших класів переживають депресивний та фізичний підвиди агресії; на високому рівні переживають агресивні стани та моделюють різні типи поведінки. Щоб вивести дітей-логопатів зі стану депресивної та фізичної агресії виникла необхідність у створенні психолого-педагогічних умов та навчально-превентивної методики, спрямованої на попередження виникнення у них агресії.

#### Список використаних джерел

1. Гаврилова Н. С. Особливості організації соціальної роботи з сім'ями, у яких є діти з проблемами розвитку і поведінки / Н. С. Гаврилова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Сер. соціально-педагогічна / за ред. Л.П. Мельник, В.І.Співака. – Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О. А., 2008. – Вип. IX – С. 42–48.
2. Логопедія : підручник / за ред. М.К. Шеремет . – 2-ге вид. – К. : Слово, 2010. – 672 с.
3. Логопсихологія : навч. посіб. / Конопляста С. Ю., Сак Т. В. ; за ред. Шеремет М.К. – К. : Знання, 2010. – 293 с.
4. Психология человеческой агрессивности : хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. – Минск : Харвест, 2005. – 656с.

5. Романов А. А. Игротерапия: как преодолеть агрессивность у детей : диагностические и коррекционные методики / А. А. Романов. – М. : Школьная Пресса, 2003. – 48 с.
6. Фурманов И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов. – Минск : Ильин В. П., 1996. – 199 с.

The problem is analysed in national and foreign psycho-pedagogical literature, actuality is found out in correctional pedagogy and special psychology. The evaluation criteria and aggression levels are found in junior schoolchildren with normal psychophysical development and with speech impairment. The problem is analysed in national and foreign psycho-pedagogical literature, actuality is found out in correctional pedagogy and special psychology.

**Keywords:** aggression, aggressive state, aggressiveness, aggressive behaviour, kinds and subspecies of aggression, psycho-pedagogical conditions, educational-preventive methods, junior schoolchildren with speech impairment.

*Отримано 8.9.2014*

**УДК 380.08**

*О.В. Боряк*

### **ХАРАКТЕРИСТИКА МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)**

У статті надана стисла характеристика мовленнєвого розвитку учнів молодших класів з помірним ступенем розумової відсталості (на основі теоретичного аналізу літературних джерел).

**Ключові слова:** мовленнєвий розвиток, помірний ступінь розумової відсталості, структура дефекту.

В статье представлена характеристика речевого развития учеников младших классов с умеренной степенью умственной отсталости (на основе теоретического анализа литературных источников).

**Ключевые слова:** речевое развитие, умеренная степень умственной отсталости, структура дефекта.

На сучасному етапі удосконалення спеціальної освіти актуальним

залишається питання освіти дітей з вадами інтелектуального розвитку, а саме – логокорекційний напрямок.

Відомо, що в психолого-педагогічній літературі наголошується, що особливості психічного розвитку розумово відсталих дітей (відповідно до МКХ – 10 – дітей з помірним ступенем розумової відсталості) обумовлені дифіцитарністю вищих кіркових функцій, слабкістю аналітико-синтетичної діяльності, що негативно впливає на процес розвитку всіх компонентів мовленнєвої функціональної системи, що відбивається на низькому рівні формування мовленнєвого спілкування (В.І. Бондар, О.Л. Гаврилов, С.Д. Забрамна, С.Ю. Конопляста, В.Г. Петрова, В.М. Синьов, С.Ю. Ільїна, М.К. Шеремет).

У вітчизняній та зарубіжній дефектології дослідженням особливостей мовленнєвого розвитку розумово відсталих дітей присвячені роботи: А.К. Аксьонової, В.В. Воронкової, О.В. Гаврилова, Н.С. Гаврилової, М.Ф. Гнезділова, Л.В. Занкова, Р.І. Лалаєвої, В.Г. Петрової, В.В. Сильченко, Т.К. Ульянової, але більшість цих праць розкривають специфічні особливості формування фонетичного, лексичного, граматичного компонентів мовленнєвої системи.

Методи і прийоми навчання розумово відсталих дітей розробляються в спеціальній педагогіці протягом багатьох років, але досліджень, присвячених особливостями організації та здійснення комплексної логопедичної роботи в умовах спеціальних закладів освіти для цієї нозології дітей майже відсутні.

Майже в усіх закладах освіти, під час роботи з розумово відсталими дітьми, логопеди-практики впроваджують методи, прийоми, технології логопедичної роботи, розроблені для дітей з нормою розвитку. У зв'язку з цим метою цієї статті є аналіз літературних джерел, щодо особливостей мовлення дітей молодшого шкільного віку з помірним ступенем розумової відсталості (ПСРВ), а саме особливостей структури мовленнєвими дефекту.

Питання, пов'язані з вивченням розумової відсталості, належать до провідних в сучасній дефектології. Їх досліджують не тільки корекційні психопедагоги (олігофренопедагоги), але й спеціалісти суміжних галузевих наук: психологи, невропатологи, психіатри, генетики та ін. Увага до проблеми розумової відсталості пов'язана з тенденцією до збільшення цієї нозології дітей. Про це свідчать статистичні дані не тільки України але й інших країн світу: кількість спеціальних закладів освіти не зменшується, а має стійку тенденцію до стійкого збільшення контингенту закладів. Ця тенденція залишає актуальними питання, щодо удосконалення навчально-корекційного процесу.

Сьогодні, у спеціальних дослідженнях з'ясовані та чітко визначені притаманні для розумово відсталих дітей (РВД) особливості пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, специфічні труднощі в засвоєнні навчальних предметів (А.К. Аксьонова, В.І. Бондар,

Л.С. Виготський, Т.О. Власова, В.О. Гаврилов, Н.С. Гаврилова, І.Г. Єременко, І.В. Дмитрієва, Г.М. Дульнєв, С.Д. Забрамна, Л.В. Занков, В.І. Лебединський, В.І. Лубовський, О.Р. Лурія, С.П. Миронова, Н.Г. Морозова, М.С. Певзнер, С.Л. Рубінштейн, В.М. Синьов, Г.Є. Сухарєв та ін.).

Особливе місце в структурі психічного недорозвитку займають порушення мовлення, які в більшості випадків відбивають глибину інтелектуального порушення. Питанням недостатньої регуляційної функції мовлення в організації та розвитку психічної діяльності РВД присвячені роботи В.І. Бондаря, О.М. Граборова, Д.М. Ісаєва, О.Р. Маллер, М.С. Певзнер, С.Л. Рубінштейна, В.М. Синьова. Доведено, що дітям з порушеннями інтелектуального розвитку притаманні стійкі ускладнення формування усного мовлення та якісне його різноманіття.

У психолого-педагогічній літературі представлений різноманітний матеріал щодо закономірностей розвитку психічних процесів у молодшому шкільному віці, оскільки цей етап (від 6 (7) до 10 років) є важливим для розвитку особистості. Як наголошував Л.С. Виготський, усі психічні процеси та функції в період молодшого шкільного віку мають зовнішній опосередкований характер. У дітей без порушень у розвитку це період активної соціалізації, формування зачатків творчого відношення до дійсності, потреби в самореалізації. З метою інтеріоризації психічних процесів, свідомого керування ними, на думку автора, в цьому віці дитині необхідні зовнішні засоби. Тому діти цієї вікової категорії більш послідовно та цілеспрямовано вирішують інтелектуальні завдання розмірковуючи вголос. У цьому випадку мовлення є зовнішнім засобом організації мислення дитини [1].

Соціальним досвідом, втіленим у знаряддях праці, в мові, діти оволодівають не самостійно, а за допомогою дорослих, під час спілкування з оточуючими людьми. Характер спілкування дитини з дорослими, набуває форму то безпосереднього емоційного контакту, то мовленнєвого, то сумісної діяльності, при цьому ці форми змінюються та ускладнюються протягом дитинства (Воронін Л.Г., 1970).

Дослідження особливостей психічного розвитку розумово відсталих дітей достатньо широко висвітлені в працях В.І. Бондаря, Л.С. Виготського, Т.О. Власової, О.В. Гаврилова, І.В. Дмитрієвої, Л.В. Занкова, С.Д. Забрамної, І.П. Колесника, О.Р. Лурія, К.С. Лебединської, В.І. Лубовського, С.П. Миронової, С.Л. Рубінштейна, В.М. Синьова.

Для розумово відсталих дітей характерне недорозвинення пізнавальних інтересів. На відміну від однолітків з нормою розвитку вони мають меншу потребу у пізнанні; розвиток усіх психічних процесів відбувається значно повільніше. В експериментальних дослідженнях пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів зазначається, що



саме процеси безпосереднього розуміння дійсності – відчуття та сприймання – є дефектними.

Пам'ять, завдяки якій дитина фіксує та узагальнює досвід, набуває знання та вміння, без чого неможливе становлення особистості у розумово відсталих дітей формується за тими ж законами, що і у дітей без порушень у розвитку (БП), але в умовах аномального розвитку. Тому розумово відсталі діти засвоюють усе нове дуже повільно, швидко забувають сприйняте, не вміють вчасно використовувати набуті знання та вміння на практиці, їм притаманні недоліки уваги [2].

Розумова діяльність людини здійснюється за допомогою мисленнєвих операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстракції, конкретизації. У розумово відсталих дітей усі ці операції недостатньо сформовані та мають своєрідні риси (Т.О. Власова, М.С. Певзнер, 1979; Л.С. Виготський, 1984; Л.В. Занков, 1939; В.Г. Петрова, 1968).

Характерними для РВД є недорозвинення мовлення (О.М. Вінарська, 1987; М.Ф. Гнезділов, 1949, 1959; Ф.К. Гужва, 1989; Л.В. Занков, 1939; Р.І.Лалаєва, 1983; В.І. Лубовський, 1978; О.Р. Лурія, 1959; Л.Г. Парамонова, 1973; В.Г. Петрова, 1975; С.М. Шаховська, 1975).

Відомо, що завдяки опосередкуванню мови та мовлення суспільство формує мислення дитини та визначає структуру її свідомості. Мова людини є складною системою кодів, що позначають предмети, ознаки, дії, відношення, що виконує функції передачі інформації та введення її в різні системи зв'язків та відносин. Одиницею мови є слово, що позначає речі, дії, якості та відношення. У словах зафіксований сконцентрований суспільно-історичний досвід пізнання оточуючої дійсності. Дитина оволодіваючи мовленням, оволодіває і знаннями про світ.

Проблемою мовленнєвого розвитку молодших школярів займалися та займаються не тільки психологи та педагоги, але й мовознавці та психолінгвісти. Результати досліджень (Д.О. Афанасьєв, Н.Ф. Бунаков, В.В. Віноградов, Л.С. Виготський, О.М. Гвоздев, Н.О. Корф, О.О. Леонтев, О.М. Леонтев, М.Р. Львов, О.Р. Лурія, Н.С. Рождественський, С.Л. Рубінштейн, К.Д. Ушинський, Д.Б. Щерба, Д.Б. Ельконін та ін.) довели, що розвиток мовлення це багаторівнева робота, спрямована на те, щоб учні опанували не тільки граматичною теорією, орфографічними навичками, але й під час мовленнєвої практики навчилися правильно вимовляти та вживати слова, будувати речення. Робота над розвитком мовлення – це робота в першу чергу над мовленнєвою культурою учнів.

Мовленнєвий розвиток РВД був та є предметом спеціального дослідження як для вітчизняних та і зарубіжних психологів та дефектологів.

Особливості мовленнєвого розвитку РВД розкриті в дослідженнях А.К. Аксьонової, 1999; В.В. Воронкової, 1986; М.Ф. Гнезділова, 1959;

Л.В.Занкова, 1939; Р.І. Лалаєвої, 1983; В.Г. Петрової, 1968; Т.К. Ульянової, 1966, 1990.

Найбільш повна та узагальнена характеристика цих особливостей представлена в працях В.Г. Петрової (1968, 1975, 1977, 1981). Дослідниця наголошує, що формування усного мовлення у цієї категорії дітей на відміну від дітей БПР здійснюється значно повільніше, з великими труднощами. Мовленнєва активність цієї нозології є недостатньою, діти рідко приймають участь у бесідах, на питання відповідають однослівно (так, ні), не завжди правильно. Для них притаманна стійка відсутність потреби в накопиченні різноманітних мовленнєвих узагальнень. В більшості випадків, у свідомості учнів слово буває невід'ємно пов'язане тільки з його предметним значенням. Має місце не стільки затримка мовленнєвого розвитку, а скільки його аномальний розвиток [6].

Відповідно до рівня розумового розвитку, обмеженості соціальних та вербальних контактів, недостатньої сформованості інтересів, дефектності вербальної пам'яті визначається своєрідність словника РВ молодших школярів. За визначенням В.Г. Петрової, словник обмежений та бідний, суттєвим чином характеризує особливості їх пізнавальної діяльності та загального психічного розвитку, вміння розуміти та відбивати в мовленні оточуючу дійсність.

РВД мало самостійно розширюють свій досвід, не вміють критично відноситися до особистого мовлення. Їх задовольняє особистий мовленнєвий стан. Низька активність обумовлена мовленнєвою обмеженістю, яка важко корегується. Важкі недоліки чітко виявляються в різних компонентах мовленнєвої діяльності: в розумінні зверненого мовлення, в змісті та побудові самостійних висловлювань, у словнику, під час вимови окремих звуків та цілих слів. Особливо яскраво ці недоліки притаманні учням молодших класів. Головний недолік їхнього мовлення пов'язаний з недорозвитком змістовної сторони, особливо під час самостійного висловлювання, або переказу почутого, або розповіді про побачене.

Як відомо на формування та розвиток мовленнєвої діяльності великий вплив має соціальне оточення. Негативний міні соціум, у якому перебуває більшість розумово відсталих дітей призводить до того, що в шкільному віці мовлення дитини не досягає того рівня розвитку, який дозволяє повноцінно включатися в процес навчання.

Під час аналізу мовленнєвого дефекту у дітей з помірною розумовою відсталістю як правило визначається рівень загального недорозвинення мовлення (за Р.Є Левіною). Диференціація цих рівнів обумовлена складною структурою мовленнєвої діяльності взаємозв'язком та взаємодією всіх компонентів мовленнєвої функції. Важливим, на нашу думку, є точка зору Р.І. Лалаєвої про те, що враховуючи положення про первинний дефект та вторинні відхилення, про загальні та специфічні

закономірності аномального розвитку, неможливо повністю співвідносити рівні загального недорозвинення мовлення в дітей із збереженим інтелектом та дітей з помірно розумовою відсталістю. Оскільки зрозумілим є те, що порушення інтелектуального розвитку накладають специфічний відбиток на характер системного недорозвинення мовлення цієї нозології дітей [3].

Таким чином, порушення мовлення при розумовій відсталості мають вигляд порушення мовленнєвої діяльності в цілому. У дітей з помірним ступенем розумової відсталості (ПСРВ) недостатньо сформованими є більшість рівнів мовленнєвої діяльності. Для цієї категорії дітей характерна слабка мотивація, зниження потреби в мовленнєвому спілкуванні, порушення програмування мовленнєвої діяльності та ін.

Відповідно, у дітей з ПСРВ недостатньо сформованими є більшість операцій та майже усі рівні породження мовленнєвого висловлювання (мотиваційний, змістовий, мовний, сенсомоторний) (за А.П. Анохіним), при цьому найбільш страждають високоорганізовані складні рівні (змістовий та мовний), які вимагають під час процесу функціонування мовлення високого ступеню сформованості операцій аналізу, синтезу, абстрагування та узагальнення.

Структура мовленнєвого дефекту у дітей з ПСРВ є складною та неоднорідною. Це обумовлене тим, що порушення мовлення у цих дітей викликаються цілим комплексом біологічних та соціальних чинників, що впливають на формування різних рівнів мовленнєвої функціональної системи. Одним з провідних порушень є порушення семантичного компоненту мовлення.

Оскільки прояви та механізми мовленнєвого висловлювання у дітей з ПСРВ є дуже різноманітними та складними за своєю структурою відповідно в кожному окремому випадку вони представляють комплекс різноманітних мовленнєвих розладів, то під час проведення логопедичної роботи слід урахувувати рівень інтелектуальних можливостей дитини, стан її мовленнєвої функції, також потенційні можливості її розвитку. Тому під час аналізу мовленнєвого дефекту у цієї категорії дітей необхідно враховувати не тільки загальні, а й специфічні закономірності проявів системного недорозвинення мовлення, а також структуру мовленнєвого дефекту.

Про важливість та значущість виявлення структури дефекту неодноразово наголошувалося в працях Л.С. Виготського, який вважав завданнями діагностування не тільки виявлення симптоматики: її перерахування та систематизація, групування явищ за зовнішніми ознаками, але й виявлення закономірностей їх відносин, їх зв'язків та взаємозв'язків, установлення глибини залежностей [1].

Відповідно, спираючись на вчення Л.С. Виготського про первинні та вторинні відхилення в розвитку аномальної дитини, на положення про загальні та специфічні закономірності її розвитку, на рівневий підхід до аналізу мовленнєвої функції та порушення мовлення, в логопедії

сформувалася сучасне уявлення про структуру мовленнєвого дефекту (Т.В. Ахутіна, О.Р. Лурія, О.М. Мастюкова, Р.І. Лалаєва).

У дітей з ПСРВ порушена вся структура мовленнєвої діяльності: процес засвоєння мовних значень, процес сприймання та породження мовлення. Порушення в умовах мовних значень виявляються в дефектах засвоєння перед усім змістової сторони граматичних явищ: відсутніх диференціаціях категорії роду, в нерозумінні змістового узагальнення граматичного значення слова в реченні, синтаксичних зв'язків, граматичної залежності слова у словопоєднаннях. Порушення в засвоєнні мовних узагальнень спричинені недостатністю розумових операцій порівняння слів та речень за звучанням та значенням. В результаті цього в мовленні дітей з ПСРВ спостерігаються багаточисельні змістові аграматизми [4, с. 100].

При цьому слід ураховувати, що засвоєння словника та граматичної сторони мовлення найбільш щільно пов'язане з динамікою розвитку інтелектуальних операцій дитини, з однієї сторони, а з іншої – найбільш повно відбиває особливості оволодіння дитиною мовленнєвою діяльністю в цілому.

Окрім цього, у дітей з ПСРВ спостерігається невикористання граматичних елементів, у результаті чого граматичне оформлення мовлення відбувається не нормовано. Значення речень не усвідомлюється навіть під час розуміння значення всіх складових в ньому слів. Незасвоєння значення мовних знаків, а також труднощі утримання багатоопераційної програми немовленнєвих дій, що покладена в основу специфічного аграматизму, обумовлені порушенням пізнавальної діяльності дітей з ПСРВ.

Окрім недорозвинення аналітико-синтетичної діяльності у дітей цієї категорії присутні і інші патогенетичні чинники, що обумовлюють важкі порушення сенсомоторного рівня мовлення: дефекти будови артикуляційного апарату, складні порушення психомоторики, при цьому в більшості випадків ці патогенетичні чинники виступають одночасно.

Зниження потреби в мовленнєвому спілкуванні, порушення мотивації мовленнєвої діяльності перешкоджають формуванню пізнавальних процесів, навчанню та соціалізації дітей з ПСРВ.

Окрім вищевикладеного, для дітей з ПСРВ притаманна велика різноманітність семантичних порушень. Нерозуміння слів, неадекватні номінації, слабка диференціація значення слів свідчать про несформованість семантичних ділянок та парадигматичних зв'язків та відносин.

Порушення семантичного оперування словом призводить до неправильної, з точки зору граматичної норми, побудови речень, неправильного вживання в їх складах лексичних одиниць, стійкого повторення словотворчих та морфологічних помилок.

Дітям притаманні багаточисельні заміни слів за значенням та звучанням, труднощі в оволодінні єдності значення та форми слова.

Подібність мовних одиниць за такими інваріантними показниками, як місце наголошеного складу, кількість складів, звукове співпадіння частини слова призводить до неправильної актуалізації словника.

Розлади динаміки функціонування когнітивних та семантичних процесів, що мають місце в дітей з ПСРВ ускладнюють активізацію вербальних структур, закономірно виникаючу в нормі під впливом мовленнєвого сигналу. В результаті цього порушується вибірковість багаточисельних семантичних зв'язків, що дозволяють оперувати цілою ділянкою значень, усвідомлювати семантику слова, використовувати близькі та протилежні лексичні одиниці, визначати спосіб їх адекватного поєднання.

### Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства. Хрестоматия по патопсихологии / Л.С. Выготский. – М., 1981. – 326 с.
2. Гаврилов О.В. особливі діти в закладі і соціальному середовищі [Текст] : [навч. посіб.] / О. В. Гаврилов. – Касянець-подільський : Аксіома, 2009. – 308 с.
3. Лалаева Р.И. Характеристика и структура речевого дефекта у умственно отсталых детей // Особенности механизмов, структуры нарушения речи и их коррекции у детей с сенсорной и двигательной недостаточностью. – СПб., 1996. – 56 с.
4. Липакова В.И. О структуре речевого дефекта у детей с умеренной умственной отсталостью // Образовательные технологии в коррекционном процессе : Сборник научно-методических трудов с международным участием. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – С. 98-101
5. Пелюх Ю.С., Посвістак О.М. Основні напрямки і методи колекційної роботи з усунення мовленнєвих порушень у дітей, які потребують корекції розумового розвитку: Практичний аспект // Актуальні питання колекційної освіти (педагогічні науки). Зб. наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Вип. II. – Камянець-Подільський. : ПП Медобори. – 2006, 2011. – С. 192.
6. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников : Учебное пособие / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Академия 2002. – 160 с.

The article presents the characteristics of the speech of younger students with moderate mental retardation (based on a theoretical analysis of the literature).

**Keywords:** speech development, a moderate degree of mental retardation, the structure of the defect.

*Отримано 1.9.2014*

УДК 376-056.36

*Н.С. Гаврилова*

## АНАТОМО-ФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРИФЕРІЙНИХ ОРГАНІВ МОВЛЕННЯ

В статті представлено результати теоретичного аналізу специфіки будови, функцій та фізіологічних особливостей периферійних органів мовлення, які дозволять створити базис для формування у перспективі нових можливостей для подолання особливо складних фонетичних порушень мовлення у дітей.

**Ключові слова:** периферійні органи мовлення, дихальна система, орган фонації, органи артикуляції.

В статье представлены результаты теоретического анализа специфики строения, функций и физиологических особенностей периферических органов речи, которые позволят создать базис для формирования в перспективе новых возможностей для преодоления особенно сложных фонетических нарушений речи у детей.

**Ключевые слова:** периферические органы речи, дыхательная система, орган фонации, органы артикуляции.

Анатомо-фізіологічні та неврологічні особливості будови та функціонування периферійних органів мовлення були предметом дослідження багатьох науковців у галузі медицини (Л. Бадалян, Л. Неймана, О. Свиридова та інших), оскільки лише знаючи норму, можна говорити про відхилення у розвитку будови та функцій того чи іншого органу людського тіла та визначити можливості його лікування. Також, ця проблема була предметом зацікавлення і логопедів (О. Правдіної, М. Савченко та інших), оскільки відомо, що порушення будови, рухливості периферійних органів мовлення обумовлюють виникнення вад вимови фонем у дітей, а також, без відновлення рухливості та інших функцій периферійних органів мовлення неможна розглядати і процес корекції порушень їх вимови.

Відомо також, що периферійні органи мовлення, крім забезпечення мовлення, також виконують і інші функції, наприклад: фізіологічного вдиху і видиху; розжовування їжі та ковтання її тощо. Проте, в контексті нашого дослідження ми розглядали їх з позиції забезпечення функції мовлення.

На нашу думку, для забезпечення чітких передумов формування уявлень про особливості корекції порушень артикуляційної моторики та дихання вагомим є наявність базових знань про специфіку будови периферійних органів мовлення та їхнє функціональне призначення; будову м'язів кожного з відділів мовленнєвого апарату; забезпечення іннервації м'язів периферійних органів мовлення; особливості функціонування енергосистем в межах органів мовлення.

### **БУДОВА ТА ФУНКЦІЇ ПЕРИФЕРІЙНИХ ОРГАНІВ МОВЛЕННЯ**

Периферійний відділ мовленнєвого апарату умовно поділяють на три частини: дихальний, фонаційний (голосовий, або вокальний) і артикуляційний.

*Дихальний апарат* відповідно до функціонального призначення, яке він несе для забезпечення функції мовлення, в свою чергу, умовно можна поділити на чотири частини (див. табл. 1).

Таблиця 1

### **ФУНКЦІЇ ДИХАЛЬНОГО АПАРАТУ, ЩО ЗАБЕЗПЕЧУЮТЬ МОВЛЕННЯ**

Частини з яких складається дихальний відділ мовленнєвого апарату	Органи, що входять у дихальний апарат	Функції дихального апарату
I. Частина верхніх дихальних шляхів	ніс рот	-забезпечення фізіологічного та мовленнєвого вдиху та видиху; -обігрів та очищення струменя повітря
II. Частина верхніх та нижніх дихальних шляхів	глотка гортань трахея бронхи бронхіоли	- забезпечення проходу для фізіологічного та мовленнєвого вдиху і видиху
III. Частина нижніх дихальних шляхів	легені	- забезпечення втримування повітря у певному об'ємі
IV. Грудна клітина	діафрагмальний м'яз Міжреберні, грудні, спинні м'язи	- стискання та розширення грудної клітини

До першої частини можна віднести ніс – місце де починається дихальний шлях; відбувається вдих, здійснюється обігрів та очищення струменя повітря, а також носова порожнина – забезпечує прохід для фізіологічного та мовленнєвого вдиху та видиху. За умови, що носова порожнина в силу наявності набряків, патологічних утворень (поліпів, аденоїдних розрощень, пухлин тощо), викривлень носової перегородки тощо виявляється перекритою, її функціональне призначення,

забезпечити прохід для струменя повітря при вдиханні, на себе бере ротова порожнина. Мовленнєвий видих же є диференційованим: при вимові носових звуків (м, м', н, н') проходить частково через рот частково через ніс, але у переважній більшості, при вимові ротових звуків мовлення, проходить через рот.

До другої частини дихального відділу можна віднести глотку, гортань в області якої знаходиться голосова щілина, трахею, бронхи та бронхіоли. Усі ці органи складаються з системи м'язів та хрящів, що дозволяє виконати функціональне призначення цієї частини дихального відділу, забезпечити мовленнєвий і фізіологічний вдих та видих. А також, розглядають як окрему частину дихального відділу порожнини глотки, гортані, трахеї, бронхів та бронхіол функціональне призначення яких забезпечити прохід для струменя повітря, що вдихається і видихається.

До третьої частини можна віднести легені. Легені складаються з двох половинок: правої, яка включає три частинки і лівої, що включає дві пелюстки. Легенева тканина складається з легеневих пухирців, або альвеол обплутаних капілярами. Зовні вона покрита оболонкою, яка ще називається плеврою. Основним функціональним призначенням цієї частини дихального відділу є забезпечення газообміну. Також легені забезпечують втримання повітря у певному об'ємі, що має особливо суттєве значення для формування тривалості та сили мовленнєвого видиху.

До четвертої частини можна віднести міжреберні та діафрагмальний, верхньогрудні та частково спинні м'язи. Їхнє функціональне призначення, на фазі розслаблення м'язів, забезпечення розширення грудної клітини, що сприятиме втягуванню повітря у неї – видих; на фазі скорочення – стискання грудної клітини, що сприяє виштовхуванню повітря і забезпечує видих. В залежності від якості розслаблення дихальних м'язів вдих може бути поверхневим, або глибоким. Так само від якості їх активності залежатиме чи видих буде легким і нетривалим чи тривалим, плавним та достатньо сильним.

Наступний відділ периферійних органів мовлення – *фонаційний апарат*. Апарат, який забезпечує функцію фонації умовно можна поділити на дві частини (див. табл. 2).

Таблиця 2

### ФУНКЦІЇ ФОНАЦІЙНОГО АПАРАТУ

Частини з яких складається фонаційний апарат	Органи, що входять у фонаційний апарат	Функції апарату фонації
І.Голосовий апарат	голосові складки, голосова щілина	- утворення голосу; - забезпечення
	м'язи, що натягують	індивідуального



	голосові складки, м'язи, що розширюють голосову щілину, м'язи, які звужують її	тембру звучання голосу; - зміна звучання голосу в межах індивідуального діапазону
II. Надстана труба	носова порожнина і пазухи, що до неї прилягають	- підсилення голосу; - забезпечення індивідуального тембру звучання голосу
	ротова порожнина	
	порожнини глотки: носоглотки, ротоглотки, гортаноглотки	

До першої частини фонаційного апарату можна віднести голосовий апарат, який на анатомічному рівні представлений голосовими складками, та внутрішніми м'язами гортані: що натягують голосові складки, що розширюють голосову щілину, а також м'язами, які звужують її. Функціональне призначення голосових складок – утворення голосу та забезпечення індивідуального тембру звучання мовлення, оскільки від участі, товщини цих м'язів та їхньої довжини залежить звучання голосу і його висота. Диференційоване напруження-розслаблення внутрішніх м'язів гортані є визначальною для утворення звуків певної висоти в межах індивідуального діапазону голосу, інтонаційно-мелодійних особливостей мовлення. Плавна координувана зміна напруження-розслаблення певних груп внутрішніх м'язів гортані забезпечує гнучкість голосу та плавність переключення з однієї інтонації та мелодійного забарвлення голосу на іншу.

До другої частини фонаційного апарату нами було віднесено надставну трубу, порожнини, які розташовані вище голосових складок: носова порожнина з прилягаючими до неї пазухами найбільшими з яких є гайморові і фронтальні; ротова порожнина; порожнина глотки, яку умовно ділять на носоглотку, ротоглотку та гортаноглотку. У переважній більшості джерел (Л. Нейман, О. Свиридов) цю частину периферійних органів мовлення відносять до артикуляційного апарату, хоча підкреслюється переважна участь її саме в формуванні голосу: індивідуального тембру, який залежить від об'єму, чистоти проходів, форми надставної труби. А також визначено, що в області голосових складок звук тільки зароджується, а от у порожнинах, що знаходяться над нею він підсилюється та набирає чіткості звучання. На цій підставі (з огляду на функціональне призначення цього відділу) нами і було віднесено надставну трубу до фонаційного апарату.

Третій відділ периферійних органів мовлення – артикуляційний апарат. Відповідно до призначення, яке виконують органи артикуляційного апарату, його можна поділити на чотири частини (див. табл. 3).

Таблиця 3

**ФУНКЦІЇ АРТИКУЛЯЦІЙНОГО АПАРАТУ**

Частини з яких складається артикуляційний апарат	Органи, що входять у артикуляційний апарат	Функції апарату артикуляції
I. Пасивні органи артикуляції	Зуби	- забезпечення перешкоди на шляху струменя повітря, що видихається;
	Альвеоли	
	тверде піднебіння: передня, середня та задня його частини	
II. Активні органи артикуляції	Губи: верхня, нижня	- утворення різних за формою перешкод на шляху повітря, що видихається;
	Нижня щелепа	
	Язик: кінчик – передня його частини; середина язика; корінь – задня його частина	
III. Активні органи артикуляції	М'яке піднебіння, язичок	- формування піднебінно-глоткової змички; - регуляція струменя повітря, що видихається: ніс-рот
	піднебінні дужки, які зв'язують м'яке піднебіння з коренем язика	
IV. Пасивний орган артикуляції	валик Пасавана	- місце утворення піднебінно-глоткової змички; - забезпечення рефлекторного зв'язку між артикуляційним, фонаційним та дихальним відділами

До першої групи можна віднести такі пасивні органи артикуляції як верхні та нижні зуби, альвеоли і тверде піднебіння, яке умовно можна поділити на передню, середню та задню частини. Функціональним призначенням цієї групи органів є забезпечення перешкоди на шляху струменя повітря, що видихається.

До другої групи можна віднести такі динамічні (активні) органи артикуляції як верхню та нижню губи, нижню щелепу та язик, який умовно поділяють на кінчик, середню частину і корінь. Функцією цих органів є утворення різних за формою перешкод на шляху повітря, що видихається.

У склад третьої групи увійшли такі органи артикуляції як м'яке піднебіння та язичок, а також піднебінні дужки, які зв'язують корінь язика з м'яким піднебінням. Основною функцією цих органів артикуляції – є формування піднебінно-глоткової змички, а також регуляція струменя повітря, що видихається.

Окремо нами також було виділено валик Пасавана, який називають пасивним органом артикуляції, має вигляд потовщення насиченого нервовими рецепторами і розташованого на задній стінці на межі носу і рота глотки. Відомо, що валик Пасавана є місцем утворення піднебінно-глоткової змички оскільки саме до нього прилягає язичок в періоди активності. Зімкнення активізує нервові рецептори розташовані у цьому місці, а це, у свою чергу, сприяє формуванню рефлекторного взаємозв'язку між органами артикуляції, фонації та дихання.

#### **ФІЗІОЛОГІЯ ПЕРИФЕРІЙНИХ ОРГАНІВ МОВЛЕННЯ**

*Фізіологія периферійних органів дихання.* Аналіз фізіологічних особливостей функціонування дихальної системи дозволив виділити два основних види дихання, які використовує людина в процесі життєдіяльності: фізіологічне та мовленнєве. Кожен з цих видів дихання виконує різні життєві задачі і має як спільні так і відмінні особливості (див. табл. 4).

Таблиця 4

#### **СПІЛЬНІ ТА ВІДМІННІ ОСОБЛИВОСТІ ФІЗІОЛОГІЧНОГО ТА МОВЛЕННЄВОГО ДИХАННЯ**

Особливості дихання	Поверхнєве фізіологічне дихання	Мовленнєве дихання
Дихальний цикл	Вдих-видих-пауза....	
Органи, що забезпечують вдих	в нормі переважно ніс; інколи (за патологічних умов) рот, або одночасно рот та ніс;	
Типи дихання	ключичне, грудне (реберне), діафрагмальне (черевне);	
Кількість дихальних циклів	16-20	8-10
Відношення тривалості вдиху і видиху	1:1,25	1:5-8
Об'єм повітря, що вдихається	500-600 см <sup>3</sup>	1500-2000 см <sup>3</sup>
Якісні особливості видиху	- носовий; - короткий, легкий;	- диференційований; - тривалий, сильний;
Участь м'язів	- для вдиху;	- для вдиху і видиху;
Функції дихання	- газообмін;	- газообмін, голосоутворення та артикуляцію.

Зокрема, спільним між фізіологічним та мовленнєвим диханням є чітка послідовність і ритмічність: вдих-видих-пауза, що становить один цикл. Також в обох випадках в нормі вдих повинен здійснюватися носом. Хоча за певних умов: перешкода обумовлена захворюваннями в області носа та носоглотки – він може здійснюватися ротом, або за

умови нервового чи фізичного напруження – частково носом, а частково ротом.

Розрізняють три основні типи дихання: ключичне, грудне або по іншому його називають реберне та діафрагмальне інша назва якого черевне.

При ключичному типі дихання піднімається плечовий пояс та верхні ребра в результаті чого розширюється верхня частина грудної клітини.

При грудному (реберному) типі дихання грудна клітина піднімається вперед і вбік – розширюється.

При діафрагмальному (черевному) типі дихання найбільше збільшується в об'ємі нижня частина грудної клітини, верхня частина передньої стінки черева при цьому піднімається вперед.

В переважній більшості кожній людині притаманний змішаний тип дихання, який залежить від позиції в якій вона знаходиться (сидячи, лежачи, стоячи тощо), виду діяльності, який виконує (біжить, розмовляє, підтягується, віджимається тощо). Хоча передбачається, що якийсь з названих типів дихання може бути провідним. Тип дихання залежить від статі, віку, професійної діяльності. У жінок частіше спостерігається грудний тип дихання, а у чоловіків – черевний, у дітей змішаний діафрагмально-реберний, у спортсменів – грудний, у співаків – діафрагмальний тощо.

Фізіологічний вдих і видих переважно є носовим. Впродовж однієї хвилини відбувається 16-20 повних вдихів. У стані спокою, в нормі фізіологічне дихання є поверхневим, що дозволяє заощадити енергетичний запас організму. Забезпечується воно переважно м'язами вдиху. Глибоке дихання включається під час занять спортом, фізичною працею, при хвилюванні тощо і є неекономним, під час нього відбувається велика затрата енергії, настає швидке виснаження, а тому має бути дозованим. Забезпечується воно як м'язами вдиху так і видиху.

Тривалість фізіологічного вдиху і видиху приблизно однакова. Відношення між ними в середньому 1:1,25. Об'єм повітря, яке вдихається під час фізіологічного вдиху – 500-600 см<sup>3</sup>. Цей об'єм повітря ще називають дихальним. В легенях також постійно знаходиться залишкове повітря в об'ємі 1000-1500 см<sup>3</sup> та додаткове – 1500-1800 см<sup>3</sup>. Частину залишкового і додаткового повітря можна розглядати як резервне (1500-1800 см<sup>3</sup>), тому що воно може видихатися при глибокому напруженому видиху.

Функціональним призначенням фізіологічного дихання є забезпечення газообміну в організмі людини.

Під час мовленнєвого дихання виконується основне функціональне призначення – газообмін, проте поруч видихуваний струмінь повітря забезпечує голосоутворення та артикуляцію звуків мовлення.

Особливістю, яка відрізняє мовленнєве дихання від фізіологічного є те, що вдих здійснюється переважно носом, або частково і носом і ротом, а видих є диференційованим в залежності від якості вимовленого

звука мовлення. Зокрема, під час вимови ротових звуків мовлення – ротовим, а під час вимови носових звуків мовлення – частково ротовим, частково носовим.

Мовленнєве вдих також є глибшим ніж фізіологічним. Його середній об'єм становить 1500-2000 см<sup>3</sup>. Відповідно вдих є коротким глибоким, а видих сильним і тривалішим у 5-8 разів (тривалість вдоху по відношенню до видиху 1:5-8). Середня загальна кількість дихальних циклів в хвилину 8-10. Забезпечується мовленнєве дихання як м'язами вдиху так і видиху.

Слід зазначити, що у логопедичній практиці формують у дітей з порушеннями мовлення як фізіологічне так і мовленнєве дихання. При формуванні фізіологічного дихання більше зосереджуються на розвитку вдиху як поверхневого так і глибокого, а при формуванні мовленнєвого дихання більше відпрацьовують усі особливості видиху.

#### *Фізіологія органів фонації.*

Відомо, що голос людини включає комплекс параметрів до яких відносять висоту, інтенсивність, тембр та діапазон. Ці якісні особливості голосу формуються за участі голосових складок та надставної труби.

Існує дві наукові теорії, які пояснюють з різних позицій індивідуальні особливості голосу у людей. Найбільш популярною є міоеластична теорія, згідно якої особливості нашого голосу залежать від будови голосових складок, їх товщини, довжини, напруженості, гнучкості.

В процесі вдиху та фізіологічного видиху струмінь повітря вільно проходить через голосову щілину, яка при цьому відкрита. При фонації голосові складки зближуються або примикають один до одного, а струмінь повітря, що видихається, забезпечує вібрацію їх країв у повздовжньому та поперечному напрямку. А саме, коливання може здійснюватися як зверху вниз, так і до середини голосової щілини та у зворотньому напрямку, що є більш традиційним.

Сила голосу залежить від амплітуди коливання країв голосової щілини, що визначається силою видиху, який створює тиск струменя повітря на краї голосової складки та напруженістю країв голосових складок, при якому виникає опір певної інтенсивності. При більшому тиску (сильнішому видиху) та більшій напруженості голосових складок – голос звучніший, а при меншому (слабшому видиху) та розслабленні країв голосових складок – тихіший і слабший. Проте науковці (М. Богомільський, Л. Нейман та інші) зазначають, що основне підсилення звуку відбувається вище, на рівні надставної труби, де здійснюється його резонування. А отже сила звуку залежатиме також від форми надставної труби. Велика, об'ємна форма надставної труби, без зайвих перешкод, з максимально округленими прикритими отворами – дозволяє максимально підсилити звук без перевантаження голосових складок. А при наявності малої з зайвими перешкодами форми надставної труби та при неприкритих отворах відбувається приглушення

та розсіювання звуку, а тому для підсилення голосу максимальне навантаження іде на голосові складки.

Висота голосу, згідно цієї теорії, залежить від швидкості коливання голосових складок, а також знаходиться у прямій залежності від їх товщини та довжини. Чим більше розтягнуті, напружені, чим тонші краї голосових складок і чим швидше вони вібрують, тим голос вищий. Чим більше вони розслаблені, чим товстіші і повільніше коливаються, тим голос нижчий.

Проте поряд з основним тоном в області гортані, надставної труби утворюються і додаткові, які називають обертонами. Висота основного тону та обертони розглядаються як складові тембру голосу. Тембр голосу – характеризують індивідуальні особливості, забарвлення голосу, які дозволяють відрізнити голос однієї людини від іншої.

Отож, тембр голосу – це індивідуальна якість. Відповідно до її основного тону виділяють три основні голосові реєстри: головний (який ще називають фальцетом), змішаний (або середній чи мікс), грудний. Згідно міоеластичної теорії головний реєстр голосу утворюється при незімкненій у середній частині голосовій щілині при максимально напружених голосових складках. Резонування голосу при цьому відбувається найпомітніше в області порожнин голови. При утворенні змішаного реєстру голосові складки змикаються з середньою інтенсивністю по усій довжині та відбувається найбільш інтенсивне резонування в області порожнини глотки. При утворенні грудного реєстру голосові складки незначно напружені, проте максимально близько наближаються одна до одної і, завдяки цьому, міцно змикаються, а найбільш відчутне резонування відбувається у грудній клітині. Ці три основних голоси можуть також утворювати змішані реєстри голосу: середній з грудним – штро-бас, середній з головним – свистковий (або його ще називають флейтовим).

Діапазон голосу, відповідно до міоеластичної теорії залежить від гнучкості голосових складок, здатності їх інтенсивно розтягуватися та скорочуватися. Для розмовного мовлення достатньо 4-6 тонів в межах основного реєстру голосу. Проте для співу виділяють шість діапазонів голосу: бас, баритон, тенор, контральто, мецо-сопрано, сопрано, які переважно охоплюють октаву та декілька тонів.

Нейрохронаксихна (нейромоторна, нервово-м'язева) теорія автором якої є Юсон (Husson). Згідно цієї теорії число коливань голосових складок визначається числом нервових імпульсів, які поступають у голосові м'язи з кори головного мозку через зворотній нерв. Зворотній нерв, як показали результати енцефалографічних досліджень, має можливість пропускати нервові імпульси великої потужності – в середньому 500 в секунду. Сам нерв функціонує багатофазно. Згідно цієї теорії три основних реєстри голосу утворено при різнофазній його роботі. Зокрема, однофазна робота утворює грудний реєстр, двофазна – змішаний, а трифазна – головний.

Отож, аналіз змісту цих теорій дозволив сформулювати визначення основних параметрів голосу.

Висота голосу – це параметр, що залежить від будови голосових складок (їх довжини та товщини), а також забезпечений їх властивістю коливатися з певною швидкістю. Одиницею виміру швидкості коливання повітря в процесі утворення звуків різної висоти є герц (Гц).

Сила голосу – це параметр що залежить від будови надставної труби та забезпечений інтенсивністю тиску повітря на краї голосової складки в результаті чого виникають коливання певної амплітуди. Одиницею виміру сили голосу є децибел (Дб).

Тембр голосу – це його індивідуальна особливість, яка залежить від специфічних умов в яких утворюється звук: міцності зімкнення голосових складок в процесі вимови чи проспівування звуків, основного місця резонування звуку, форми надставної труби, наявності чи відсутності в цій області зайвих перешкод. Він характеризується певною кількістю (звуків різної висоти) та якістю (дзвінкість, гучність чи глухуватість, гугнявість) основних тонів і супровідних їм обертонів (додаткових звуків, шумів).

Діапазон голосу – це його зміни за висотою. Діапазон голосу визначається кількістю тонів, або межами октав. Він забезпечується гнучкістю голосових складок.

Участь голосових зв'язок в утворенні звуків мовлення різна. Зокрема, при вимові голосних звуків (-а-, -о-, -у-, -е-, -и-, -і-) та приголосних сонорів (-в-, -й-, -м-, -н-, -н'-, -л-, -л'-, -р-, -р'-) голосові складки змикаються найміцніше, а тому і голос при їх вимові найчистіший і найдзвінкіший з доволі незначною участю шуму. При вимові дзвінких звуків мовлення (-б-, -д-, -д'-, -г-, -г'-, -з-, -з'-, -дз-, -дз'-, -ж-, -дж-) голосові складки зімкнені слабше, а отже хоча при їх вимові виникає голос, але у значній мірі присутній і шум. При вимові глухих звуків мовлення (-ф-, -п-, -т-, -т'-, -х-, -к-, -с-, -с'-, -ц-, -ц'-, -ш-, -ч-) голосові складки розімкнені і тому утворюються завдяки шуму. Глухі та дзвінкі фонемі, крім -ф- формують пари: п-б, т-д, т'-д', х-г, к-г, с-з, с'-з', ц-дз, ц'-дз', ш-ж, ч-дж).

Також по різному працюють при вимові голосних і приголосних фонем органи дихання та фонації в цілому. Зокрема, при вимові голосних звуків мовлення струмінь повітря слабкий, спостерігається розлита напруженість в області м'язів навколо резонуючих порожнин, струмінь повітря вільно проходить через них. При вимові приголосних звуків струмінь повітря сильний, найбільше напруження виникає безпосередньо в місці утворення перешкоди в області м'язів, що знаходяться в ротовій порожнині, струмінь повітря створює максимальний тиск в області перешкоди.

#### *Фізіологія органів артикуляції.*

Органи артикуляції формують ряд перешкод на шляху струменя повітря, що видихається. В залежності від місця утворення перешкоди змінюється форма надставної труби та по різному розподіляється

струмінь повітря, в області порожнин, що визначає якість звучання фонем. Перешкоди на шляху струменя повітря, що видихається утворюють динамічні органи артикуляції, які по різному розташовуються по відношенню до пасивних органів артикуляції.

Такою першою перешкодою на рівні артикуляційного апарату можна вважати піднебінно-глоткову завісу, яка піднімаючись, закриває прохід у носову порожнину таким чином направляючи струмінь повітря через рот. У стадії пасивності, вона відкриває прохід у носову порожнину, завдяки чому струмінь повітря частково проходить через ніс, а частково через рот. Таким чином, за участю піднебінно-глоткової завіси в процесі утворення відповідної форми надставної труби, що визначає якість звуку, фонемі поділяють на носові та ротові. В українській мові три носових фонемі: -м-, -н-, -н'-.

Наступна перешкода виникає за участі таких динамічних органів артикуляції як нижня щелепа, язик, або губи, які по різному розташовуються по відношенню до пасивних органів артикуляції: твердого піднебіння альвеол та зубів.

Голосні звуки мовлення утворюються за умови достатньо широко відкритого ротового отвору. Інші органи артикуляції в процесі їхньої вимови розташовуються диференційовано. В цілому, прослідковується достатньо цікава закономірність: чим ширше розтягуються губи в процесі вимови голосних звуків (як при -е-, -и-, -і-) тим вище піднімається середня частина язика у ротовій порожнині, чим більше витягуються (лабіалізуються) губи вперед (як при вимові -о-, -у-) тим вище піднімається корінь язика, при вимові звука -а- рот відкритий найширше губи розслаблені і язик усім своїм тілом притискається до низу ротової порожнини (див. табл. 5).

Таблиця 5

### АРТИКУЛЯЦІЙНІ ОЗНАКИ ГОЛОСНИХ ФОНЕМ

Фонемі	Характеристика ознаки звука мовлення за участю						
	Голосних м'якому	Голосових складок	Піднебінно-глоткової завіси	Язика по відношенню до твердого піднебіння	Нижньої щелепи по відношенню до верхньої	Верхньої та нижньої губи	Органів дихання
А	Голосні (утворені при зімкненні)	Голосових складок	Піднебінні дужки, м'язи піднебіння і язичок	Переднього ряду, нижнього піднесення (кінчик язика наближається до нижніх передніх зубів, а спинка, у середній його частині може дещо прогинатися вниз, або вільно лежить у ротовій порожнині)	Рот широко відкритий	Губи розслаблені і широко відкриті	Ротові повітря проходить через рот)



О		Заднього ряду, середнього піднесення (корінь язика піднімається до середини ротової порожнини відтягуючи його тіло назад у глибину ротової порожнини)	Губи незначно лабіалізовані (округлені і дещо витягнуті вперед )
У		Заднього ряду, високого піднесення (корінь язика піднімається високо у ротовій порожнині наближаючись до задньої частини твердого піднебіння і відтягуючи його тіло назад у глибину ротової порожнини)	Губи лабіалізовані (витягнуті вперед у вузьку трубочку)
Е		Переднього ряду, нижнього піднесення (кінчик язика наближається до нижніх передніх зубів, а середня частина язика трішечки, на нижньому рівні, піднята вверху)	Губи відкриті, їх кутики трішечки підняті вверху (розтягнені у легку посмішку при відкритому роті)
И		Середнього ряду, середнього піднесення (середня частина язика піднята до середини ротової порожнини)	Губи відкриті, їх кутики опущені вниз таким чином, що видно нижні зуби (у позицію оскал)
І		Середнього ряду високого піднесення (середня частина язика високо піднята у ротовій порожнині і наближається до середньої частини твердого піднебіння)	Губи відкриті, їх кутики сильно розтягуються вбоки, у напружену посмішку

Отже, рухи органів артикуляції в процесі вимови фонем рефлексивно пов'язані. Рух одного органу артикуляції викликає відповідний, а не випадковий рух іншого органу.

Приголосні звуки мовлення за місцем утворення перешкоди поділяються на губно-губні (-п-, -б-, -м-), губно-зубні (-в-, -ф-), передньоязикові верхньозубні (-т-, -д-, -н-), альвеолярні (-р-, -л-), передньопіднебінні (-ш-, -ж-, -ч-, -дж-), нижні язикові (-с-, -з-, -ц-, -дз-) та задньоязикові (-к-, -г-, -х-, -г-). Вимова цих звуків мовлення незалежно від місця їх утворення є тверда.

Окремо розглядають середньоязикові звуки мовлення вимова яких є м'яка (-й-, -т'-, -д'-, -н'-, -с'-, -з'-, -ц'-, -дз'-, -л'-, -р'-). Усі інші приголосні можуть пом'якшуватися наступним і-.

Також усі приголосні звуки мовлення розрізняють і за якістю сформованої перешкоди, яка стоїть на шляху струменя повітря, що видихається. За способом утворення приголосні звуки поділяють на зімкнені, або їх ще називають проривні (-т-, -д-, -н-, т'-, -д'-, -н'-); щілинні, які ще називають прохідними, або фрикативними (-ф-, -в-, -с-, -з-, -с'-, -з'-, -х-, -г-, -ш-, -ж-); зімкнено-щілинні або африкати (-ц-, -дз-, -ц'-, -дз'-, -ч-, -дж-); зімкнено-прохідні (-й-, -л-, -л'-, -м-, -н-, -н'-) та дрижачі або вібранти (-р-, -р'-) (див. табл. 6).

Таблиця 6

### АРТИКУЛЯЦІЙНІ ОЗНАКИ ПРИГОЛОСНИХ ФОНЕМ

Фонема	Характеристика ознаки звука мовлення за участю:				
	приголосних складок	піднебінно-глоткової звисі	по відношенню до твердого піднебіння	нижньої щелепи по відношенню до верхньої	верхньої та нижньої губи
П	Глухі (утворені за допомогою шуму приголосних складок) розімкнених, пасивних голосових складках) Піднебінні дужки, м'язи м'якого піднебіння і піднебінно-глоткової звисі до примикаючи	Язик вільно лежить у ротовій порожнині, або набуває артикуляційної позиції наступного звука мовлення	Зуби незначно розімкнені	Губи зімкнені	Струмінь повітря проходить через рот
Т					

Т'			Кінчик язика опущений вниз і трішечки відтягнутий від нижніх передніх зубів, середня частина язика піднята вверху і утворює змичку на рівні середньої частини твердого піднебіння	Так як при вимові - п-	Так як при вимові -т-	
Ф			Так як при вимові - п-	Так як при вимові - п-	Нижня губа наближена до верхніх зубів	
Х			Кінчик язика відтягнутий від нижніх передніх зубів, корінь язика високо піднятий до задньої частини твердого піднебіння і в середній частині формує прохід, бокові краї язика прилягають до верхніх корінних зубів	Рот значно відкритий	Так як при вимові -т-	
К			Кінчик язика відтягнутий від нижніх передніх зубів, корінь язика високо піднятий до задньої частини твердого піднебіння і формує з ним змичку, бокові краї язика прилягають до верхніх корінних зубів	Так як при вимові - х-	Так як при вимові -т-	Струмінь повітря проходить через рот
С			Загнутий вниз кінчик язика з силою впирається в нижні передні зуби, передня частина спинки язика високо	Зуби знаходяться на невеликій відстані одні від	Губи розтягнені у посмішку, або набувають	

			піднята до передньої частини твердого піднебіння, бокові краї язика прилягають до верхніх корінних зубів, по середній частині язика формується рівчачок	одних (майже змикають ся)	артикуляційного положення наступних звуків мовлення
С'			Кінчик язика трішечки відтягується від нижніх передніх зубів, середня частина язика високо піднімається до середньої частини твердого піднебіння, бокові краї язика прилягають до верхніх корінних зубів, по середній частині язика формується рівчачок	Так як при вимові -с-	Так як при вимові -с-
Ц			Загнутий вниз кінчик язика з силою впирається в нижні передні зуби, передня частина спинки язика прилягає до передньої частини твердого піднебіння, бокові краї язика прилягають до верхніх корінних зубів, по середній частині язика формується рівчачок	Так як при вимові -с-	Так як при вимові -с-
Ц'			Кінчик язика трішечки відтягується від нижніх передніх зубів, середня частина язика прилягає до	Так як при вимові -с-	Так як при вимові -с-

			середньої частини твердого піднебіння, бокові краї язика прилягають до верхніх корінних зубів, по середній частині язика формується рівчачок		
Ш			Кінчик язика піднятий до передньої частини твердого піднебіння, бокові краї язика прилягають до верхніх корінних зубів, тіло язика набуває форми чашечки	Так як при вимові -с-	Губи витягнуті вперед і округлені таким чином, що видно верхні і нижні зуби
Ч			Кінчик язика прилягає до передньої частини твердого піднебіння, бокові краї язика прилягають до верхніх корінних зубів, тіло язика набуває форми чашечки	Так як при вимові -с-	Так як при вимові -ш-
Б	Дзвінкі (утворені при переважачій участі шуму та у меншій мірі голосу за умови частково		Так як при вимові -п-	Так як при вимові -п-	Так як при вимові -п-
Д		Так як при вимові -т-	Так як при вимові -п-	Так як при вимові -т-	
Д'		Так як при вимові -т'-	Так як при вимові -п-	Так як при вимові -т-	
Г		Так як при вимові -х-		Так як при вимові -т-	
Ґ		Так як при вимові -к-		Так як при вимові -т-	
З		Так як при вимові -с-	Так як при вимові -	Так як при вимові -с-	

			с-	
З'		Так як при вимові - с'-	Так як при вимові - с-	Так як при вимові -с-
ДЗ		Так як при вимові - ц-	Так як при вимові - с-	Так як при вимові -с-
ДЗ'		Так як при вимові - ц'-	Так як при вимові - с-	Так як при вимові -с-
Ж		Так як при вимові - ш-	Так як при вимові - с-	Так як при вимові -ш-
ДЖ		Так як при вимові - ч-	Так як при вимові - с-	Так як при вимові -ш-
В	Сонори (утворені при міцному зімкненні голосових складок при переважачій часті голосу і незначному шумі)	Так як при вимові - п-	Так як при вимові - п-	Так як при вимові -ф-
Й		Кінчик язика відтягується від нижніх передніх зубів, середня частина язика прилягає до середньої частини твердого піднебіння, бокові краї язика прилягають до верхніх корінних зубів	Так як при вимові - х-	Так як при вимові -т-
Л		Вузький кінчик язика прилягає до верхніх альвеол, бокові краї язика опущені і утворюють прохід з зубами, язик набуває форми турецького сідла	Так як при вимові - п-	Так як при вимові -т-
Л'		Вузький кінчик	Так як	Так як при

		язика наближається і прилягає до середньої частини твердого піднебіння, бокові краї язика опущені і утворюють прохід з боковими зубами	при вимові - п-	вимові -т-	
Р		Широкий кінчик язика прилягає до альвеол, бокові краї язика прилягають до верхніх корінних зубів, язик набуває форми чашечка	Так як при вимові - х-	Так як при вимові -т-	
Р'		Широкий кінчик язика прилягає до середньої частини твердого піднебіння, бокові краї язика прилягають до верхніх корінних зубів,	Так як при вимові - п-	Так як при вимові -т-	
М	М'яке піднебіння і язичок розслаблені	Так як при вимові - п-	Так як при вимові - п-	Так як при вимові -п-	Струмінь повітря частково проходить через рот, а частково через ніс
Н		Так як при вимові - т-	Так як при вимові - п-	Так як при вимові -т-	
Н'		Так як при вимові - т'-	Так як при вимові - п-	Так як при вимові -т-	

Отже, у підсумку необхідно вказати, що як і при вимові голосних так і при утворенні приголосних звуків мовлення органи артикуляції діють взаємозлагоджено і визначений рух нижньої щелепи та губів сприяє формуванню відповідної форми язика, в свою чергу від позиції язика у ротовій порожнині залежить сила піднебінно-глоткового змикання, а від міцності прилягання язичка до валика Пасавана, в свою чергу, залежатиме злагодженість та симетричність рухів органів дихання та голосоутворення тощо.

Виявлено, що артикуляційні ознаки фонем української мови залежать від характеру участі кожного периферійного органу мовлення:

диференційованого напруження чи розслаблення відповідних груп м'язів.

Також було визначено, що при утворенні звуків мовлення струмись повітря, що видихається проходить у кожному випадку різну кількість перешкод, що утворюються на трьох функціональних рівнях: голосових складок, піднебінно-глоткової завіси, статичних та динамічних органів артикуляції. Кожна з артикуляційних позицій при вимові звуків мовлення повторюється, але у різних комбінаціях.

#### Список використаних джерел

1. Бадалян Л.О. Детская неврология. – М.: ООО "МЕДпресс", 1998. – 576 с.
2. Логопедія. Підручник / За ред. М.К. Шеремет. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. – 672 с.
3. Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. – 160 с.
4. Свиридов О.І. Анатомія людини: Підручник / за ред. І.І. Бобрика. - К.: Вища школа, 2001. – 567 с.

The article contains the results of theoretic analysis of specific character of structure, functions and physiological specialties of the peripheral speech organs that will allow creating basis for the perspective forming of new possibilities for breaking the most difficult children's speech violations.

**Keywords:** peripheral speech organs, respiratory system, organ of phonation, organs of articulation.

*Отримано 1.9.2014*

УДК 37.015.31(092)

*О.Ю. Гноєвська*

#### ТВОРЧЕ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ МАРІЇ МОНТЕССОРІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

У статті розглядається ефективність методики Марії Монтессорі в роботі з дітьми з порушеннями розвитку, що навчаються в умовах освітньої інтеграції.

**Ключові слова:** інтеграція, освітня інтеграція, інтегроване середовище, діти з особливостями розвитку, інклюзивне навчання.



В статті розглядається ефективність методики Марії Монтессорі в роботі з дітьми з порушеннями в розвитку в умовах освітньої інтеграції.

**Ключеві слова:** інтеграція, освітня інтеграція, інтегрована середовище, діти з порушеннями розвитку, інклюзивна освіта.

Метод Монтессорі - це філософська система, заснована на наступному фундаментальному принципі: дитина успішно навчається в такому соціальному середовищі, яке здатне підтримати її розвиток.

Марія Монтессорі є яскравим представником ідей самонавчання і саморозвитку, що розробила свою систему, спираючись на власні наукові дослідження, об'єктом яких була поведінка дітей молодшого віку. Перша жінка - лікар, яка отримала на початку століття диплом Римського Університету. Монтессорі працювала як сімейний лікар з розумово відсталими дітьми. Потім її запросили створити денний притулок для дітей з бідних сімей в римських нетрях Сан -Лоренцо. Вона назвала цей заклад "Будинок дитини" і розробила програму навчання, ґрунтуючись на переконанні, що діти раннього віку краще вчаться в середовищі, що нагадує домашнє, але із застосуванням різного виду допомоги, яка сприяє їх розвитку. На її погляд дає можливість здійснювати самостійно практичні дії, які сприяють зростанню зацікавленості у навчанні та вихованні.

З ідеями Монтессорі світ почав знайомитися вже в 1912 році. Школи Монтессорі з'явилися в різних країнах. Але найбільший інтерес цей метод викликав у США, де починаючи з середини 50-х років, він пережив друге народження і користується величезною популярністю до теперішнього часу. Почавши працювати асистентом лікаря в університетській клініці, Марія Монтессорі зацікавилася методами лікування та реабілітації дітей з обмеженими розумовими здібностями. Вона одна із перших вчених, хто дійшов висновку, що проблеми розумово відсталих дітей - це проблема не стільки медична, скільки педагогічна. Усвідомивши це, Марія Монтессорі почала працювати з розумово відсталими дітьми.

Відкрилася в 1902 році в Римі "Ортофренічна школа для відсталих дітей" куди запросили її на посаду директора, і тут вона вперше створила для дітей з обмеженими здібностями спеціальне розвиваюче середовище. А в 1907 році вона відкрила в Римі "Будинок дитини" для здорових дітей. Саме там був розроблений метод, який сьогодні носить ім'я Марії Монтессорі. У 1909 році педагог організувала перший міжнародний курс, який відвідали близько 100 вчителів, і видала свою першу книгу - "Будинок дитини. Метод наукової педагогіки, застосований у вихованні маленьких дітей в Будинку дитини". Ця робота відразу була перекладена багатьма мовами. З 1910 року і до кінця свого

життя Марія Монтессорі постійно організовувала навчальні курси для педагогів різних країн. В Італії, Англії, Німеччині, Голландії, Швейцарії стали виникати "Монтессорі-товариства", а в 1929 році була заснована Міжнародна асоціація Монтессорі, і з того часу діяльність із впровадження цієї методики координується на міжнародному рівні.

У Росії перший дитячий садок за системою Марії Монтессорі почав працювати в 1913 році. Однак в 1926 році Наркомпрос заборонив використовувати в СРСР цю методику і ім'я її було забуто. Нова історія Монтессорі-педагогіки в Росії почалася лише в 1991 році, після освітнього фестивалю в Криму - першої міжнародної зустрічі російських і європейських педагогів, організованої без участі державних чиновників. Голландці привезли на цей фестиваль дві валізи з навчальними матеріалами, які врешті-решт залишилися у педагога Олени Хілтунен. Вона і стала керівником першого в Москві дитячого садка, котрий відродив педагогіку Марії Монтессорі. У жовтні 1991 року в Москві відкрилася експериментальна Монтессорі-школа для маленьких дітей. "Вона вмістилася в одній крихітній кімнатці, - розповідає Олена Хілтунен, автор" Програми виховання і навчання в російському дитячому садку і початковій школі за методикою Монтессорі ". - Щоранку до нас приходили 18 дітей, батьки яких повірили нам. Навчальний день був коротким - з 10 до 12 години ранку. Дидактичного матеріалу не вистачало: не було грошей, щоб замовити його з-за кордону, і нам доводилося писати посібники самим ..."

Поступово відкривалися нові дитячі садки, де використовувався метод видатної італійки. Сьогодні тільки в Москві налічується близько 20 таких дитячих садків і експериментальних груп у масових садках. У Московському відділі освіти спочатку не хотіли давати дозвіл на відкриття, але коли їм принесли близько 300 заяв від батьків, які письмово підтвердили, що хочуть, щоб їхні діти навчалися за цією методикою, дозвіл було видано", - каже Лариса Климанова, голова Асоціації Монтессорі- педагогів Росії, створеної в 1997 році, яка об'єднує сьогодні вже більше 5.000 педагогів- ентузіастів. Всього ж, за даними Асоціації, ідеї Марії Монтессорі в Росії втілюють у життя близько 530 навчальних закладів та окремих груп, що діють на Уралі і Далекому Сході, в Ставропольському краї, Ростові-на-Дону, Туапсе і інших регіонах країни. Заслуги Марії Монтессорі визнані у всьому світі. Її портрет прикрашає одну з італійських купюр. У деяких країнах світу система Монтессорі знаходила державну підтримку. Ось чому сьогодні у Великобританії Монтессорі школи становлять близько 20 % всіх шкіл для дітей 4-12 років, у Голландії - 40%, а в США національні Монтессорі- товариства об'єднують 10 тисяч шкіл і ліцеїв для дітей від 4 до 12 років.

З листопада 1999 року Асоціація Монтессорі- педагогів Росії проводить і власну акредитацію дитячих садків, що використовують цю

методику. Нещодавно стараннями Асоціації Монтессорі-педагогів Росії в Москві відкрилася перша в Росії спеціальна група для мам з дітьми від 8 місяців до трьох років. "На сьогоднішній день є перші результати таких занять", - зазначає Лариса Климанова. Вона вважає, що цей напрямок Монтессорі-педагогіки є дуже популярним, оскільки багато мам, що знаходяться з дитиною вдома, часто не знають, як допомогти своїй дитині у розвитку. Існують і курси, на яких роботи за цією методикою навчають педагогів. Наприклад, на курсах Асоціації Монтессорі-педагогів Росії, що проводяться спільно з Академією підвищення кваліфікації, за шість тижнів можна повністю оволодіти методикою.

В Асоціації Монтессорі-педагогів Росії переконані, що за цим напрямком педагогіки в країні майбутнє. У Монтессорі-школі дитина звикає жити в атмосфері постійної творчої роботи і пошуку самостійних рішень. В Україні рішенням Головного управління КМДА вперше було відкрито державну "Школу Монтессорі від 3 до 7" у 1997 році, яку очолила Т. Михальчук, зараз школа функціонує і її відвідують діти віком від 3 до 9 років.

В рамках проекту "Відродження гуманістичної педагогіки Марії Монтессорі в Україні" було створено пілотну школу-лабораторію, де втілювалась українська модель Монтессорі-школи під керівництвом Б. Жебровського.

В 1996 році відбулась перша конференція на якій було вирішено створити Асоціацію вчителів Монтессорі України. Метою цієї асоціації є впровадження цієї методики в навчально-виховний процес дитячих навчальних закладів.

Освіта за Монтессорі - це процес, при якому дитина самостійно вибудовує свою особистість, задіюючи всі свої здібності. У силу цього роль педагога тут сильно відрізняється від звичного для нас: вчитель не веде дитину, а сам йде за нею. Девізом Монтессорі-педагогіки стали слова дитини, звернені до вчителя: "Допоможи мені зробити це самому". Педагог, що працює за системою Монтессорі, завжди визнає за дитиною прагнення до самостійності і ніколи не буде зав'язувати йому шнурки без його прохання і відповідати на питання, яких йому не ставили. "Чим раніше ми почнемо виховувати в дітях прагнення самим домагатися своєї мети, тим швидше створимо сильних, а, отже, самостійних і вільних людей, - говорила Марія Монтессорі. Вона довела, що різні типи навичок у дитини найкраще виховувати в певному віці, інакше можна загубити найсприятливіший момент для її формування. Тому дитячі садки і школи започатковують свою роботу за цією методикою на принципі суворой вікової періодизації. До трьох років малюк вибирає своє оточення через інстинктивний розвиток почуттів - зору, слуху, нюху, дотику. У період від 3 до 6 років дитину можна назвати "будівельником самого себе: він прагне сам вибирати речі і предмет

своєї діяльності, проявляти максимальну незалежність від дорослого. А в наступний період (до 9 років) він стає на позицію дослідника навколишнього світу".

Згідно з методикою Монтесорі для дитини створюється спеціально підготовлене розвивальне середовище, в якому вона знаходить все необхідне для свого розвитку, отримує багаті сенсорні враження, освоює способи гри з різними предметами. Це середовище дитина сприймає і свідомо, і несвідомо, вільно виявляючи себе у різних видах діяльності. Підготовлене середовище повинно оточувати дитину протягом усього дня і максимально бути наближеним до домашнього. При цьому у дитини в будь-який момент повинен бути доступ до так званих "Монтесорі-матеріалів". Це щось середнє між навчальними посібниками та розвивальними іграми: геометричні тіла (циліндри, конуси, і т. д.) , таблички, дощечки, рамки, рухливий алфавіт, а також звичайні предмети типу чайної ложки, глечика для поливу квітів, совок для збору сміття. Деякі з них мають характерний колір (наприклад рожева башта з кубиків - секцій, коричневі сходи, червоні штанги) або фактура (шорсткі таблички). Є й досить складні моделі - наприклад, глобус "континенти", на штирі якого дитина повинна в правильному порядку надіти фігурні дощечки, що повторюють контури континентів.

Всі посібники обов'язково повинні бути виготовлені з натуральних матеріалів. Характерно, що їх дизайн практично не змінювався з часу їх створення, тобто, близько ста років. Виготовляють їх у США, Голландії, Індії, Шрі - Ланці та ... з 1995 року в Омську. На жаль, посібники недешеві: за оцінками Лариси Климанова, мінімальний комплект для організації групи дитячого саду коштує близько \$ 2.000, а повний комплект омського виробництва - близько \$ 4. 000.

Близько 90 % навчального часу в дитячих садах за системою Монтесорі відводиться для самостійної роботи з навчальним матеріалом. Щоранку дитина сама вибирає собі заняття, яке в цей момент йому до душі. Наприклад, сьогодні Катя хоче поливати квіти, в інший день - підмітати підлогу, на третій - розглядати книги.

Дитина також сама вирішує, чи буде вона щось робити одна або разом з іншими. З віком діяльність дітей ускладнюється. Наприклад, діти вимірюють температуру води в різних посудинах, збирають різні сузір'я за зразками. Помітивши, що дитина вперше взяла матеріал для роботи, вихователь пропонує їй схему дій з цим предметом. Діти люблять задавати запитання, знаючи, що завжди отримають відповідь , а не крик . Але запитують вони вже після того, як самі випробували ряд шляхів вирішення своєї проблеми. У звичайному дитячому садку практично не може бути ситуації, коли, наприклад, всі діти малюють, а Катя і Діма вирішили раптом погратися в іграшки. У садку за системою Монтесорі це цілком можливо, оскільки дозволено.

На сьогоднішній день існує різноманітне вирішення проблем з підготовки та перепідготовки кадрів в Україні. Професійна підготовка фахівців відбувається в системі спеціальної та вищої освіти, в інститутах післядипломної освіти, на курсах підвищення кваліфікації, семінарах, тренінгах, наукових конференціях, під час відряджень за кордон з метою обміном досвіду.

Підвищення кваліфікації сприяє вдосконаленню і росту професійної майстерності педагогів. Педагогічна діяльність - це завжди пошук нових форм, методів, засобів, технологій, незалежно від того, як називається цей процес, він нескінченний і системою освіти завжди затребуваний.

Інноваційні процеси розвиваються дуже стрімко, потреба педагогів в нових знаннях, підвищенні кваліфікації росте разом з ними. Інноваційна діяльність педагога стає одним із стратегічних напрямів в освіті, одним з аспектів роботи сучаснонавчального закладу в режимі стійкого розвитку, оскільки в цій діяльності викристалізуються ті напрями, які визначають обличчя сучасної освіти як педагога майбутнього.

Впровадженню технологій М.Монтессорі в навчально-виховний процес з дітьми, які мають особливості розвитку і відвідують загальноосвітні заклади з інклюзивною формою навчання, приділяється недостатньо уваги. Задля цього ми розробили програму підвищення кваліфікації "Сенсорне виховання учнів з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного класу".

Програма розрахована на практичних психологів, соціальних педагогів, вчителів, логопедів загальноосвітніх закладів освіти, методичних центрів практичної психології і соціальної роботи управлінь освіти державних адміністрацій

Курс **"Сенсорне виховання учнів з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного класу"** - важлива ланка в підвищенні кваліфікації педагогів системи ДНЗ і педагогів початкової школи, тому що в даний час педагогічна система М. Монтессорі займає важливе місце в світовій освіті.

У даному курсі викладені матеріали, присвячені історії розвитку педагогічної системи М. Монтессорі і Монтессорі-терапії в Україні і в світі, вони знайомлять слухачів курсів з основними принципами і підходами, пропонованими даною системою, а також методами корекції дітей з особливими потребами (ДЦП, СДУГ, аутизм ) у системі Монтессорі .

Дана дисципліна має широкі міжпредметні зв'язки з віковою анатомією і фізіологією, нейропсихологією, педагогікою, соціологією, антропологією і андрогогікою; вона також пов'язана з такими галузями психології як загальна і педагогічна психологія, дитяча психологія, психологія розвитку, соціальна та медична психологія і багатьма іншими.

Курс "*Сенсорне виховання учнів з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного класу*" є теоретичною і практичною базою для формування у слухачів теоретичних знань і практичних навичок в галузі Монтесорі-педагогіки і Монтесорі-терапії.

Важливим чинником підвищення кваліфікації педагогів і психологів системи дошкільної освіти та початкової школи є не тільки повні і систематизовані знання про основні принципи роботи за системою Монтесорі, а й практичні навички роботи з дітьми з особливими потребами в умовах педагогічної системи Монтесорі.

Мета даного навчального курсу має три складові:

- **Освітня** - дати слухачам системні сучасні знання про основні принципи і поняття педагогічної системи М. Монтесорі і Монтесорі-терапії, розкрити основні напрямки Монтесорі-педагогіки за кордоном і в Україні, сформувати практичні навички роботи Монтесорі-педагога і Монтесорі-терапевта.

- **Виховна** - прищепити слухачам переконаність у тому, що позиція педагога-спостерігача і опора на самостійну діяльність дитини, як основний постулат Монтесорі-педагогіки - це ключовий момент успішного навчання та розвитку дитини.

- **Розвивальна** - в ході вивчення курсу, на основі оволодіння слухачами діалектичних законів розвитку (описаних М. Монтесорі), сформувати у них навички діалектичного системного мислення, яке К. Ригель виділяє як вищий щабель у розвитку інтелекту сучасної людини.

Вивчення даного курсу покликане вирішити такі завдання, які можна виділити в якості таких критеріїв (компетенцій) оволодіння слухачем програми курсу "Монтесорі-терапія, як засіб корекції психосоматичних дисфункцій у дітей":

- в процесі навчання слухачі повинні вміти використовувати отримані знання курсу "Монтесорі-терапія, як засіб корекції психосоматичних дисфункцій у дітей" в їх подальшій педагогічній та корекційній роботі;
- за час навчання повинні бути сформовані загальні навички проведення розвивальних і корекційних занять за системою М. Монтесорі, підготовки розвивального Монтесорі-середовища, проведення спостережень за дітьми і складання "Карті розвитку дитини".

По завершенні навчання слухачі повинні оволодіти знаннями:

- знати ключові методологічні проблеми Монтесорі-педагогіки і Монтесорі-терапії, вікові етапи психічного і нейропсихологічного розвитку дитини та їх облік у педагогічній практиці;
- мати практичні навички проведення психолого-педагогічного обстеження, спрямованого на вивчення нейропсихологічного розвитку дитини з урахуванням її вікових особливостей на базі основного методу М. Монтесорі ;

- мати уявлення про різні напрями та підходи в зарубіжній і вітчизняній психології та педагогіці до педагогічної системі М. Монтесорі.

Дана дисципліна при вивченні передбачає такі види і форми занять:

- лекції, семінарські та практичні заняття. Для контролю знань студентів автором розроблена закрита система електронних тестів.

У програму включені тематичний план лекцій, список сучасної літератури, перелік тем для самостійної роботи слухачів, перелік питань для підсумкової атестації знань за курсом ( іспит ).

### **Блок 1. "Науково-методичні основи проблем Монтесорі-педагогіки і Монтесорі-терапії" - 72 години**

#### **Модуль I. Основні поняття і принципи Монтесорі-педагогіки**

Історія виникнення Монтесорі-педагогіки

Основні принципи Монтесорі-педагогіки

Поняття "сенситивні періоди" в теорії М.Монтесорі

#### **Модуль II. Монтесорі-педагогіка та Монтесорі-терапія**

*Круглий стіл*

Роль дорослого в Монтесорі–педагогіці

Вимоги до Монтесорі–середовища та Монтесорі-матеріалів

Монтесорі-терапія як подальший розвиток Монтесорі- педагогіки

Сфери застосування Монтесорі-терапії

### **Блок 2. "Психолого - педагогічні технології корекції психосоматичних дисфункцій у дітей засобами Монтесорі-терапії"**

#### **Модуль III. Монтесорі-терапія в корекційній роботі з дітьми**

*Тренінг*

Монтесорі-терапія в роботі з дітьми з діагнозом ДЦП

Монтесорі-терапія в роботі з дітьми з діагнозом аутизм

Монтесорі-терапія в роботі з дітьми з СДУГ

#### **Модуль IV. Практична робота Монтесорі-терапевта**

*Тренінг*

Робота з батьками в рамках Монтесорі-терапії

Розвиток мовлення в Монтесорі-педагогіці і терапії

Вправи практичного життя

Вправи з водою

На нашу думку методика навчання М. Монтесорі на сьогоднішній день є найефективнішим шляхом розв'язання проблеми навчання дітей з порушеннями розвитку в загальноосвітніх закладах з інклюзивною формою навчання. З метою перепідготовки фахівців в галузі "Корекційної освіти" була складена ця програма.

### **Список використаних джерел**

1. Андрушко Л., Єфімова С. Навчання дітей методами Марії Монтесорі // Психолог. – 2004. – №17. – С. 30.

2. Бондар В.І., Ільченко А.М. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтесорі: Навчальний посібник. – Полтава: РВВ ПДАА, 2009. – 252 с.
3. Бондар В.І. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти // Дефектологія. – 2003. – №3. – С.2-5.
4. Ільченко А.М. Розуміння виховного процесу за М.Монтесорі для створення нових педагогічних технологій у спеціальній школі / А.М.Ільченко // Актуальні проблеми спеціальної психології та педагогіки. Збірник наукових праць. – Херсон, 2005. – С.70-75.
5. Montessori M. Dascreative Kind. – Freiburg; Basel; Wien, 1992. – 200 p.
6. Жебровський Б. Українська модель школи Марії Монтесорі // Початкова школа. – 2005. – № 5. – С. 42-44.

In the article considers the effectiveness of method of Maria Montessori in working with children with disabilities in educational integration.

**Keywords:** integration, educational integration, integrated environment for children with special needs, inclusive education.

*Отримано 1.9.2014*

УДК 37.091.313:331

*О.Ю. Гноєвська*

## ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК

В статті висвітлена психолого-педагогічна проблема, яка б забезпечувала успішне навчання дітей з особливостями розвитку в умовах загальноосвітньої школи за належної підтримки інших спеціалістів і батьків.

**Ключові слова:** інтеграція, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, діти з особливостями розвитку, навчання і виховне середовище.

В статье освещена психолого-педагогическая проблема, которая бы обеспечивала успешное обучение детей с особенностями развития в условиях общеобразовательной школы при должной поддержке других специалистов и родителей.

**Ключевые слова:** интеграция, инклюзивное образование, инклюзивное обучение, дети с особенностями в развитии, обучение и



воспитательная среда.

В будь-якій педагогічній системі педагог є "ключовою" фігурою. Тим більше, якщо мова йде про організацію процесу спільного навчання, до якого залучаються діти з різними освітніми можливостями. В системі інтегрованої (інклюзивної) освіти всі педагоги, передусім, мають мати позитивне ставлення до багатоманітності учнівського контингенту, вміти розрізняти особливості дитячого розвитку, в тому числі дефіцитарного, вміти аналізувати, описувати, інтерпретувати ці особливості, аби зрозуміти дитину та допомогти їй.

Крім того, педагог має розуміти сутність або базової педагогічної системи (процес інтегрованого навчання передбачає її наявність), або єдиного курикулумного рівня інтеграції (інклюзії), який, в свою чергу, передбачає врахування особливих освітніх потреб дітей на основі грамотного використання багаторівневих та доступних навчальних програм, що розробляються з урахуванням типів порушень та індивідуальних можливостей учнів.

Для всіх країн першочерговими є завдання підвищення якості психолого-педагогічної допомоги означеної категорії дітей. Створення служб раннього виявлення і ранньої допомоги (ранньої інтервенції), забезпечення інклюзивної освіти, організація і підготовка спеціалістів, які будуть працювати в нових умовах і в новій системі цінностей.

На перший погляд, до проблем впровадження інклюзивної освіти долучена достатньо обмежена група населення. В першу чергу це діти з особливостями розвитку, їх батьки, вчителі загальноосвітніх шкіл та спеціальних навчальних закладів; по-друге: громадські організації, які допомагають – і батькам, і вчителям – подолати труднощі на шляху реалізації поставленої мети – забезпечення можливостей рівних освітніх умов для всіх дітей. В подальшому – розвиток і впровадження інклюзії стає завданням і потребою суспільства в цілому, процесом, до якого залучаються не лише безпосередні представники закладів освіти, але й фахівці у сфері освіти, представники законодавчих і виконавчих органів влади, широкі кола громадськості.

Ефективна реалізація і впровадження ідей інклюзивної освіти в Україні в подальшому буде залежати від можливостей знаходження точок дотику, розуміння, врахування інтересів і специфіки цілей представників різних суспільних груп у їх ставленні до проблем інклюзивної освіти. Представлення ситуації такою, як її бачать та оцінюють всі залучені до процесу сторони, і є метою комплексного дослідження стану інклюзивної освіти в Україні. Тому об'єктами даного дослідження виступили (1) чиновники та науковці, які забезпечують ресурсну базу - розробляють законодавство, готують методологічне наукове підґрунтя, доносять ідеї інклюзії до освітянського середовища; оцінюють та спостерігають процеси інклюзії в освіті на певній відстані;

(2) батьки та вчителі/адміністрація шкіл/НВК, хто безпосередньо, у повсякденному житті відчуває на собі всі позитиви та негативи інклюзивної освіти; (3) громадські та батьківські організації, благодійники, донорська спільнота, які допомагають реалізовувати ідеї інклюзивної освіти; (4) населення України, громадська думка якого є важливим компонентом загальної картини сприйняття інклюзивних процесів.

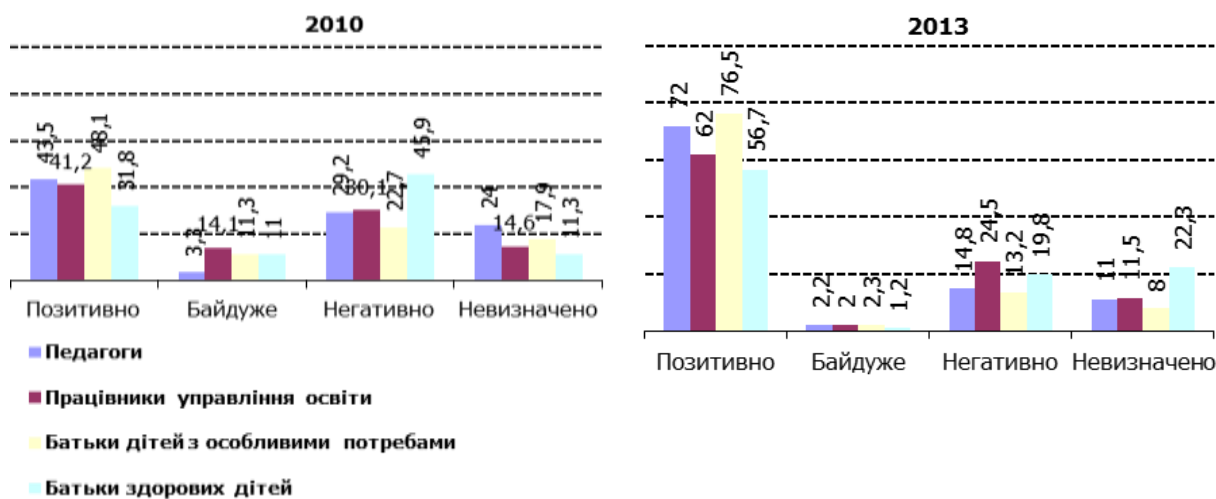
Ключові учасники процесу впровадження інклюзивної освіти в Україні, які були залучені до опитування:

- вчителі та адміністрація загальноосвітніх шкіл;
- вчителі та адміністрація загальноосвітніх шкіл, де існує так звана "стихійна інклюзія" і навчаються діти з особливими освітніми потребами;
- батьки дітей з особливостями розвитку, які навчаються у загальноосвітніх школах;
- батьки здорових дітей, які навчаються в ЗОШ.

Для дослідження були використані наступні методи:

- поглиблені експертні інтерв'ю з фахівцями державних, науково-педагогічних установ;
- напівформалізовані інтерв'ю – з вчителями та адміністрацією шкіл;
- фокус-групові дискусії – з батьками дітей з особливими потребами та батьками звичайних дітей.

Найперше слід відзначити, що суттєво змінилося ставлення до інклюзивного навчання безпосередніх його учасників, що, врешті, є важливим показником. Як видно з діаграми, у респондентів кожної групи впродовж експерименту відбулися позитивні зрушення щодо ставлення до інклюзії.



У конкретизованому вигляді позитивні зрушення полягають:

- в перспективній оцінці необхідності, можливості і ефективності інклюзивного навчання з точки зору створення умов для розвитку особистості;

- глибокому переконанні педагогів в тому, що спільне навчання сприяє позитивній зміні ставлення до самого себе, інших людей, оточуючого;

- усвідомленні необхідності посилення індивідуалізованого підходу і відмови від орієнтації на „середнього учня“;

- більшій орієнтації спеціальних освітніх послуг в умовах інклюзії на формування в учнів з порушеннями розвитку соціально-побутової компетенції, розвитку самостійності й незалежності;

- наповненню корекційно-розвивальних занять адекватним змістом, відповідно до характеру порушення соціальної ситуації розвитку, мікроклімату в учнівському колективі.

Для всіх країн першочерговими є завдання підвищення якості психолого-педагогічної допомоги означеної категорії дітей. Створення служб раннього виявлення і ранньої допомоги (ранньої інтервенції), забезпечення інклюзивної освіти, організація і підготовка спеціалістів, які будуть працювати в нових умовах і в новій системі цінностей.

Безумовно, для забезпечення реалізації ефективної інтеграційної системи необхідна реалізація певних педагогічних умов, а саме: (див. табл.нижче), що по суті представляють собою триєдиний процес: **рання діагностика – рання терапія – рання інтеграція (в сім'ї, дитячому садку, школі).**

Педагогічні умови
1. Попередня обов'язкова діагностика всіх дітей, які вступають до інтеграційного ДНЗ або ЗНЗ
2. Попередня терапія (педагогічна, психологічна, соціальна або педіатрична) у випадках, коли включення дитини в соціум має реальні шанси відбутися
3. Супровідні діагностико-корекційні заходи (у випадку необхідності), що підтримують інтеграційні процеси в ДНЗ або ЗНЗ
4. Дотримання чітких принципів формування дитячої групи (достатній рівень соціального розвитку дитини, що забезпечить можливість його гармонійного входження до групи/класу)
5. Принцип формування різновікових (вікова різниця до 3-х років) й різнорівневих (інтеграція дітей з різними освітніми можливостями) груп/класів
6. Принцип активної участі батьків та сім'ї в усіх інтеграційних заходах

Ми свідомі того, що інтегроване навчання в умовах масової загальноосвітньої школи має передбачати цілий комплекс пропедевтичної роботи з дитиною, яка має особливості психофізичного розвитку. Це, передусім:

1. Діагностика.
2. Ранні терапевтичні та корекційні програми.

Цей *діагностико-терапевтичний компонент* включає в себе ряд діагностичних та відповідних до них терапевтичних програм, що дозволяють виявити та скоригувати фізичні, психічні та соціальні порушення в розвитку дитини та тим самим розпочати процес реабілітації.

Процес інтегрованого (інклюзивного) навчання в масовій загальноосвітній школі - має супроводжуватися кураторством спеціалістів.

В контексті зазначеного вище процесу, крім наявності спеціальної підготовки, надзвичайно важливою є *готовність та здатність педагогів* масової загальноосвітньої школи до корпоративної взаємодії з фахівцями супроводу в умовах співробітництва. Таке співробітництво спеціалістів має зробити модель інклюзивного навчання життєздатною та результативною, і, відповідно, сприятиме кращому розумінню порушень у дитячому розвитку.

Для будь-якої країни педагоги є найпотужнішим ресурсом в системі освіти. Оскільки системи масової освіти стають більш інклюзивними, питання професійної підготовки педагогічних кадрів стають квінтесенцією процесу інклюзивного навчання. Ідея інклюзивної освіти пред'являє особливі вимоги до професійної та особистісної підготовки спеціалістів, які мають базову корекційну освіту, вчителів з базовим рівнем знань та спеціальним компонентом професійної кваліфікації. Під базовим компонентом ми розуміємо професійну педагогічну підготовку (предметні, психолого-педагогічні та методичні знання, вміння та навички), а під спеціальним компонентом - наступні психолого-педагогічні знання:

- розуміння суті інклюзивної освіти та її відмінності від традиційних форм освіти;
- знання психологічних закономірностей та особливостей вікового, особистісного розвитку дітей в умовах інклюзивного освітнього середовища;
- знання методів психологічного та дидактичного проектування навчального процесу;
- вміння реалізовувати різні способи педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами.

Виходячи з припущення, що вчитель інклюзивного класу априорі має мати не тільки базову педагогічну освіту, а й спеціальну психолого-педагогічну підготовку для роботи, нами було розроблено низку питань, щодо визначення рівня фахової, курсової та науково-методичної підготовки педагогів в умовах інтеграції (інклюзії).

*Яку підготовку Ви пройшли для роботи вчителем інклюзивного класу?*

*Чи було включено теми щодо запровадження інклюзивного навчання в програми курсів підвищення кваліфікації для педагогів?*

*У зв'язку із запровадженням інклюзивного навчання, які форми підвищення професійного рівня запропоновано педагогам?*

*Яким чином вчителям для роботи в системі інклюзивної освіти потрібно буде підвищити рівень спеціалізованих професійних знань?*

*Які форми отримання інформації є для Вас найбільш оптимальними?*

Для зміни стереотипів, а в подальшому й професійної позиції вчителя в інклюзивному просторі велику роль грають тренінги, міждисциплінарні консилиуми, майстер-класи, відкриті заходи тощо. Це дає можливість продемонструвати професійний зріст та намітити подальші цілі власної або командної діяльності.

Інтеграційні процеси передбачають визнання багатьох напрямів в галузі шкільної освіти пріоритетними, зокрема: відмову від одноманітності в організації процесів навчання, відмову від однакових для всіх дітей темпів засвоєння навчального матеріалу, відмову від єдиних вимог до успішності учнів тощо.

Таким чином, вчитель інтегрованого (інклюзивного) класу має бути готовим та здатним до перегляду свого місця у навчальному процесі, до перерозподілу своїх функцій на уроці, до гнучкого динамічного підбору різномірівневих та різнотемпових спеціальних навчальних програм для кожної дитини, яка цього потребує.

Здійснювати навчальну мету педагогу допомагає помічник/асистент, який має бути у кожної "особливої" дитини. До кола обов'язків помічника/асистента входить супровід дитини за необхідності та надання допомоги в контексті організації її діяльності. Відповідно, асистент/помічник вчителя/вихователя має володіти корекційно-компенсаторними технологіями. Завдання керівника - налагодити взаємодію між основними учасниками освітнього процесу та правильно розподілити функціональні обов'язки кожного з них.

З метою забезпечення реалізації принципу індивідуалізації навчання, що є обов'язковим за умов функціонування інтегрованих груп (класів), для кожної дитини, яка має особливості психофізичного розвитку, має підбиратися своя, індивідуальна програма. Програма має відповідати можливостям дитини з порушеннями, базуватися на даних діагностики, враховувати особливості комплексного психолого-медико-педагогічного підходу, і, відповідно, знаходити своє системне відображення в індивідуальному навчальному плані учня.

Концепція спільного навчання дітей з особливостями розвитку передбачає підвищення психолого-педагогічної культури їхніх батьків та систематичне включення останніх, а також братів, сестер та інших членів сім'ї дитини в якості "активних учасників" в інтеграційний процес. Проте завданням педагогів та спеціалістів психолого-медико-педагогічного супроводу має бути не тільки безпосереднє включення батьків в процес інтегрованого навчання, але й допомога в нейтралізації сімейних проблем на кшталт: негативне сприймання батьками власної

дитини; порушення комунікацій між батьками та дитиною; емоційне та фізичне перевантаження батьків, які мають в сім'ї дитину з особливостями розвитку. Кураторство зі сторони спеціалістів може проводитися у вигляді співбесід та консультацій, під час яких батьки отримують рекомендації. Крім того, враховуємо важливість для батьків дітей з особливостями розвитку участь в обміні досвідом з батьками, які знаходяться у схожих проблемних ситуаціях.

Таким чином:

1. В Україні сформувалася достатньо сприятлива ситуація для розвитку інклюзивної освіти: відчутна державна підтримка громадських ініціатив на законодавчому рівні, матеріальне, методичне та ресурсне забезпечення, підтримка інклюзивних ініціатив з боку міжнародних фондів та організацій. Однак, ці сприятливі, на перший погляд умови, можуть викликати інтенсифікацію інклюзивних процесів, при загальній неготовності громадськості та спільноти до впровадження інклюзії, що стане основою до формування певної штучності самого процесу – бажання отримати швидкий результат у короткий термін.

2. Впроваджувати інклюзивну освіту треба обов'язково, оскільки це має дуже позитивний вплив на дітей з особливостями розвитку, на інших дітей та на суспільство в цілому.

3. Реалізація програми інклюзивної освіти неможлива без постійної рефлексії над тим, що вже досягнуто, і перед тим, що має бути. Тобто постійний моніторинг і відслідковування змін, що відбуваються в системі освіти – регулярні дослідження результатів і наслідків впровадження елементів інклюзії в систему освіти.

4. Актуальним є питання розробки критеріїв та параметрів якості інклюзії – тих орієнтирів, на які повинен бути спрямований трансформаційний процес. І крім поширення відсотку шкіл, які залучені до реалізації програми впровадження інклюзії, не менш важливим є розробка і слідування стандартам якості інклюзії з метою уникнення того самого ефекту її імітації, що відображуватиме лише кількісні показники, а не реальний стан речей.

5. Активно працювати над комплексом інтеграції дитини зі спеціальними потребами до загальноосвітньої школи, не обмежуватись лише переведенням дитини зі спецшколи до інклюзивної: працювати над матеріальним забезпеченням, підвищенням кваліфікації вчителів.

6. Серйозними бар'єрами на шляху впровадження інклюзії можуть стати не тільки недостатність матеріальної підтримки, але й психологічні проблеми. А тому потрібна не лише матеріальна, але й психологічна підтримка вчителів, серйозна просвітницька діяльність серед батьків та широких кіл громадськості. Лише за таких умов можливе розповсюдження інклюзії. Не наказами зверху, які лише створюватимуть імітаційний ефект, але активним включенням до цих процесів безпосередніх учасників – вчителів, учнів, батьків.

7. Співпрацювати з учителями та навчати їх працювати у інклюзивній освіті, працювати над зміненням їх ставлення до інклюзивної освіти, а не протистояти їм.

### Список використаних джерел

1. Бондар В.І. Неуспішність у навчанні учнів молодшого шкільного віку та умови їх подолання. /Педагогічні і психологічні науки в Україні: Зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України у 5 томах // Т. 3: Психологія, вікова фізіологія, дефектологія. – К.: Педагогічна думка, 2007 – С. 285-296.
2. Бондар В.І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації //Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. – Вип. . 15, 2010 – С. 39-42.
3. Бондар В.І. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. – Рідна школа. – № 3. – 2011. – С. 10-14.
4. Бондар В.І. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти// Дефектологія. – 2003. –№3. – С. 2-5.
5. Коломенський Я.Л., Панько Е.А., Ігумнов С.А. Психологическоеразвитиедетей в норме и патологии: психологическая діагностика, профілактика и коррекція. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с.
6. Молофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом: в 2-х частях. – М.: Печатный двор, 182 с.
7. Сак Т. Організація навчального процесу в інклюзивному класі // Дефектологія. – № 2. – 2004. – С. 8-11.
8. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти [Українсько-Канадський досвід]. Матеріали Міжнар. конф., Київ, 25-26 травня 2004 р. / За ред. В.І. Бондаря, Р. Петришина. – К.: Науковий світ, 2004 р. – 200 с.
9. Миронова С., Завальнюк О. Ставлення студентів і педагогів до проблем інклюзивної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку // Дефектологія. – № 2. – 2012. – С. 8-12.

### REFERENCES

#### (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bondar V.I. Neuspishnist u navchanni uchniv molodshogo shkilnogo viku ta umovi yih podolannya. /Pedagogichni i psihologichni nauki v Ukraini: Zb. nauk. pr. do 15-richchya APN Ukraini u 5 tomah // T. Z: Psihologiya, vikova fizIologiya, defektologiya. – K.: "Ped. dumka", 2007 – S. 285-296.
2. Bondar V.I. Inklyuzivne navchannya ta pidgotovka pedagogichnih kadriv dlya yogo realizatsiyi //Naukoviy chasopis NPU Imeni M.P.

- Dragomanova. Seriya 19. Korektsiyna pedagogika ta psihologiya. – Vip. . 15, 2010 – S. 39-42.
3. Bondar V.I. Inklyuzivne navchannya yak sotsialno-pedagogichniy fenomen. Ridna shkola. - №3, 2011 – S.10-14.
  4. Bondar V.I. Integratsiya ditey z obmezhenimi psihofizichnimi mozhlivostyami v zagalnoosvitni zakladi: za i proti// Defektologiya. – 2003. – №3. – S.2-5.
  5. Kolomenskiy Ya.L., Panko E.A., Igumnov S.A. Psihologicheskoe razvitiye detey v norme i patologii: psihologicheskaya diagnostika, profilaktika i korrektsiya – SPB.: Piter, 2004 – 480 s.
  6. Molofeev N.N. Spetsialnoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom: v 2-h chastyah. – M.: "Pechatnyy dvor" - 182 s.
  7. Sak T. Organizatsiya navchalnogo protsesu v inklyuzivnomu klasi // Defektologiya. – № 2. – 2004. – S.8-11.
  8. Suchasni tendentsiyi rozvitku spetsialnoi osviti [UkraYinsko-Kanadskiy dosvid]. Materiali Mizhnar. konf., Kiyiv, 25-26 travnya 2004 r. / Za red. V.I. Bondarya, R. Petrishina. K.: Nauk. SvIt, 2004 r. – 200 s.
  9. S. Mironova, O.Zavalnyuk. Stavlennya studentiv I pedagogiv do problem Inklyuzivnoi osviti ditey z porushennyami psihofizichnogo rozvitku // Defektologiya. – № 2. – 2012. – S. 8-12.

This article describes the psychological and pedagogical problem that would ensure the successful education of children with special needs in general schools with proper support from other professionals and parents.

**Keywords:** integration, inclusive education, inclusive study, children with special needs, learning and educational environment.

*Отримано 1.9.2014*

**УДК . 9.98 15**

*Н. М. Гончарук*

### **ФУНКЦІОНАЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ СИСТЕМ МОЗКУ, ЯКІ ЗАБЕЗПЕЧУЮТЬ КОМУНІКАТИВНІ ПРОЦЕСИ**

У статті досліджено особливості функціональної організації систем мозку, які забезпечують перебіг комунікативних процесів. Автором описано етапи комунікації та роль акустичного, кінестетичного аналізаторів у забезпеченні гнозису і праксису комунікативних функцій. З'ясовано значення функціональної організації сенсорних, моторно-



мовленнєвих, інтелектуальних процесів у формуванні комунікативного акту. Здійснено аналіз невербальних аспектів спілкування.

**Ключові слова:** комунікація, комунікативний процес, нейропсихологічний аналіз, функціональна організація спілкування.

В статье исследованы особенности функциональной организации систем мозга, которые обеспечивают ход коммуникативных процессов. Автором описаны этапы коммуникации и роль акустического, кинестетического анализаторов в обеспечении гнозиса и праксиса коммуникативных функций. Определено значение функциональной организации сенсорных, моторно-речевых, интеллектуальных процессов в формировании коммуникативного акта. Осуществлен анализ невербальных аспектов общения.

**Ключевые слова:** коммуникация, коммуникативный процесс, нейро-психологический анализ, функциональная организация общения.

**Постановка проблеми.** У психології давно був простежений зв'язок вищих психічних функцій зі структурами мозку. Функціональна організація систем мозку є основою психічних процесів, у тому числі комунікації. Знання її нейропсихологічних особливостей дає змогу з'ясувати мозкові механізми спілкування та їх вплив на комунікативну поведінку.

У психології накопичився достатній досвід у вивченні нейрофізіологічних механізмів психічних функцій. У працях Н. Бернштейна, К. Бродмана, Г. Гуровець, Г. Морозова, І. Павлова, В. Ромасенко, І. Сеченова, Е. Симерницької розглядаються фізіологічні основи функціонування вищих психічних функцій. У дослідженнях Н. Корсакової, А. Лурії, Ю. Мікадзе, Л. Московічюте, Е. Хомської аналізуються особливості нейропсихологічної регуляції вищих психічних функцій. І. Горелов, Н. Жинкін, С. Конопляста, О. Леонт'єв, Т. Сак звертають увагу на вивчення мовленнєвих аспектів психічної діяльності людини. Водночас, дослідженню процесу комунікації як цілісної психічної функції було присвячено недостатньо уваги.

**Мета дослідження** — проаналізувати особливості функціональної організації систем мозку, які відповідають за перебіг процесу спілкування та активність його компонентів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Комунікативна діяльність забезпечується різними психічними процесами: сприйманням, аналітико-синтетичною діяльністю, мовленням. Сприймання полягає у відображенні корою головного мозку отриманої інформації та поєднанні її у сенсорний образ. За аналітико-синтетичне опрацювання та логічну інтерпретацію отриманої у процесі спілкування інформації відповідає мислення. Мовлення забезпечує процес спілкування людей між собою за

допомогою мови [7].

З точки зору нейрофізіології у комунікативному акті ця послідовність представлена явищем рефлекторної дуги (Ч. Белл, Ф. Мажанді, І. Сеченов, М. Холл) [10; 12] або, у більш пізніх дослідженнях, рефлекторного кільця (Н. Бернштейн, А. Самойлов) [1]. Найпростіший нервовий провідний шлях, описаний М. Холлом у 1850 році, — це рефлекторна дуга. Інформація з довкілля сприймається периферійними відділами аналізатора та надходить через чутливі (аферентні) нерви до відповідних нервових центрів мозку. Після опрацювання інформації імпульс від мозку еферентними шляхами передається до виконавського органу — мовленнєво-артикуляційного апарату [5]. Оскільки комунікація представляє багатосуб'єктний процес, її організація у психофізіологічному плані представлена таким чином (див. рис. 1. 1).

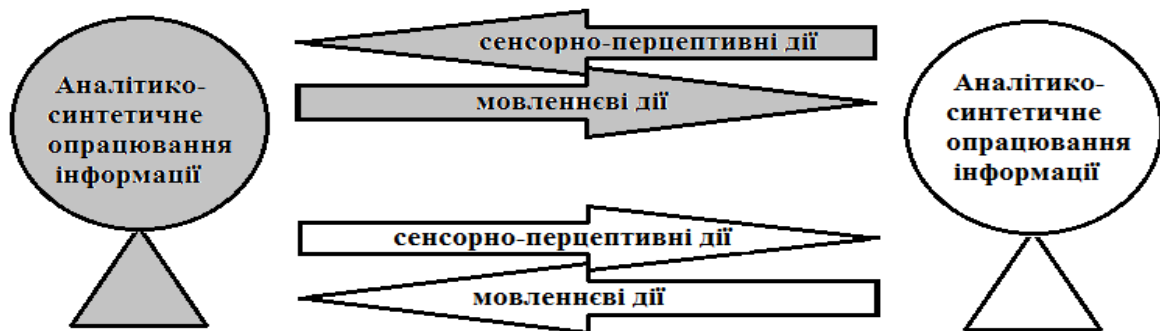


Рис. 1.1. Схема функціональної організації комунікативного процесу

Отже, найпростіша схема комунікативного процесу описує три етапи: 1) сенсорно-перцептивні дії, які передбачають сприймання інформації, вербальних та невербальних сигналів співрозмовника; 2) аналітико-синтетичне опрацювання у корі головного мозку сприйнятої під час спілкування інформації; 3) еферентні (відповідні) мовленнєві дії.

Аналізуючи психофізіологічні та нейропсихологічні теорії, А. Лурія зазначає, що у забезпеченні комунікативних дій беруть участь дві мозкові анатомічні структури: 1) акустичний аналізатор, який відповідає за впізнавання звуків та звукового потоку (розміщується у задньому відділі верхньої скроневої закрутки провідної півкулі); 2) кінестетичний аналізатор, який формує вимову (розміщується у задньому відділі нижньої лобної закрутки провідної півкулі). Ці аналізатори забезпечують гнозис і праксис мовлення [4].

**Першим** у роботу включається **акустичний аналізатор**, який відповідає за гнозис — сприймання та розпізнавання слухових подразнень, що надходять під час спілкування до кори головного мозку. Німецьким дослідником К. Верніке експериментально доведено, що сприймання слухових подразнень та мовленнєвих звуків здійснює скронева частка. У верхній скроневій закрутці та закрутках Гешля (на

внутрішній поверхні скроневої частки) знаходиться слухова проекційна область. У задніх відділах лівої верхньої скроневої частки знаходиться центр сенсорного мовлення (центр Верніке). Цей центр забезпечує аналіз і синтез звукового мовлення, “впізнання усного мовлення”. У задніх відділах скроневої та нижніх відділах тім’яної частки (на межі скроневої, тім’яної та потиличної часток) знаходиться центр мнестичної мови (центр сприймання та запам’ятовування іменників, назв предметів) [4; 8].

У 1909 році К. Бродманом виділено зони кори великих півкуль головного мозку, які відрізняються за своєю будовою на клітинному рівні (цитоархітектонікою). Всього таких відділів дослідник нараховує 52. За цитоархітектонічною класифікацією К. Бродмана первинна слухова кора позначається як поле 41, а центр Верніке як поле 22. У поле Верніке сигнали, викликані спрямованим у ході спілкування мовленням, прямують із первинної слухової кори. При ураженні центру Верніке виникає сенсорна афазія. Про неї згадують у 1869 Г. Бастіан, у 1871 К. Шмідт, але найбільш ґрунтовно описує К. Верніке. За його описом людина з сенсорною афазією втрачає здатність розуміти звернене мовлення. Почуті нею слова та фрази не пов’язуються з відповідними уявленнями, звернене мовлення стає незрозумілим, начебто усі навколо почали говорити незнайомою мовою.

Загалом, цитоархітектонічними полями, які вказують на локалізацію функцій слухового аналізатора названо такі: а) поле 22 — ядерна зона звукового аналізатора; б) поле 41 — ядерна зона звукового аналізатора, первинна зона; в) поле 42 — ядерна зона звукового аналізатора, вторинна зона [9].

У спілкуванні, окрім слухового аналізатора, залучаються й інші аналізаторні системи. Зокрема, для невербального спілкування важливим є сприймання інформації зором (невербальні жести, міміка). У вербальному спілкуванні використовується писемне мовлення, яке здійснюється також за допомогою зору. Тому у комунікації аналізується не лише робота слухового аналізатора, а й зорового. Враховується робота таких відділів кори головного мозку: а) поля 18 — вторинної ядерної зони зорового аналізатора, центру сприймання писемного мовлення; б) поля 19 — вторинної ядерної зони зорового аналізатора, що здійснює оцінювальну функцію; г) поля 39 — ангулярної закрутки, частини зони Верніке, центру зорового аналізатора письмового мовлення, який відповідає за сприймання і розпізнавання букв, символів; д) поля 40 — крайової закрутки, частини зони Верніке, яка відповідає за праксис — здійснення координованих рухів невербального спілкування, організації письма.

К. Верніке створив неврологічну модель мовлення, яка згодом була доповнена Н. Гешвінд. На сьогодні модель відома як схема Верніке-Гешвінд. Дослідники вважають мовлення багатостадійним процесом, який має складну неврологічну структуру. За цією моделлю слово з слухової

пам'яті переходить до центру "ідеації" (мислення), а з нього — до центрів рухової пам'яті та артикуляції (слухова пам'ять → мислення → рухова пам'ять → артикуляція) (див. рис. 1. 2).

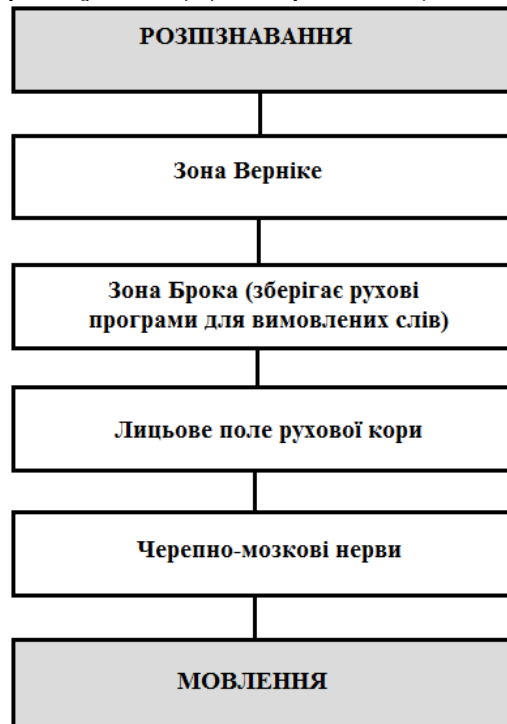


Рис. 1.2. Модель мовлення Верніке-Гешвінд

Отже, аналіз психофізіологічних та нейропсихологічних досліджень показує, що першим етапом спілкування є сприймання інформації та розпізнавання вербальних і невербальних сигналів співрозмовника. Ці процеси здійснюються на периферійному та центральному рівнях. Периферійні органи, якими є слуховий, зоровий, тактильно-просторовий аналізатори, сприймають інформацію. Центральні відділи аналізаторів (центр Верніке та дотичні до нього ядерні зони) опрацьовують її.

**Наступний етап** полягає у **системному опрацюванні інформації**. Опрацювання інформації, що надходить до кори головного мозку здійснюється шляхом аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку. А. Лурія вказує на важливу роль її складових, зокрема, розумової, мнемічної, вольової регуляції у здійсненні спілкування. Він зазначає, що функціональна організація цих процесів пов'язується, насамперед, з лобовими зонами кори головного мозку. Наприклад, орієнтувальний аспект спілкування пов'язаний з префронтальними відділами лобової долі. Його ураження призводить до несформованості орієнтування у комунікативній ситуації та недоліків планування комунікації. При ураженні лобових долей співрозмовники не здатні виконувати аналіз у ситуаціях спілкування [4, с. 319].

У процесі комунікативної діяльності важливою є здатність зберігати певну інформацію. Це забезпечують процеси пам'яті. За даними наукових досліджень за здатність запам'ятовувати інформацію

відповідає поле 37 — третинна асоціативна зона, пов'язана зі здатністю зберігати у пам'яті слова, повторення слів і фраз у граматичному порядку. Це поле допомагає супроводжувати мовленням спілкування, діалогічну та монологічну комунікативну діяльність [4, с. 318].

Отже, аналітико-синтетичне опрацювання отриманої під час комунікативного акту інформації, її інтелектуальний аналіз та переструктурування контролюються лобовими та третинними асоціативними зонами.

Після аналітико-синтетичного опрацювання інформації слідує *етап еферентної (відповідної) комунікативної дії*. Його основою є мовлення. *Мовленнєвий акт* є реакцією на слова співрозмовника. Його координують первинні та вторинні центри артикуляційної моторики.

Робота артикуляційного апарату пов'язана з моторикою та складається з трьох етапів: 1) екскурсії — підготовки мовленнєвого апарату до виголошення звуку, або початку артикуляції; 2) витримки — вимови із збереженням положення органів, необхідних для вимови; 3) рекурсії — закінчення артикуляції [3].

Водночас, дослідники виділяють інші різновиди мовлення: писемне та невербальне, не залежні від роботи артикуляційного апарату. Вони пов'язані з дрібною та загальною моторикою.

Вивчаючи мовлення як систему моторних дій, К. Бродман описує таку їх цитоархітектонічну локалізацію: а) поле 44 (зона Брока) — ядро рухового аналізатора писемного мовлення; іннервує тонкі м'язи кисті і пальців. При його руйнуванні відбувається втрата здатності писати — аграфія; б) поле 45 (зона Брока) — ядро рухового аналізатора усного мовлення; іннервує м'язи гортані, язика, губ, формує ритмічність вимови. При ураженні виникає рухова афазія — втрата здатності вимовляти слова; в) поле 47 — мовленнєвий аналізатор співу, дає змогу вимовляти слова співучим голосом. При ураженні виникає амузія — втрата здатності до співу [9].

Аналіз літературних джерел з проблеми свідчить, що центр П. Брока — ділянка кори головного мозку, названа за іменем французького антрополога і хірурга Поля Брока, відкрита ним у 1865 році. Знаходиться у задній частині нижньої лобової закрутки лівої півкулі (у правшів) [2]. Е. Г. Симерницька свідчить, що в організації функції мовлення одночасно беруть участь ліва та права півкулі, незалежно від їх домінування. У дитячому віці, приблизно до 5 років, провідною в організації мовленнєвого процесу є права півкуля [6].

Роботою центру Брока забезпечується моторна частина комунікативного акту, переважно пов'язана з фонологічною і синтаксичною кодифікаціями. Це кінетико-моторний вербальний аналізатор, у якому переробляється пропріоцептивна інформація. При ураженні цього центру виникає так звана афазія Брока (анартричний синдром), яка характеризується неможливістю об'єднання окремих мовленнєвих рухів в єдиний комунікативний акт [6].

Отже, кінестетичним аналізатором, який формує мовленнєве спілкування, є зона Брока. Вона розміщується у задньому відділі нижньої лобної закрутки провідної півкулі.

**Висновки.** Аналіз функціональної організації систем мозку, які відповідають за перебіг процесу спілкування, демонструє, що комунікативна діяльність забезпечується різними психічними процесами: сприйманням, мисленням, пам'яттю, мовленням. У формуванні перцептивної та мовленнєвої функції беруть участь дві мозкові анатомічні структури: акустичний аналізатор, зосереджений у скроневих долях; кінестетичний аналізатор, зосереджений у лобних долях. Здатність зберігати отриману інформацію та використовувати її під час спілкування забезпечують процеси слухомовленнєвої та рухової пам'яті, зосереджені в асоціативних зонах. За інтелектуальну регуляцію спілкування (орієнтування у комунікативному завданні, ініціювання комунікації, планування спілкування) відповідають префронтальні зони лобної долі. Аналіз невербальних аспектів спілкування здійснюють тім'яно-потиличні відділи кори головного мозку.

**Перспективи подальших досліджень.** Стаття не вичерпує всі важливі аспекти проблеми функціональної організації процесу спілкування. Науковці вважають, що серед усіх описаних функцій інтелектуальна складова комунікації найменше досліджена у нейропсихології і належить виконати багато експериментальних завдань для її ґрунтовного вивчення.

#### Список використаних джерел

1. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн; [под ред. О. Г. Газенко]. — М. : Наука, 1990. — 495 с.
2. Гуровец Г. В. Детская невропатология. Естественно-научные основы специальной дошкольной психологии и педагогики : учеб. пособие [для студ. сред. спец. учеб. заведений] / Г.В. Гуровец; под ред. проф. В. И. Селиверстова. — М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 303 с.
3. Конопляста С. Ю. Логопсихологія : навч. посібник. С. Ю. Конопляста, Т.В. Сак. — К. : Знання, 2010. — 293 с.
4. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие / А. Р. Лурия. — 4-е изд., стер. — М. : Академия, 2006. — 384 с.
5. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга : аудиокнига [Електронне видання] / И.М.Сеченов. — М. : Вира-М. — 128 kbps.
6. Симерницкая Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе / Э. Г. Симерницкая. — М. : МГУ, 1985. — 190 с.
7. Скрипченко О. Загальна психологія / О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук. — К. : Либідь, 2005. — 464 с.
8. Хомская Е. Д. Нейропсихология : учебник для вузов / Е. Д. Хомская. — 4-е издание. — СПб. : Питер, 2005. — 496 с.

9. Цитоархитектонические поля Бродмана [Электронное издание] // Википедия: Свободная энциклопедия. — Режим доступа: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Цитоархитектонические\\_поля\\_Бродмана](http://ru.wikipedia.org/wiki/Цитоархитектонические_поля_Бродмана).

## REFERENCES

### (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bernshtejn N. A. Fiziologija dvizhenij i aktivnost' / N. A. Bernshtejn; [pod red. O. G. Gazenko]. — M. : Nauka, 1990. — 495 s.
2. Gurovec G. V. Detskaja nevropatologija. Estestvenno-nauchnye osnovy special'noj doshkol'noj psihologii i pedagogiki : ucheb. posobie [dlja stud. sred. spec. ucheb. zavedenij] / G.V. Gurovec; pod red. prof. V. I. Seliverstova. — M. : Gumanitar, izd. centr VLADOS, 2004. — 303 s.
3. Konopliasta S. Iu. Lohopsykhologhiia : navch. posibnyk. S. Iu. Konopliasta, T.V. Sak. — K. : Znannia, 2010. — 293 s.
4. Lurija A.R. Osnovy nejropsiho-logii : ucheb. posobie / A. R. Lurija. — 4-e izd., ster. — M. : Akademija, 2006. — 384 s.
5. Sechenov I.M. Refleksy golovnogo mozga : audiokniga [Elektronne vidan-nja] / I.M. Sechenov. — M. : Vira-M. — 128 kbps.
6. Simernickaja Je. G. Mozg cheloveka i psihicheskie processy v ontogeneze / Je. G. Simernickaja. — M. : MGU, 1985. — 190 s.
7. Skrypchenko O. Zahalna psykhologhiia / O. Skrypchenko, L. Dolynska, Z. Ohorodniichuk. — K. : Lybid, 2005. — 464 s.
8. Homskaja E. D. Nejropsihologija : uchebnyk dlja vuzov / E. D. Homskaja. — 4-e izdanie. — SPb. : Piter, 2005. — 496 s.
9. Citoarhitektonicheskie polja Brodmana [Elektronnoe izdanie] // Vikipedija: Svobodnaja jenciklopedija. — Rezhim dostupu: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Citoarhitektonicheskie\\_polja\\_Brodmana](http://ru.wikipedia.org/wiki/Citoarhitektonicheskie_polja_Brodmana)

The functional organization of the brain is the basis of various mental processes, including communication. Analiz functional organization of the brain that are responsible for the progress of the communication, demonstrated that communicative activities provided by various mental processes: perception of (perception), thinking, memory, speech. Under the model of Wernicke-Heshvind perceived word from auditory memory goes to the center of "ideation" (thinking), and from there — to the center of the motor memory and articulation.

In the formation of perceptual and verbal function involves two brain anatomical structures: acoustic analyzer that monitors gnosis - the recognition of sounds and audio stream (concentrated in the temporal fate); kinesthetic analyzer that generates and provides the pronunciation of speech praxis (centered in the frontal fate). The ability to store this information and use it during communication processes provide sluhomovlennyevoyi and motor memory, concentrated in associative areas. According to the regulation of intellectual communication (orientation in communicative tasks, initiating communication, communication planning) correspond to the prefrontal area

of the frontal lobe, the analysis of non-verbal aspects of communication engaged in parietal-occipital cortex of the brain.

**Keywords:** communication, communication process, neuro-psychological analysis, functional organization communication.

*Отримано 1.9.2014*

**УДК 376.36:37.015.3**

*О. М. Гриненко*

### **МЕТОДИЧНІ УМОВИ, ЩО ЗАБЕЗПЕЧУЮТЬ ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСВОЄННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ГРАМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ**

У статті здійснюється аналіз методичних умов, які забезпечують ефективність засвоєння учнями початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення граматичних понять в процесі вивчення розділу "Будова слова".

**Ключові слова:** молодші школярі з тяжкі порушення мовлення, граматичні поняття, будова слова, методичні умови, морфема.

В статье осуществляется анализ методических условий, которые обеспечивают эффективность формирования у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи грамматических понятий в процессе изучения раздела "Состав слова".

**Ключевые слова:** младшие школьники с тяжелые нарушения речи, грамматические понятия, состав слова, методические условия, морфема.

Початкова освіта повинна забезпечити умови для інтелектуального, морального, фізичного розвитку учнів, виховання громадянина-патріота, а в стратегічному плані закласти базис для формування демократичного суспільства, яке визнає освіченість, вихованість, культуру найвищою цінністю, незамінними чинниками стабільного, прискореного розвитку України.

Специфічними завданнями школи є те, що вона перетворює процес оволодіння людиною знаннями із випадкового в спеціально організований і цілеспрямований процес. Кінцевою метою навчання в сучасній школі є свідоме і ґрунтовне оволодіння школярами знаннями наук, навичками й вміннями, всебічний розвиток на цій основі



пізнавальних здібностей, формування науково-матеріалістичного світогляду і національної свідомості школярів.

Тяжкі порушення мовлення (ТПМ) – це різні види (ринолалія, дизартрія, алалія, афазія, заїкання) порушень мовленнєвої діяльності різноманітного органічного походження, прояву, ступеня, локалізації ураженої функції, при яких спостерігається повний або частковий розлад мовної та комунікативної здібностей людини, що унеможливує повноцінне оволодіння мовою, яке передбачає вміння використовувати мову в різних комунікативних ситуаціях із різними комунікативними цілями (М. Іпполітова, Г. Каше, В. Ковшиков, І. Колпаковська, Р. Лалаєва, Р. Левіна, А. Маркова, О. Мастюкова, В. Орфінська, В. Селіверстов, Л. Спірова, Є. Соботович, Т. Ушакова, Н. Уфімцева та ін.). Все це обмежує їхні можливості сприймання усного мовлення, прочитаного тексту, спілкування, перешкоджає процесу засвоєння знань і набуття певних умінь.

Зв'язок між мовленнєвими порушеннями та іншими сторонами психічного розвитку обумовлює наявність вторинних дефектів, які утворюють картину аномального розвитку дитини в цілому. Так, маючи повноцінні передумови для оволодіння мисленнєвими операціями, діти відстають у розвитку наочно-образного та словесно-логічного мислення, з труднощами опановують мисленнєвими операціями (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення, висновків за аналогією) як на наочному, так і на вербальному рівні (Л. Андрусишина, Ю. Гаркуша, Г. Гуровець, Л. Данилова, Р. Левіна, О. Мастюкова, Є. Соботович та ін.). Це пов'язано, з одного боку, з уповільненням темпу психічного розвитку та вибірковою недостатністю окремих психічних функцій внаслідок локальних органічних уражень певних зон кори головного мозку. З другого боку, ТПМ негативно впливають на розвиток пізнавальної діяльності, викликаючи вторинний недорозвиток вербального інтелекту.

Формування наукових понять – одна із центральних проблем дидактики та психології. Поняття є одним із головних складників у змісті будь-якого навчального предмета. Опанування наукових понять у молодшому шкільному віці має високий розвивальний ефект, сприяє становленню вищих психічних процесів, що перебувають у зоні найближчого розвитку школярів і забезпечують готовність до переходу на стадію логічного теоретичного мислення, властивого учням основної ланки школи.

Грунтуючись на результатах емпіричних досліджень, психологи виділяють шляхи засвоєння початкових наукових понять. На думку Дж. Брунера, О. Брушлинського, В. Давидова, Д. Ельконіна, О. Н. Леонтьєва, С. Рубінштейна, вивчення наукових понять стає успішним і результативним лише в тому випадку, коли враховуються певні закономірності їх засвоєння, обумовлені їх специфікою.

Л. Виготський зазначав, що засвоєння понять у школі необхідно розпочинати з усвідомлення їх істотних ознак, яке досягається введенням визначення.

Н. Менчинська наголошувала, що більшість учнів безпомилково відтворюють визначення поняття, але за умов зустрічі з реальними об'єктами спираються на не істотні ознаки. І лише поступово, через низку перехідних етапів, у результаті своєї власної практики діти навчаються орієнтуватися на істотні ознаки предметів.

У педагогічній психології існують два підходи до формування в учнів наукових понять:

- *перший* (Н. Менчинська) ґрунтується на емпіричній теорії узагальнення;

- *другий* (П. Гальперін, Н. Тализіна) – на теорію змістовного узагальнення.

Однак, ці підходи не вичерпують усіх випадків формування понять у процесі навчання, оскільки можуть бути реалізовані лише за можливості опори на наочний матеріал, на чуттєве сприймання предметів. Наразі в шкільному викладанні доводиться мати справу з поняттями, в процесі формування яких неможлива опора на наочні образи та чуттєве сприймання об'єктів. У такому випадку В. Давидов пропонує починати формування поняття з визначення, яке учень засвоює під керівництвом педагога за допомогою аналізу певного цілого з метою відкриття його істотного, загального відношення як „підвалини” внутрішньої єдності цього цілого.

В початкових класах починається робота над формуванням граматичних понять („корінь”, „закінчення”, „префікс”, „суфікс”). Специфіка граматичного поняття обумовлена своєрідністю мовних явищ, тобто змістовною стороною поняття. Мовні явища, мовні категорії відрізняються більш високим ступенем абстрактності у порівнянні з біологічними, фізичними та іншими явищами, в процесі формування яких в якості вихідного матеріалу виступають конкретні явища (предмети), ознаки яких можна спостерігати, систематизувати й узагальнювати.

Граматичні поняття – результат абстрагування й узагальнення істотних ознак, які притаманні словам, фонемам, морфемам, лексемам, словосполученням та ін. Інакше кажучи, сам первинний матеріал, на основі якого створено людиною граматичне поняття, достатньо абстрактний. Зазначена властивість граматичних понять є причиною утруднень, які виникають в учнів початкових класів із важкими порушеннями мовлення в процесі їх формування. Для оволодіння граматичним поняттям необхідний певний рівень розвитку абстрактного мислення, який формується в процесі навчання й потребує аналізу мовного матеріалу з метою виділення істотних ознак поняття; спеціальних вправ, спрямованих на формування розумових умінь, лінгвістичних знань. На думку В. Репкіна лише за максимальної

активізації мисленнєвих дій можна формувати граматичні знання, уміння й навички, що піднімає їх не лише на номінативний, термінологічний, а й на теоретичний рівень.

Процес формування граматичних понять можна умовно поділити на чотири етапи:

- *перший етап* – аналіз мовного матеріалу з метою виділення істотних ознак поняття; на цьому етапі здійснюється абстрагування від лексичного значення конкретних слів, виділення типового для певного мовного явища;

- *другий етап* – узагальнення ознак, установлення зв'язків між ознаками поняття (внутрішньопонятійних зв'язків), уведення терміну; учні оволодівають операціями порівняння й синтезування;

- *третій етап* – усвідомлення прийомів визначення поняття, уточнення його суттєвих ознак і зв'язків між ними; *четвертий етап* – конкретизація граматичного поняття, яке вивчається на новому матеріалі (вправи на застосування знань на практиці); встановлення міжпонятійних зв'язків.

Виходячи з вищезазначеного, ефективно засвоєння граматичних понять можуть забезпечити наступні *методичні умови*:

1. *Активна розумова діяльність учнів*. Результативність засвоєння молодшими школярами з ТПМ граматичних понять обумовлено методами навчання. На нашу думку репродуктивний метод не дає бажаних результатів, оскільки не забезпечує активну пізнавальну діяльність учня, а орієнтує його лише на запам'ятовування.

Більш ефективними, як переконають наші спостереження за навчальним процесом та спеціальні дослідження Л. Занкова, Ю. Бабанського в початкових класах є частково-пошукові. Ситуація пошуку створюється постановкою вчителем мовленнєвої задачі та її колективним рішенням, обумовлює зацікавленість в пізнанні нового, мотивує учнів до самостійного творчого вибору способу рішення, включає до активної навчальної діяльності, потребує аналізу та порівняння мовного матеріалу. Наприклад, учням пропонують погрупувати спільнокореневі слова й виписати у різні колонки; відповісти на запитання: скільки груп утворилося?; який корінь у 1-й (2-й і т.д.) групі; зробити висновок.

Матеріал вправ і характер завдань повинен служити цілям оволодіння учнями не тільки змістовою, але й операційною стороною знань (що необхідно знати для того щоб знайти в слові корінь). Такий підхід потребує від школярів порівняння та диференціації слів з урахуванням суттєвих ознак, а хід суджень – свідомого оперування знаннями та активної розумової діяльності.

2. *Робота над розвитком у школярів лінгвістичного відношення до слова* формується в процесі засвоєння теоретичних знань, розвитку абстрактного мислення, усвідомлення взаємодії семантичної та граматичної сторін мови (зміст і граматичні засоби її вираження). На

думку науковців (В. Горпинич, М. Жинкін, Т. Ладиженська, О. О. Леонтєв, А. Маркова, М. Плющ, І. Синиця, Л. Федоренко та ін.), саме теоретичні знання дають систему базових лінгвістичних знань, без яких неможливе вільне і грамотне оволодіння усним і писемним мовленням.

Свідоме оволодіння мовою іде паралельно з формуванням у школярів лінгвістичного відношення до мовних одиниць (слова, морфеми, словосполучення, речення). Розвиток лінгвістичного відношення до слова під час вивчення розділу "Будова слова" відбувається в процесі формування уміння свідомо виконувати різні види мовного аналізу (морфемного, словотворчого, лексичного). Мовний аналіз сприяє розвитку в учнів із тяжкими порушеннями мовлення логічного мислення, умінь користуватися розумовими прийомами аналізу та синтезу, усвідомленню навичок грамотного письма і правил побудови усного і писемного мовлення.

*3. Усвідомлення істотних і неістотних ознак поняття.* Необхідно особливо підкреслити, що для успішного формування граматичних понять предметом усвідомлення учнів мають бути не тільки істотні, але й неістотні їх ознаки. Виділення неістотних ознак попереджує помилкове узагальнення (генералізацію), яке виражається в тому, що учні неістотні ознаки приймають за істотні та беруть їх в якості орієнтиру під час визначення поняття.

Будь-яке граматичне поняття характеризується низкою істотних ознак, які знаходять свій вираз у його визначенні. Можливість визначити поняття відображає характер і ступінь його усвідомлення. У ньому мають бути наявними не лише всі релевантні ознаки, але й виражено відношення між ними. У мовленні істотним для будь-якого слова є не одна якась ізольована ознака, а відношення між ознаками форми й значення, яке по-різному виявляється в граматичних категоріях і поняттях.

Так, істотною ознакою кореня є те, що це головна частина слова, яка обов'язково присутня в кожному слові і містить основний елемент лексичного значення; префікси утворюють нові слова або слова з новими відтінками, а за допомогою суфіксів утворюються нові слова, вони надають слову іншого смислового відтінку (вказують на ступінь розміру предмета, міру якості та ін.); закінчення – змінна частина слова, служить для зв'язку слів у реченні.

*4. Включення нового поняття в систему раніше вивчених* – важлива умова засвоєння граматичних понять, застосування учнями отриманих знань в мовленнєвій практиці. Встановлення зв'язків між морфемними поняттями складає фундамент системи знань учнів з розділу "Будова слова" та усвідомленого володіння рідною мовою.

Зв'язки між поняттями забезпечують мобільність застосування теоретичних знань в процесі вирішення практичних завдань. Без встановлення зв'язків між морфологічними поняттями, без приведення

їх в систему неможливе пізнання школярами рідної мови. В початкових класах можна окреслити основні лінії зв'язків, які засвоюються учнями: загальний корінь і подібність значення спільнокореневих слів (подібність за значенням спільнокореневих слів, що обумовлено спільним коренем), лексичне значення слова та його морфемна будова (змінюється морфемна будова слова – змінюється і його лексичне значення (*шкільний – пришкільний, дід – прадід*)).

5. *Розкриття сутності зв'язків певних мовних категорій* включається в сам процес вивчення нової категорії, а також здійснюється після вивчення окремо кожної категорії, або однієї з них. Наприклад, зв'язок між лексичним значенням слова та його морфемним складом розглядається разом із вивченням частин слова, так як інакше роль тієї чи тієї морфеми розкрити неможливо. Наприклад, вчитель змінює будову слова й показує, як в залежності від цього змінюється значення слова, за рахунок якої частини слова відбувається ця зміна (*приходять, заходять, підходять, переходять, входять, виходять*).

Оскільки вивчення в школі граматичного матеріалу має практичну спрямованість і сприяє, перш за все, мовленнєвому й розумовому розвитку учнів, важливо не тільки розкрити суттєві залежності й взаємозалежності однієї мовної категорії від іншої, але й навчити школярів користуватися знаннями про зв'язки в процесі вирішення практичних завдань (при аналізі та написанні слів), тобто допомогти їм оволодіти операційною стороною діяльності.

Враховуючи завдання навчання молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення мови, необхідно постійно спрямовувати процес застосування учнями знань про зв'язки, оскільки встановлення зв'язків між компонентами знань (приведення їх в систему) робить можливим їх застосування на практиці (в писемному та усному мовленні).

Системність знань в процесі навчання молодших школярів розділу "Будова слова" забезпечується по-перше шкільною програмою, яка пропонує таку послідовність вивчення лінгвістичного матеріалу, яка дозволяє встановлювати науково обґрунтовані зв'язки нового матеріалу з раніше вивченим. Із цією метою на уроках української мови проводиться порівняння мовних понять. Наприклад, в процесі вивчення закінчень воно порівнюється з префіксами та суфіксами (встановлюється, що префікси і суфікси служать для утворення слів, а закінчення – для зміни форми слів, для зв'язку слів у реченні).

Слово як мовний знак є системою, оскільки одночасно характеризується фонологічною складовою і морфемною структурою. Проникнення до цих структур вимагає опанування молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення різних рівнів мовного аналізу (звукового, складового, морфемного, словотворчого).

Морфема є структурною граматичною одиницею, що інтегрована на фонемах, має фонологічну структуру, свій звуковий вияв (А. Захарова, В. Орфінська та ін.). Комбінаторні звукові зміни, яких зазнають окремі

морфеми в морфемних поєднаннях, та звукових чергуваннях, що виконують морфологічну функцію.

Морфемний аналіз ґрунтується на сформованих раніше „нижніх” рівнях аналізу, зокрема фонематичного (визначення спільного звука; першого, останнього; послідовності та кількості звуків), оскільки морфемний аналіз є набагато складнішим видом аналітичної діяльності (передбачає одночасне врахування двох компонентів слова – формального й семантичного). Для здійснення операції морфемного аналізу, дитині необхідно навчитися виділяти звуковий (буквений) склад морфем.

*б. Наочне вивчення поняття.* П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, І. Синиця, А. Скрипченко та інші стверджують, що формування в учнів умінь виділяти в мовленнєвих явищах суттєві сторони, ознаки та їх співвідношення (абстрагування й узагальнення явищ) проходить успішніше, якщо вони базуються на практичних діях учнів з предметами або наочними посібниками.

Специфіка наочних засобів, які використовуються в процесі формування мовних понять, обумовлена тим, що об’єктом вивчення є слова, словосполучення, речення та ін. Таким чином, у якості засобів наочності, поряд із таблицями, схемами, виступає сам мовний матеріал.

Ураховуючи особливості сприйняття навчального матеріалу учнями з ТПМ (ослаблення умовнорефлекторної діяльності, повільне утворення диференціювань, нестійка пам’ять, швидка стомлюваність), ми вважаємо за необхідне широко використовувати в процесі вивчення молодшими школярами розділу "Будова слова" у якості наочних засобів наступні:

- *Наочне моделювання* дозволяє постійно фіксувати увагу учнів на двобічному характері морфем (форма – значення), полегшує й прискорює процес запам’ятовування та свідомого засвоєння учнями з тяжкими порушеннями мовлення лінгвістичного матеріалу (виділяти суттєві ознаки морфологічних елементів слова, аналізувати слова, класифікувати морфеми та ін.). За допомогою наочного моделювання вирішують також завдання звукового, морфемного аналізу та розвиток навичок словотворення.

- *Поморфемне письмо* – це таке письмо, при якому морфема вписується у слово чорнилами іншого кольору. У морфемному записі школярі набувають опори в наочно-чуттєвому сприйманні граматичних форм мови. Поморфемна форма запису сприяє вичлененню зі слова значущих частин (морфем), у результаті чого морфема отримує точно окреслену форму, а правильно знайдена форма, в свою чергу, допомагає усвідомити значення. Таким чином, абстрактне граматичне значення отримує своє матеріальне вираження. Написання морфеми запам’ятовується у зв’язку зі значенням – таким чином встановлюється асоціативний зв’язок між значенням морфеми і її формою.

- *Поморфемне читання* (членування голосом слова на морфеми) допомагає учням із ТПМ краще запам’ятати графіку морфем, так як

слово, сприйняте зоровим аналізатором, не може бути відірване від вимовляння, оскільки основним, „базальним” компонентом другої сигнальної системи, відповідно до положень І. Павлова, є мовленнєві кінестетичні відчуття, і автоматичний зв'язок між словом, яке учень бачить і чує, утворюється через попередню ланку у руховому мовленнєвому аналізаторі, тобто через вимовляння слів.

Мовленнєві кінестезії в процесі промовляння відіграють важливу роль, складаючи тим самим матеріальну основу мислення і мовлення, приймають активну участь в усьому, що пов'язано з мисленням і мовленням (пам'ять, сприймання мовлення, читання, письмо). Слухання і промовляння морфеми є необхідними умовами, які допомагають молодшим школярам опанувати графічний образ морфеми у єдності з її значенням (М. Жинкін, О. Соколов).

Таким чином, поморфемне письмо і читання, створюють єдність зорового і слухо-артикуляційного сприйняття, і на цій основі стає більш ефективним запам'ятовування і наступне правильне відтворення морфем і слова в цілому в процесі письма.

- *Складання "словничка морфем" української мови* допомагає учням із тяжкими порушеннями мовлення зорово запам'ятати графічний вигляд найбільш частотних морфем (коренів, суфіксів, префіксів), дозволяє зафіксувати в свідомості школярів певну морфему і показати її наявність у спільнокореневих словах. Запис у такому словничку оформлюється наступним чином: *-верт-: верт-і-ти, верт-ушк-а.*

Робота з найбільш частотними морфемами допомагає організувати на уроках цілеспрямовану роботу, пов'язану не лише з пошуком певної морфеми, але і з відпрацюванням орфографічних навичок. Працюючи з таким словничком, школярі краще сприймають зором графічний образ морфеми. Подібна робота націлює учнів на сприйняття графічного вигляду морфеми, поданої у відокремленому від слова вигляді. У результаті загострюється сприйняття морфеми, морфемного значення, тренується зорова пам'ять, а також здатність до структурно-семантичного аналізу спільнокореневих слів.

- *Таблиці й схеми*, на нашу думку, краще використовувати після виділення ознак поняття (вторинна функція наочності), оскільки в такому випадку наочні засоби служать меті узагальнення абстрактних ознак, встановлення між ними зв'язків. Таблиці необхідно складати разом із школярами, а не давати їх у готовому вигляді, оскільки в процесі їх складання діти активно діють з матеріалом, який підлягає усвідомленню й запам'ятовуванню.

Оскільки морфема, будучи результатом свідомої абстракції, має своє значення лише як структурний складник слова, то цим визначається і послідовність роботи: від слова – до морфеми. Задля вирішення цього завдання застосовується графічна схема, у якій прямокутник великого розміру символізує значення слова, а розташований під ним вузький прямокутник позначає його формальний компонент (буквену форму).

Саме таке уявлення про слово в єдності двох компонентів (семантичного і формального), формується в учнів за допомогою проведення низки завдань, а саме, пропонується схеми, які заповнюються наочними зображеннями і буквеними записами.

- *Графічні обведення* морфологічних елементів слова дозволяє в максимально наочному вигляді представити молодшим школярам із тяжкими порушеннями мовлення результати морфемного членування слів, оскільки наочний образ і кінестетична навичка сприяють закріпленню уявлення про різні види морфем.

Таким чином, головними методичними умовами які сприяють засвоєнню граматичних понять є: активна розумова діяльність учнів, зацікавленість у пізнанні нового, опора на їх мовленнєвий досвід, системність знань, цілеспрямована робота над формуванням у школярів лінгвістичного відношення до мовних одиниць.

### Список використаних джерел

1. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения знаний в школе / Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 348 с.
2. Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы) / [под ред. Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова]. – М. : Просвещение, 1996. – 443 с.
3. Леонтьев А. Н. Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии // Избранные психологические произведения: в 2-х т. / [под ред. В. В. Давыдова и др. ] – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 391 с.
4. Менчинская Н. А. Психология усвоения понятий / Н. А. Менчинская. – М. : АПН РСФСР, 1959. – 347 с.

The paper made analysis of methodological conditions that ensure the efficiency of absorption of primary school students with severe speech disorders grammatical concepts in the process of studying this section "Composition of the word." In the article the expediency and efficiency of reception reading and while studying primary school children with serious speech disorders section „Composition of the words” the lessons of the Ukrainian Language. The study of the essential structural components of the hovel and its morphemes mares up theoretical foundation for a proper organization class work in the section "Word – formation" in a secondary comprehensive school for children with providing necessary teaching learning activities in this respect with parallel mastering of the vocabulary, semantics, orthography, stylistics.

**Keywords:** junior schoolchildren suffering from heavy speech, grammatical concepts of the word, methodical condite, word-construction, morpheme.

*Отримано 8.9. 2014*



УДК 376-056.26:34

О. І. Дмитрієва

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ  
ПРАВОСВІДОМОСТІ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ  
ЕФЕКТИВНОСТІ ПРАВООСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ  
СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ ДЛЯ ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ**

У статті представлено аналіз вивчення проблеми формування правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом у науковій літературі; визначено причини низької ефективності правоосвітнього процесу учнів спеціальної школи для дітей зі зниженим слухом; з'ясовано труднощі у організації та реалізації правового виховання у позаурочний час у системі спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей зі зниженим слухом. Як наслідок, обґрунтовано необхідність внесення певних змін у систему навчання та виховання школярів зі зниженим слухом з метою підвищення рівня їх правосвідомості; запропоновано авторську структурно-функціональну модель правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом.

**Ключові слова:** правосвідомість, старшокласники зі зниженим слухом, структурно-функціональна модель.

В статье представлен анализ исследования проблемы формирования правосознания слабослышащих старшеклассников в научной литературе; определены причины низкой эффективности правового образовательного процесса учащихся специальной школы для слабослышащих детей; выяснены трудности в организации и реализации правового воспитания во внеурочное время в системе специальных общеобразовательных учебных заведений для слабослышащих детей. В результате, определена необходимость внесения изменений в систему обучения и воспитания слабослышащих школьников с целью повышения уровня их правосознания; предложена авторская структурно-функциональная модель правосознания слабослышащих старшеклассников.

**Ключевые слова:** правосознание, слабослышащие старшеклассники; структурно-функциональная модель.

У зв'язку із об'єктивною необхідністю належного забезпечення соціально-економічних, політичних і духовних змін у нашій країні, особливої уваги заслуговує проблема правосвідомості громадян України. Тому значна кількість наукових праць присвячена ролі правового виховання у становленні і розвитку правосвідомості як надійного засобу профілактики правопорушень. Це роботи

М. Алемаскіна, Є. Болдирєва, Л. Єремєєвої, Г. Єфремової, Л. Зюбіна, К. Ігошева, Ю. Кобринського, В. Устинової та ін. У роботах вищезазначених авторів підкреслюється, що попередження і усунення причин правопорушень органічно пов'язано з удосконаленням свідомості, розвитком духовності, формуванням поваги до права, закону на усвідомленому рівні ціннісно-правових орієнтацій, особистих правових переконань. Відповідальність держави зростає, коли йдеться про осіб з особливостями психофізичного розвитку, у тому числі, школярів із порушеннями слуху.

Спеціальні дослідження з правового виховання осіб із порушеннями слуху та практика роботи свідчать, що діти не завжди поводять себе у відповідності до вимог правових норм, часто порушуючи їх (Л. Аксьонова, О. Алексєєв, Б. Юдін, І. Щербакова). Це пояснюється тим, що неповноцінне функціонування слухового аналізатора детермінує порушення контактів з оточуючими, обмеження можливостей з усвідомлення різноманітності відносин, що формуються у суспільстві, нерозуміння конкретної ситуації та поведінки оточуючих (Т. Розанова, Т. Богданова, Є. Речицька). Водночас, у корекційній педагогіці лише окремі дослідження присвячені теоретичним та практичним аспектам означеної проблеми (І. Колесник, О. Ляшенко, О. Малхасьян, Б. Пузанов, С. Фалько). Тому проблеми правової освіти та формування правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом є актуальними на сучасному етапі становлення правової України.

У процесі дослідження особливостей процесу формування правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом нами з'ясовано час початку цілеспрямованої системної правової освіти у спеціальній загальноосвітній школі для дітей зі зниженим слухом; проаналізовано навчальну програму, підручник з правознавства, календарні та поурочні плани вчителів, календарні та щоденні плани вихователів [1]. Також визначено труднощі у організації та реалізації правового виховання у позаурочний час у системі спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей зі зниженим слухом, а саме: відсутність методичного забезпечення правового виховання; спрямованість роботи педагогів на види діяльності, що не передбачають активного залучення вихованців; епізодичність та безсистемність проведення виховних занять правознавчого спрямування; недостатність урахування специфічних особливостей розвитку дітей зі зниженим слухом; недостатній рівень професійної співпраці між педагогічними працівниками навчального закладу як між собою, так і з батьками школярів. Нами з'ясовано, що сформованість правосвідомості у переважної більшості учнів перебуває на середньому (69,3 % учнів 9-х та 71,8 % учнів 10-х кл.) та низькому рівні (у 28,3 % учнів 9-х та 24,3 % учнів 10-х класів).

Отримані результати засвідчили нагальну потребу систематизувати корекційно-виховну роботу щодо формування правосвідомості старшокласників у позаурочний час та обумовили актуальність розробки

такого педагогічного забезпечення, яке, з одного боку, було б логічним продовженням та доповненням процесу засвоєння правових знань та умінь, розпочатого під час вивчення навчального предмета „Правознавство (практичний курс)”, а з іншого – активізувало б діяльність педагогів та учнів у напрямку формування правосвідомості школярів у позаурочній виховній діяльності.

Метою даної статті є обґрунтування розробленої системи педагогічного забезпечення, яке представлено як структурне поєднання сукупності елементів: мети виховання, суб'єктів виховної взаємодії, змісту виховання, дидактичних засад, принципів та організаційних форм виховання та представлення структурно-функціональної моделі правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом.

У процесі дослідження нами було виокремлено такі види *мети* формування правосвідомості: освітня, корекційно-розвивальна та виховна. Визначаючи освітню мету, ми виокремлюємо, які знання, поняття, цінності мають бути сформовані на заняттях, що мають засвоїти учні, що необхідно повторити. Корекційно-розвивальна мета передбачає формування таких умінь, як робота з джерелами, правовими текстами, виділення у них головного, складання планів, формулювання висновків. Виховна мета пов'язана із загальним процесом виховання учнів, і в першу чергу, із формуванням їх моральних, правових якостей. Учні повинні засвоїти гуманістичний характер права, необхідність поваги прав один одного.

*Зміст* охоплює три основні аспекти: соціальний, особистісний, науковий. Соціальний аспект відображає загальні вимоги суспільства до особистості, її правового виховання, до ролі школи як соціально-правового інституту. Особистісний аспект передбачає формування моральних та правових якостей школярів з точки зору основних особистісних сторін їх діяльності. Науковий аспект визначає сам зміст шкільного правового виховання, виховної програми та способи досягнення їх засвоєння школярами.

При відборі змісту педагогічного забезпечення процесу формування правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом у позаурочний час ми керувалися необхідністю дотримання таких вимог:

1. юридична точність та визначеність правових знань (недопущення довільної непрофесійної передачі матеріалу, змісту нормативно-правових актів);

2. науковість (відповідність навчального матеріалу найновішим досягненням у галузі юриспруденції);

3. доступність (засвоєння правових понять має здійснюватись від простішого до складнішого, від відомого до невідомого; навчально-виховна діяльність має знаходитись у зоні актуального і найближчого розвитку);

4. послідовність у формуванні наукових поглядів, світогляду учня, розуміння ним закономірностей розвитку суспільства з урахуванням

вікових, індивідуальних та психофізичних особливостей;

5. актуальність та необхідність правових знань (вони мають бути дієвими, застосовуватися у різноманітних життєвих ситуаціях, що мають юридичний зміст) [2].

Виховання особистості дитини багато в чому залежить від особистості *педагога*, рівня його фахової підготовки, педагогічної майстерності, рівня вихованості, усвідомленого ставлення до важливості своєї діяльності. Вважаємо, що здійснити складне завдання формування правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом можуть лише ті педагоги, які самі мають глибокі різносторонні знання, уміють не лише пояснити школярам їхні права та свободи, але й сформувати в учнів розуміння необхідності виконання законів, усвідомлення того, що немає прав без обов'язків; навчити користуватися своїми знаннями у повсякденному житті.

Особливого значення у процесі навчально-виховної діяльності спеціальної загальноосвітньої школи для дітей зі зниженим слухом набуває стиль взаємодії між педагогом та учнем. Пріоритетним вважаємо демократичний стиль відносин, за якого педагог і дитина є рівноправними партнерами. Різниця між ними лише у тому, що дитина вчиться засвоювати правовий простір, а педагог вчить її бачити, аналізувати власні дії, знаходити помилки і прагнення їх виправити.

На нашу думку, для ефективного здійснення процесу формування правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом, педагог повинен мати сурдопедагогічну освіту і знати:

- сучасні виховні тенденції та технології;
- закономірності та особливості формування правосвідомості школярів зі зниженим слухом з урахуванням їх вікових, індивідуальних, психофізичних особливостей, рівня правової вихованості;
- ефективні форми та методи спільної роботи у цьому напрямку.

Ми вважаємо, що велике значення також мають організаційні здібності педагога: організація різних видів діяльності; уміння привабити інших педагогів, батьків учнів; уміння регулювати та контролювати таку роботу відповідно завдань даного виду діяльності.

*Важливим компонентом системи є методи, прийоми та засоби правового виховання.* Виходячи із того, що „методи виховання – способи взаємопов'язаної діяльності вихователя і вихованців, спрямованої на формування у вихованців поглядів, переконань, навичок і звичок поведінки” [5, с. 307], ми вважаємо, що основні завдання формування правосвідомості вирішуються через реалізацію комплексу методів:

6. методи формування свідомості: роз'яснення, бесіда, лекція, диспут, приклад;

7. методи формування суспільної поведінки: педагогічна вимога, громадська думка, доручення, створення виховуючих ситуацій;

- методи стимулювання діяльності та поведінки: змагання,

заохочення, покарання.

Виховна ефективність методу підвищується, якщо під час його застосування використовуються *педагогічні прийоми* як „частина, елемент методу виховання, необхідний для ефективнішого застосування методу в конкретній ситуації” [там же]. Відтак, на нашу думку, у позаурочній правовиховній діяльності доцільно використовувати такі прийоми, як: громадський осуд негативних проявів у житті класу чи школи; розвінчання негативного, коли не всі розуміють його суть; розкриття на конкретних і відомих учням прикладах наслідків аморальної та асоціальної поведінки у процесі застосування методу прикладу. Використовуючи метод створення виховуючих ситуацій, нами застосовувалися:

1) творчі прийоми (доброта, увага і піклування; вияв уміння і переваги педагога; пробудження гуманних почуттів; вияв засмучення; зміцнення віри у власні сили; довіра; залучення до цікавої діяльності);

2) гальмівні прийоми (паралельна педагогічна дія, наказ, ласкавий докір, натяк, показна байдужість, іронія, розвінчання, вияв обурення, попередження, вибух) [3].

*Засобами* виховання є вид суспільної діяльності, який може впливати на особистість у певному напрямку, наприклад, праця, шкільний режим, засоби масової інформації тощо.

Правосвідомість, як і свідомість взагалі, формується у процесі діяльності. Чим активніше учні включаються у розумову діяльність, тим глибше усвідомлюються ними знання, тим ефективніше формується правосвідомість.

Залучення учнів до різних видів розумової, практичної діяльності передбачало використання педагогами таких форм організації роботи із старшокласниками: масові, групові, індивідуальні. Ефективними формами діяльності з формування правосвідомості у позаурочний час, є: конференції, тематичні вечори, зустрічі з практичними працівниками, вікторини, вечори запитань і відповідей, практичні заняття з формування умінь застосування правових знань для пояснення фактів оточуючого життя (аналіз юридичних ситуацій-задач, які імітують, моделюють життєві ситуації), проведення тижнів, свят із правовиховної тематики, конкурсів, залучення учнів до поширення, пропаганди правових знань, правоохоронної діяльності щодо підтримання дисципліни, правопорядку; політичні інформації, робота з пресою, екскурсії, перегляд телепередач, художніх фільмів та відеоматеріалів з правознавчої тематики, випуск стінної газети (загальношкільної, класної, сатиричної та інших). За допомогою таких форм роботи учні з об'єкта інформації стають її суб'єктом, її активним носієм, загартовується воля молодих людей, виховуються правові переконання, відповідальність, формуються мотиви правомірної поведінки. Кінцевою метою, завершенням залучення учнів до практичної діяльності є закріплення у поведінці вихованців дотримання правових принципів, які

мають стати нормою життя, потребою в поведінці, бо сформованість правосвідомості визначається, передусім, реально правомірною і соціально активною поведінкою. Тільки під час практичної діяльності, безпосередньої участі у засвоєнні, застосуванні, використанні правових знань на практиці, виховується глибока переконаність у необхідності, обов'язковості, дотримання правових норм, зміцнення правопорядку і законності. У цьому зв'язку принципове значення для нас має висловлення відомого психолога С.Рубінштейна про те, що „формуєтесь у діяльності, свідомість у діяльності і виявляється” [4, с. 148].

*Результатом* впровадження розробленої нами системи педагогічного забезпечення процесу формування правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом у позаурочний час нами визначено підвищення рівня сформованості правосвідомості учнів старших класів зі зниженим слухом.

При розробці системи педагогічного забезпечення процесу формування правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом в позаурочний час ми базувались на основних принципах виховання з урахуванням мети, завдань виховання та особливостей розвитку дітей зі зниженим слухом, які спрямовані на організацію педагогічного процесу в умовах корекційно-розвивального впливу на дитину: цілеспрямованість виховання; зв'язок виховання з життям;

єдність свідомості та поведінки у вихованні; виховання у праці; комплексний підхід у вихованні; виховання особистості в колективі; поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю учнів; поєднання поваги до особистості вихованця з розумною вимогливістю до нього; індивідуальний підхід до учнів у вихованні; принцип системності, послідовності і наступності у вихованні; єдність педагогічних вимог школи, сім'ї і громадськості [5].

Враховуючи можливості дітей зі зниженим слухом, ми акцентуємо увагу на тому, що в першу чергу діти можуть засвоїти матеріал, який є для них зрозумілим. Тому нами був застосований принцип *доступності*, який передбачає перехід від легкого, простого (елементарного і конкретного) до складного з відповідним рівнем абстрактності; принцип *наочності*, що наближає процес навчання з життєвим досвідом учнів та сприяє кращому усвідомленню знань; принцип *активності*, що передбачає активну участь учнів у правовому просторі у різних формах його прояву, а також у навчально-виховному процесі; *принципу індивідуального та диференційованого навчання*, який передбачає глибоке і всебічне вивчення індивідуальних особливостей кожної дитини; *принцип гуманізму*, який забезпечує пріоритетність ідеї прав і свобод людини і громадянина, виховання людської гідності; *принцип демократичності*, що забезпечує виховання соціальної справедливості на основі рівності прав і свобод, формування толерантної солідарності; *принцип плюралізму*, що виховує повагу до засад політичної,

етнонаціональної та расової багатоманітності, толерантного ставлення до релігійних переконань, до діяльності у школі органів учнівського самоврядування; уникання екстремістських поглядів і поведінки у житті шкільного колективу; *принцип зв'язку із практичною діяльністю*, що передбачає формування як пріоритетних умінь, що орієнтують старшокласників на соціальну взаємодію, а також уміння самостійно аналізувати різноманітні ситуації у своєму житті, приймати рішення та здійснювати правомірні дії.

Аналіз літературних джерел та вивчення стану проблеми дослідження у практиці роботи спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей зі зниженим слухом, засвідчив, що формування правосвідомості дітей зі зниженим слухом – це актуальна юридична, соціальна, психологічна та педагогічна проблема. Вирішення цієї проблеми пов'язане з оптимізацією процесу правового навчання та виховання, засвоєнням учнями системи знань про їхні права, свободи та обов'язки, вихованням необхідності дотримання правил поведінки та законів суспільства, умінням аналізувати правові ситуації та давати правову оцінку власним діям та діям інших людей, вихованням глибокої поваги до правил і законів людського співжиття, готовності дотримуватися і виконувати закріплені в них вимоги, що виражають волю народу, формуванням активної життєвої позиції, усвідомленням вищої цінності права, тощо.

Головною *метою* розробки структурно-функціональної моделі правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом нами визначено:

- удосконалення та поглиблення правових знань, умінь та навичок учнів зі зниженим слухом;
- формування інтересу до участі у заняттях правознавчої тематики, потреби виконувати громадський обов'язок; усвідомлення необхідності виконувати правила поведінки у школі та у суспільстві; впевненості у непорушності законів, прав та свобод інших людей;
- формування вміння користуватися набутими правовими знаннями, уміннями та навичками у різних видах практичної діяльності у житті; стимулювання прагнення до активної громадської діяльності та беззаперечного дотримання законів суспільства.

Через авторську структурно-функціональну модель ми відобразили логіку процесу формування правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом Системоутворюючим компонентом моделі виступає мета формування правосвідомості учнів, яка в кінцевому рахунку об'єктивується в результат діяльності. Отриманий результат та його співвіднесення з поставленою метою виступив головним критерієм успішності впровадження даної моделі в практику організації процесу формування правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом в позаурочний час. Загальна мета, сформульована в моделі: формування

правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом реалізується через базові функції правового виховання даної категорії учнів, які ми визначили як: когнітивну, оцінювальну, регулятивну. Ці функції направлені на формування основної – корекційно-розвивальної, яка передбачає корекцію мислення, забезпечення трансферентності правових знань та корекцію особистості. Передбачалося, що отримані учнями правові знання через забезпечення відповідного рівня їх усвідомлення та переходу у правові переконання, зрештою, повинні стати основними регуляторами формування їх діяльності, поведінки. Відповідно до функцій ми визначили структурні елементи правосвідомості та показники сформованості їх, за якими можна діагностувати рівень сформованості правосвідомості учня (Рис. 1):

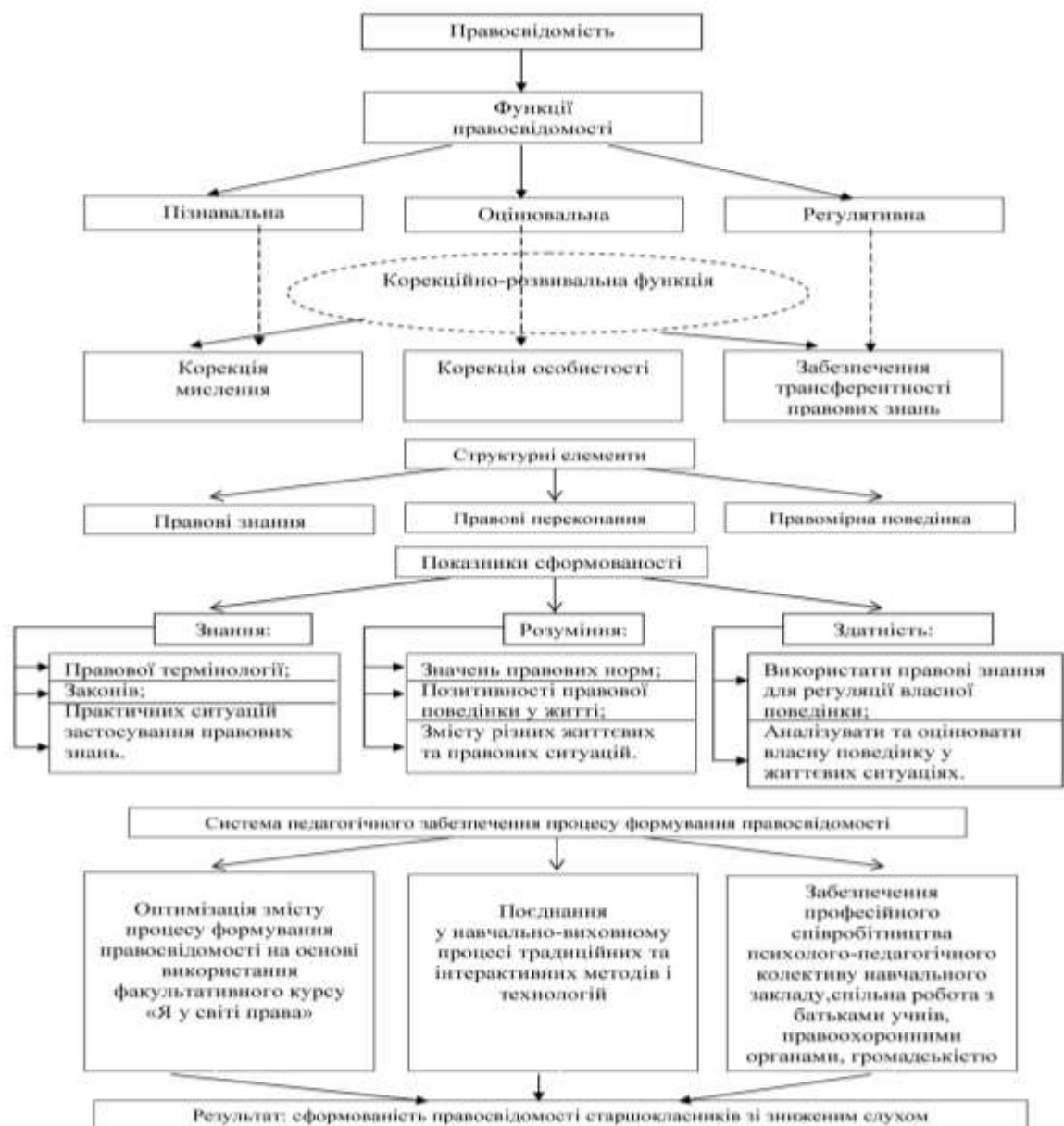


Рис. 1. Структурно-функціональна модель правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом



Розроблена модель формує загальне уявлення про структурну організацію процесу формування правосвідомості, дає можливість вчителям та вихователям забезпечити цілісність, а відтак і ефективність процесу формування правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом в позаурочний час.

Важливим елементом структурно-функціональної моделі, що відображає цілісність процесу формування правосвідомості старшокласників у позаурочний час в умовах спеціального загальноосвітнього закладу, є система педагогічного забезпечення, яка стосується безпосередньо організації процесу формування правосвідомості учнів старших класів зі зниженим слухом в позаурочний час. Проте в межах однієї статті не виявляється можливим детально охарактеризувати усі її складові. Тому висвітлення даного аспекту нашого дослідження є перспективою подальших публікацій.

### **Список використаних джерел**

1. Дмитрієва О. І. Формування правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом в позаурочний час: дис. ... канд. пед. наук : 13. 00.03 / О. І. Дмитрієва; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. – К., 2014. – 215 с.
2. Козлова А. А. Использование игровых форм на уроках права / А. А. Козлова // Преподавание истории и обществознания в shk. – 2004. – № 5. – С. 70–73.
3. Натанзон Э. Ш. Приемы педагогического воздействия / Этя Шулимовна Натанзон. – М.: Просвещение, 1972. – 2015 с.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 703 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти / Михайло Миколайович Фіцула. – К.: Видав. центр "Академія", 2002. – 528 с.

### **Spysok vykorystanykh dzherel**

1. Dmitriieva O. I. Formuvannia pravosvidomosti starshoklasnykiv zi znyzhenym slukhom v pozaurochnyi chas: avtoref. dys. ...kand. ped. nauk: 13. 00.03/ O. I. Dmitriieva; Instytut spetsialnoi pedahohiky NAPN Ukrainy. – Kamianets – Podilskyi, 2014. – 19 s.
2. Kozlova A. A. Ispolzovanie igrovykh form na urokakh prava / A. A. Kozlova // Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniya v shk. – 2004. - №5. – S. 70 – 73.
3. Natanzon E. Sh. Priemy pedagogicheskogo vozdeistviya / Etya Shulimovna Natanzon. – M.% Prosveshchenie, 1972. – 2015 s.
4. Rubinshtein S. L. Problemy obshchei psikhologii / Sergei Leonidovich Rubinshtein. – M.: Pedagogika, 1976. – 703 s.

5. Fitsula M. M. Pedagogika: navch. posib. dlia stud. vyshch. ped. zakl. osvity / Mykhailo Mykolaiovych Fitsula. – K.: vydav. tsentr "Akademiia", 2002. – 528 s.

The article analyses the problem of legal consciousness formation in scientific literature. The topicality of this process in education of hard of hearing pupils in special schools is emphasized. It is also mentioned that defective functioning of auditory analyzer has a negative impact on social contacts. It limits the possibilities of understanding how various social relations can be. The defective functioning of auditory analyzer leads to misunderstanding of specific situation and behavior of the people around. The topicality of the article is determined by the fact that this problem is not studied enough in correctional pedagogy. The article ascertains the starting time of purposeful system legal education in special school for hard of hearing pupils. The educational program, legal manual, calendar and everyday teachers plans are analyzed. The article determines the following difficulties in the organization and realization of legal education in extracurricular in terms of special schools for hard of hearing pupils: the lack of methodical supplies of legal education; the direction of teachers' work to inactive types of activities; legal education lessons are taught unsystematically; specific peculiarities of hard of hearing pupils development are not taken into consideration; the low level of professional cooperation between teachers of educational institutions, and parents of the pupils.

The aim of the article is to prove the system of pedagogical supply that is represented as a structural combination of the following components: education aim, subjects of educational interaction, content of education, didactic basis, principles and organizing forms of education and the presentation of structural and functioning model of hard of hearing senior pupils' legal consciousness.

The article determines three types of legal consciousness formation aim: educational, correctional-developmental and pedagogical; three basic content aspects: social, personal, scientific; the demands to the content of pedagogical supply for the process of hard of hearing senior pupils' legal consciousness formation in extracurricular time.

Structural and functional model forms the general idea of the organization of the legal consciousness formation process and provides its efficiency.

**Keywords:** legal consciousness, hard of hearing senior pupils, structural and functional model.

*Отримано 8.9.2014*

УДК 376.035-056.36:331

*А. Долженко*

## ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВОЙ АДАПТАЦИИ В ДЕФЕКТОЛОГИИ

У статті аналізуються клінічні, психолого-педагогічні аспекти вивчення соціально-трудової адаптації розумово відсталих дітей у ретроспективному плані. Розкриваються основні теоретичні підходи до вирішення проблеми соціалізації дітей з інтелектуальною недостатністю різного ступеня вираження. Розкриваються основні напрями вивчення соціально-трудової адаптації розумово відсталих дітей у теорії і практиці роботи з цією категорією дітей з метою їх соціалізації. Окрім того, автор підводить читача до необхідності звернутися до позитивного досвіду роботи попередників у розглянутому аспекті з метою оптимізації діяльності суспільства в цьому напрямку на даний час.

**Ключові слова:** розумово відсталі діти, соціалізація, соціально-трудова адаптація.

В статье анализируются клинические, психолого-педагогические аспекты изучения социально-трудова адаптации умственно отсталых детей в ретроспективном плане. Раскрываются основные теоретические подходы к решению проблемы социализации детей с интеллектуальной недостаточностью разной степени выраженности. Раскрываются основные направления изучения социально-трудова адаптации умственно отсталых детей в теории и практике работы с этой категорией детей с целью их социализации. Кроме того, автор подводит читателя к необходимости обратиться к положительному опыту работы предшественников в рассматриваемом аспекте с целью оптимизации деятельности общества в этом направлении в настоящее время.

**Ключевые слова:** умственно отсталые дети, социализация, социально-трудова адаптация.

Период изучения и разработки систем социально-трудова адаптации умственно отсталых детей начинается с первой половины XIX века, когда в странах Западной Европы (Франции, Германии, Англии, Швеции, Швейцарии) стали уделять пристальное внимание детям этой категории. Ретроспективный анализ становления проблемы социально-трудова адаптации этой категории детей раскрывает перспективы формирования теоретических позиций в решении

практических задач приобщения детей с интеллектуальной недостаточностью к жизни в обществе.

Проблеме изучения социально-трудовой адаптации умственно отсталых детей посвящены научные труды Ж.Итара, Ф. Пинеля, Ж.Эскироля, Д. Бурневиля, которые составили теоретическую основу практических начинаний в области организации общественной помощи умственно отсталым детям. Доктор Э. Сеген сумел создать систему воспитания таких детей. В конце 19 - начале 20 в. ведущей школой для этой категории детей была школа профессора Д. М. Бурневиля. Положительное влияние на развитие путей социализации детей с интеллектуальной недостаточностью оказали педагогическое и медицинское направления, представителями которых явились Зегерт, Брандес, Реш, Вильдермут, Гризенгер, деятельность которых положила начало научному педагогическому и клиническому изучению путей социализации умственно отсталых детей.

Со временем в отечественной дефектологии утвердилось положение Л.С. Выготского об общих для нормальных и аномальных детей закономерностях психического развития. Стало ясно, что пути коррекции личности умственно отсталого ребенка, как условие социально-трудовой адаптации, можно определить, изучив условия, в которых происходит его становление.

Вопросам социально-трудовой адаптации при умственной отсталости посвящены работы отечественных психиатров С.С. Мнухина, Д.Н. Исаева, Д.Е. Мелехова, О.Е. Фрейерова, А.А. Чуркина и др.

Основные проблемы социально-трудовой адаптации умственно отсталых выпускников вспомогательной школы раскрыты в исследованиях А.Г.Асафовой, Л. Вижье, П.В. Горонина, А.И. Иваницкого, В.Ю. Карвялиса.

Понимая умственную отсталость как необратимое явление, отечественные исследователи (А.Н.Граборов, Г.М.Дульнев, И.Г.Еременко, Б.И.Пинский и др.), опираясь на учение о необычайной пластичности коры больших полушарий головного мозга, разработали теорию коррекционно-развивающего обучения и воспитания умственно отсталых детей, исследовали особенности их психического развития в процессе обучения и воспитания. Были определены отклонения в развитии ряда систем и функций организма умственно отсталых детей, обеспечивающих выполнение трудовых операций. Доказано, что эти отклонения являются одной из причин низких показателей в труде детей. И, как следствие, - низкий уровень социально-трудовой адаптации детей этой категории.

Франция явилась колыбелью целой плеяды психиатров-клиницистов, составивших фундамент современной клиники олигофрении, внесшей огромный вклад в психопатологию и психиатрию. Научные труды Ж. Итара, Ф.Пинеля, Ж. Эскироля, Д.Бурневиля составили теоретическую основу практических начинаний в области организации

общественной помощи умственно отсталым детям с целью их социализации.

Первые попытки организации такой помощи начались во Франции, когда в Бисетре были обнаружены среди нищенствовавших детей дети, признанными безумными, умственно отсталыми. В 1828 году Ферзю и Лере, сподвижники Ж. Эскироля, в Бисетре, а в 1831 году основоположник французской психиатрии Фальре в Сальпетриере открыли заведения, представлявшие подобие школ для умственно отсталых детей.

После опыта индивидуального воспитания умственно отсталого ребенка, предпринятого учеником Ж. Пинеля психиатром Ж.Итаром в начале XIX века, лишь доктор Э. Сеген, последователь Ж.Эскироля и Ж. Итара, сумел создать систему воспитания таких детей.

Книга Э. Сегена "Воспитание, гигиена и нравственное лечение ненормальных детей", обобщившая опыт работы с этой категорией детей, стала настольной книгой, вплоть до начала XX века, для любого, кто занимался с умственно отсталыми детьми с целью приобщения их к жизни в обществе, в том числе и для отечественных олигофренопедагогов. Сеген верил в возможности каждого умственно отсталого ребенка, поскольку исходил из того, что все дурное в поведении и наклонностях умственно отсталого ребенка есть проявление его привычек, а поскольку привычки не являются врожденными, а вырабатываются в процессе жизни, то, вполне естественно, что от них нужно помочь ребенку избавиться. В основе системы работы Э. Сегена лежит идея учета индивидуальных особенностей умственно отсталых детей, проникнутая педагогическим оптимизмом по отношению к ним.

Но Э. Сеген понимал, что условием успешного решения проблемы воспитания и обучения умственно отсталых детей является развитие науки в обществе (философии, психологии, физиологии, медицины, гигиены).

Взгляды Э. Сегена распространились по всем развитым странам Западной Европы. Так, в учреждениях Бурневиля (Франция) приучали с раннего возраста к труду. Широко использовался труд детей в огороде, саду, в мастерских. Особое внимание обращалось на приучение детей к опрятности.

Почти одновременно с Францией появились учреждения для умственно отсталых детей в Германии.

Положительное влияние на развитие дефектологических учреждений в Германии, как практическое осуществление идей воспитания и обучения умственно отсталых детей с целью приобщения их к жизни в обществе, оказали педагогическое и медицинское направления, представителями которых явились Зегерт, Брандес, Реш, Вильдермут, Гризенгер, деятельность которых положила начало научному

педагогическому и клиническому изучению этой категории детей, а также появлению лучших учреждений в Германии.

К концу XIX в. в Германии уже было много учреждений для умственно отсталых детей. Все учреждения (приюты в Берлине, Потсдаме, Померании, в королевстве Саксонии и др.) отличались между собой принадлежностью к тому или иному направлению. В большинстве своем они являлись воплощением филантропически-религиозного направления и находились в ведении духовных орденов и конгрегации, обществ внутренних миссий. Для этого рода учреждений было характерно призрение умственно отсталых детей. Однако, как указывает Ф. М. Новик [2], представители этого направления сыграли большую роль в том, что способствовали формированию нового взгляда на умственно отсталых детей, широко пропагандируя идеи Э. Сегена и Гуггенбюля.

В Германии, как и во Франции, существовала огромная колония, по сути дела, целый город, для ненормальных детей – Бетл. Этот огромный комплекс учреждений основал в 1886 году пастор Боденшвинг. Он был предназначен для приобщения детей рассматриваемой категории к полноценной жизни в обществе в меру своих способностей и возможностей.

В Западной Европе в королевстве Саксония впервые было открыто государственное учреждение для умственно отсталых детей в 1846г. Здесь также задачи воспитания умственно отсталых детей решались, благодаря дифференцированному подходу к составу детей.

В Англии уже в середине XIX века появились учреждения для умственно отсталых детей. Во главе их были директора-врачи и дамы-патронес-сы. Отмечается стремление поддерживать образцовую чистоту и строго выдерживать распорядок дня. Дети находились под постоянным надзором, день их был целиком заполнен теми или иными занятиями. Больше внимание уделялось работе в мастерских и спортивным занятиям с целью развития у детей ручной умелости и сенсомоторной сферы.

Развитие учреждений для умственно отсталых детей в XIX- XX в.в. можно наблюдать и в скандинавских странах.

В школах-приютах Швеции умственно отсталых детей обучали ткацкому делу.

В Швейцарии первая половина XIX века отмечена деятельностью выдающегося врача-педагога Гуггенбюля, который путем применения педагогического и медицинского воздействия на умственно отсталых детей достигал больших результатов. Основное внимание уделялось трудовому воспитанию, развитию физических данных, благодаря целому ряду гимнастических упражнений, проведению занятий по пению и музыке. На занятиях широко применялась наглядность.

Опыт работы этого учреждения распространился во многих других странах Европы и послужил толчком к организации помощи этим детям в Швейцарии и в целом ряде стран, а также в нашей стране.

Из опыта работы передовых деятелей, организаторов учреждений для аномальных детей в Западной Европе видно, что успех работы был во многом обусловлен дифференцированным подходом к воспитанникам с учетом их возрастных, а главное – типологических и индивидуальных различий. Это позволило организаторам учреждений выделить отдельные группы детей, к которым можно было применить одни и те же меры воздействия и получить при этом благоприятный результат воспитания и развития.

Конец XIX - начало XX в. - время стремительного развития капитализма, перехода его в крупных капиталистических странах и США в империализм. Изменения в общественно-экономической формации повлекли за собой изменения в состоянии экономики стран, что сказалось на всей жизни общества. В связи с бурным подъемом промышленного производства в 70-90 годы XIX в., стал широко применяться труд женщин, рушатся основы патриархальной семьи, снижается жизненный уровень трудящихся и, как следствие, растет детская дефективность и преступность. Проблемы слабоумия в это время приобретают социальный аспект.

В конце XIX - начале XX в. начинают оформляться организационные и методические основы воспитания и обучения умственно отсталых детей.

Потребовалось почти 100 лет, чтобы как-то начали говорить о необходимости оказания общественной помощи аномальным детям в нашей стране. В 1886 году доктор В.И. Яковенко писал, что в этом вопросе мы так далеко отстаем от Западной Европы, как может быть ни в чем другом. В 60-80 годах раздаются настойчивые голоса представителей передовой общественности в пользу защиты умственно отсталых детей с призывом начать работу по организации общественной помощи этим детям. В период 60-80 годов в литературных произведениях появляются яркие образы умственно отсталых детей.

Естественно, что все это сформировало передовое общественное мнение по отношению к умственно отсталым детям и сыграло положительную роль в появлении передовых учреждений для этой категории детей в дореволюционное время, как проявление первых попыток организации общественной помощи.

Приюты для умственно отсталых детей стали образовываться в различных городах.

А. Я. Кожевников, выступая в 1896 году на 2-м съезде русских деятелей по техническому и профессиональному образованию, сказал, что в приют принимается небольшое число таких детей, но при всей добросовестности лиц, заведующих им, вследствие крайнего недостатка средств - это только убежище, а не место воспитания.

Благотворительная деятельность общества особенно оживилась в период развития капитализма, как условие личного нравственного здоровья благотворителей.

Такая благотворительная деятельность общества сыграла положительную роль в том, что часть умственно отсталых детей была хоть как-то организована. В процессе этой деятельности выдвинулась целая плеяда отечественных дефектологов (Е.Х. Маляревская, Е.К. Грачева, Т.И. Россолимо, В.К. Рот, И. Б. Скворцов, А.С. Грибоедов и др.), которая, пользуясь средствами благотворительных обществ, сумела создать образцовые для того времени учреждения для этой категории детей.

Но в это время умственно отсталые дети продолжали быть объектом пристального внимания передовой части врачебной общественности. И поскольку это направление в работе имело более глубокие корни, первое учреждение для таких детей, поставленное на естественно - научную основу, было медико-педагогическое учреждение врачей-супругов Ивана Васильевича и Екатерины Хрисанфовны Маляревских, открытое ими в 1882 году.

Исследование С.С. Мнухина [1] показало, что, будучи учеником профессора И.П. Мержеевского, Иван Васильевич, его жена, а затем и сын посвятили всю свою жизнь разработке проблем детской ненормальности. Их учреждение вошло в историю отечественной олигофренопедагогики как одно из первых, в рамках которого осуществлялось планомерное медико-педагогическое воздействие на умственно отсталого ребенка. И.К. Мержеевский, О. А. Чечотт, С.К. Данилло, К.А. Раухвус были консультантами в этом учреждении.

С временем начала работы с глубоко умственно отсталыми детьми во врачебно-воспитательном заведении супругов Маляревских связана попытка организации в 1885 году первого печатного органа, который одной из своих задач ставил "изучение природы болезненных отклонений детского возраста". Это был первый журнал, на страницах которого заговорили о дефективных детях. "Медико-педагогический вестник" за время своего недолгого существования привлек внимание общества к проблеме организации общественной помощи умственно отсталым детям. Раскрывая тяжкое, безысходное положение умственно отсталых детей, он способствовал мобилизации передовой части врачебно-педагогической общественности на оказание им помощи.

Таким образом, вопросы были сформулированы, частично определены задачи общества по отношению к умственно отсталым детям, вскрыты тяжкие картины дефективного детства, осуществлена связь общих и специальных вопросов воспитания ненормальных детей. Вторая половина XIX века является временем, когда организационно оформляется земская психиатрическая школа.

Ненормальные дети становятся объектом внимания психиатров, о чем свидетельствует III съезд отечественных психиатров (1909-1910 гг.).



На этом съезде Е.М.Бехтерев в речи, произнесенной на торжественном открытии съезда, сформулировал ряд причин детской ненормальности в стране, ратовал за борьбу с народным невежеством, как самым страшным злом, поддерживающим грубость нравов и незнакомство с самыми элементарными условиями гигиены и нормами общественных отношений.

В резолюции Третьего съезда отечественных психиатров говорилось о назревшей необходимости организации государством и общественными учреждениями специальных школ и лечебно-педагогических заведений для умственно отсталых и других дефективных детей с целью их приобщения к жизни в обществе.

Первые учреждения для умственно отсталых детей имели выраженную религиозную направленность. Их появление - явление положительное, так как они давали для обездоленных детей приют и какие-то материальные средства к существованию, способствуя тем самым уменьшению среди них нищенства, бродяжничества и преступности.

Первым олигофренопедагогом, посвятившим всю свою жизнь педагогической работе с умственно отсталыми детьми, явилась Екатерина Константиновна Грачева (1866-1934 гг.). Она одна из первых в нашей стране откликнулась на идею воспитания и обучения умственно отсталых детей, выдвинула идею педагогического оптимизма по отношению к умственно отсталым.

Труд в системе Екатерины Константиновны важен не только своей практической значимостью, но имеет развивающее значение и педагогическую ценность. Труд выступает как средство воспитания нравственных качеств и коррекции личности ребенка.

В работе с умственно отсталыми детьми главенствующее значение отводилось принципу связи воспитания и обучения с жизнью.

К началу XX века, когда лишь самая незначительная часть умственно отсталых детей была охвачена общественной помощью, положительным явлением стала индивидуализация в обучении, поскольку этот принцип был направлен на частичную компенсацию психофизических дефектов и учет особенностей каждого умственно отсталого воспитанника.

Решая скромные задачи по воспитанию аномальных детей, энтузиасты этого дела поставили перед обществом проблему большой социальной значимости: научное изучение аномального детства, поиск новых путей воспитания и обучения этой категории детей с целью их приобщения к полноценной жизни в обществе.

Забота об умственно отсталых детях, осуществляемая в настоящее время в различных условиях (в детских домах, вспомогательных школах, индивидуальная помощь на дому), преследует в социальном аспекте две цели: включение в производительный труд самих умственно отсталых детей и создание возможностей для активного участия взрослых членов семьи в производительной и общественной жизни

общества, которого они лишаются в случае отсутствия возможности осуществления ухода, воспитания и обучения в специальных учреждениях.

Это соответствует Декларации ООН, провозгласившей права умственно отсталых детей на восстановление трудоспособности и материальное обеспечение, на труд или занятия полезным делом в полную меру своих возможностей и удовлетворительный жизненный уровень, на обучение и надлежащее медицинское обслуживание, право на защиту умственно отсталых детей от эксплуатации, злоупотреблений и унижительного обращения.

Умственно отсталые дети, согласно этой Декларации, когда это возможно, живут в кругу своей семьи и участвуют в жизни общества, а в случае необходимости, таких детей помещают в соответствующие учреждения.

В настоящее время об этих детях проявляется забота государства не только в практическом плане, но и в плане научного их изучения с целью оказания более эффективной помощи такой категории детей. Изучение осуществляется в трех направлениях: медицинском, психологическом и педагогическом. Изучение в каждом из этих направлений вносит конкретный вклад в дело социализации интересующей нас категории детей.

Мысль о возможности и необходимости воспитывать эту категорию детей не вызывает сомнения, исходя из истории развития этой проблемы, вкратце изложенной выше.

Таким образом, анализ исследований, раскрывающих основные аспекты социально-трудовой адаптации умственно отсталых детей, позволяет сделать следующие выводы:

1. Результатом коррекционно-воспитательной работы является развитие умственно отсталых детей.

2. Коррекционно-воспитательный процесс и социально-трудовая адаптация – взаимосвязанные процессы: чем выше уровень коррекционно-воспитательного процесса, тем продуктивнее протекает процесс социально-трудовой адаптации умственно отсталых детей.

3. Коррекционная и воспитательная работа делает возможной социализацию личности умственно отсталого ребенка – включение его в социальную среду, успешное развитие и функционирование в условиях изменяющегося социального окружения.

4. Социализация, с одной стороны, включает в себя целенаправленное воспитательное воздействие общества на такого ребенка с целью привития ему определенных знаний, умений и навыков, а с другой стороны, - его социальную деятельность.

5. Социальная адаптация умственно отсталых детей – это один из механизмов социализации, позволяющий личности включиться в различные структурные элементы социальной среды путем стандартизации ситуации, что дает возможность таким детям

развиваться, посылно участвовать в труде, приобщаться к социальной и культурной жизни общества.

6. Для успешной социально-трудовой адаптации необходимо расширять социальный опыт умственно отсталых детей, учить применять полученные знания и умения в собственной жизни, что и является основной целью коррекционно направленного учебно-воспитательного процесса.

7. Исследования по социально-трудовой адаптации детей в олигофренопедагогике и специальной психологии направлены на поиск оптимальных путей социализации их личности через специально организованное коррекционное обучение и воспитание с учетом особенностей структуры дефекта и глубины интеллектуального снижения детей этой категории.

### Список використаних джерел

1. Мнухин С.С. О роли ленинградских психиатров в развитии детской психиатрии / С.С. Мнухин // Вопросы психиатрии и неврологии. – Л, 1965. – Вып. XI.
2. Новик Ф.М. История воспитания и обучения умственно отсталых детей / Новик Ф.М. – М. : Учпедгиз, 1939. – 164 с.

### REFERENCES

#### (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Mnuhin S.S. O roli leningradskih psihiatrov v razvitii detskoj psihiatrii [About the role of psychiatrists of Leningrad in development of child psychiatry] // Voprosy psihiatrii i nevrologii. – L., 1965. – Vyp. XI.
2. Novik F. M. Istoria vospitania i obuchenia umstvenno otstalyh detej [The history of education and training of mentally retarded children]. – M.: Uchpedgiz, 1939. – 164 p.

The problem of social adaptation of mentally retarded children remains relevant and under-developed. Meanwhile, the prevalence of mental disorders is an additional source of major problems in the society, the main of which is the defective social integration of people with mental immaturity, with the consequent increase in juvenile delinquency. Early socialization and social labor adaptation of mentally retarded children helps to relieve tension in the society with respect to the predictions of personal formation of children of this category. The study of labor activity of mentally retarded children sheds light not only on the characteristics of their personality, but also contributes to finding the most efficient ways of psycho-pedagogical personal formation of a special school graduate. The most of the students do not show any desire to work independently or the ability to work independently. It is proved that the basis for this behavior is the inability to perform certain mental operations associated with the implementation of analytical and synthetic transactions, so there is a problem and a search for optimal ways to enhance this category of

children in the direction of the independent exercise of the simplest activities connected with their social and labor adaptation. The professional and labor training from school is not decisive in the work of the special school graduate. Only 25 % of graduates work in their specialty, resulting from school. One reason of the low percentage of working people according to their specialty is the mismatch of the profile of professional and labor training to the level of psychophysical development of the graduates. Properly chosen specialty is a stimulus in shaping of sustainable professional intentions, of positive attitude to the profession and adaption to life. Untimely involvement of such graduates into the labor market leads to increasing maladjustment and antisocial manifestations. The investigation of the factors influencing the social adaptation in mental retardation, shows that 30% of children reach a good degree of adaptation, acquire social and professional skills, employ, have families and financially provide for themselves.

**Keywords:** children with mild mental retardation, auxiliary school, socialization, social and labor adaptation.

*Отримано 1.9.2014*

**УДК 376:37.018.26**

*Т.Є. Єжова*

### **ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ ТА СІМ'Ї В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ (20-80-ТІ РОКИ ХХ СТ.)**

В статті здійснено історико-педагогічний аналіз теорії та практики взаємодії спеціальної школи з сім'ями вихованців.

**Ключові слова:** спеціальна школа, діти з порушенням психофізичного розвитку, сімейне виховання, взаємодія сім'ї та школи.

В статье осуществлен историко-педагогический анализ теории и практики взаимодействия специальной школы с семьями воспитанников.

**Ключевые слова:** специальная школа, дети с нарушением психофизического развития, семейное воспитание, взаимодействие семьи и школы.

Загальновідомо, що в сім'ї дитина набуває необхідного мінімуму соціально значущих знань, умінь і навичок, без якого вона ніколи не змогла би стати людиною й особистістю (Ю. Азаров, В. Кан-Калик, І. Кон, А. Марушкевич, В. Сухомлинський, І. Трубавіна та ін.).

Специфіка сім'ї як соціального інституту зумовлена виконанням нею певних функцій: репродуктивної, господарсько-економічної, рекреативної, психотерапевтичної, виховної, комунікативної, соціальної та гедоністичної (О. Безпалько, Е. Ейдемиллер, Т. Лодкіна, Ф. Мустаєва, І. Трубавіна, В. Юстицкий та ін.). Російський дослідник у галузі корекційної педагогіки Д. Зайцев визначає специфічні функції сімей, які виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку: абілітаційно-реабілітаційну (відновлення психофізичного й соціального статусу дитини, включення її у соціальне середовище); корекційну (виправлення або послаблення відхилень психофізичного розвитку дитини, корекція її поведінки); компенсаторну (допомога дитині у заміщенні порушених функцій відносно збереженими) [2, с. 76]. Для нашого дослідження важливим є висновок Д. Зайцева про те, що головним завданням сім'ї, яка виховує "особливу" дитину є превенція конструювання в неї стигматизованого образу "Я" як суб'єкта з обмеженими можливостями, зі строго заданим колом домагань. Батьки мають допомогти дитині сприймати своє захворювання та його наслідки не як обтяжуючі життєві обставини, а як особливий спосіб життя.

Узагальнення результатів наукових досліджень в галузі сімейної педагогіки (І. Голубєва, Ю. Грицкова Т. Куликова, І. Сіданіч, В. Федяєва та ін.) дало можливість визначити найбільш суттєві з нашого погляду особливості сімейного виховання: 1) індивідуальність; 2) більша, ніж у навчальному закладі, наближеність змісту до життя.

Індивідуальність сімейного виховання забезпечує ініціювання активності дитини, яка реалізується у різних видах її діяльності та є основою для формування соціально-психологічних новоутворень у структурі особистості.

Зміст сімейного виховання є дуже різноманітним і значно більше наближеним до життя, ніж зміст виховання у навчальному закладі, де програма виховної роботи передбачає концентрування уваги дитини здебільшого на позитивних сторонах соціального середовища. При такому підході знижується здатність дитини адаптуватися до реального життя у всьому різноманітті його проявів, гальмується формування імунітету до негативних зразків. У сім'ї дитина буває свідком і учасником найрізноманітніших життєвих ситуацій, причому не завжди позитивного змісту. На конкретних вчинках, способах спілкування, які дитина бачить у найближчому оточенні та до яких може бути залучена дорослими, вона вчиться порівнювати, оцінювати, вибирати ті або інші форми поведінки, прийоми взаємодії з навколишньою дійсністю. Отже, сімейне виховне середовище первісно формує в дитини певний спосіб життя і поведінки, що відповідає вимогам оточення.

Проте виховний вплив сім'ї є обмеженим. Він зазвичай не виходить за рамки індивідуальних можливостей членів сім'ї, їхнього інтелектуального та культурного рівня, умов життя. У цьому плані

школа-інтернат має більше можливостей впливу на розвиток дитини, адже 10-13 років свого життя діти з порушеннями психофізичного розвитку проводять у школі, від'їжджаючи додому лише на канікули. Школа структурує та організовує час дитини, забезпечує захист її здоров'я, допомагає виробити режим і спосіб життя відповідно до індивідуальних схильностей і здібностей. Часто педагог спеціальної школи першим дізнається про успіхи та проблеми дитини, а отже – є першою людиною, хто може розділити з дитиною радість та дати пораду у складній ситуації.

У школі-інтернаті дитину виховують учителі, вихователі й однолітки. Кожна нова людина, з якою дитина зустрічається в школі, несе в собі щось нове, тому школа має широкі можливості для здійснення різноманітних виховних впливів на дітей. У школі, крім того, виховання може здійснюватися через навчальні предмети гуманітарного циклу: літературу, історію тощо, а також через щоденні позакласні заходи. Усе це – очевидні достоїнства шкільного виховання, але є в нього й слабкі сторони, одна з яких – знеособленість. На жаль, для багатьох працівників школи, на відміну від членів сім'ї, всі діти однакові, і всім їм приділяється приблизно однакова увага. Даний недолік може бути усунутий за рахунок оптимального поєднання сімейного та шкільного виховання, їх взаємодоповнення.

Різні аспекти взаємодії корекційних педагогів з сім'ями дітей з порушеннями психофізичного розвитку нині є предметом наукових інтересів українських та зарубіжних дослідників, а також педагогів-практиків: надання батькам психолого-педагогічної підтримки (М. Беляєва, І. Іванова, Р. Кравченко, І. Левченко, І. Мамайчук, В. Ткачова та ін.); надання батькам психолого-педагогічних знань (Л. Борщевська, Л. Вавіна, В. Засенко, А. Колупаєва, Т. Скрипник, М. Супрун та ін.); соціально-педагогічна робота з іншими родичами дітей (Т. Єжова, М. Селігман та ін.). Для нашого дослідження науковий інтерес представляє опис проблем внутрісімейної взаємодії, здійсненої батьками дітей з порушеннями психофізичного розвитку і дітьми, які вирости (Т. Грендін, Е. Нотбом, І. Самощенко та ін.).

Метою даної статті є історико-педагогічний аналіз теорії та практики взаємодії спеціальної школи з сім'ями вихованців упродовж 20-80-х років ХХ століття. Такий аналіз допоможе визначити основні напрямки розвитку взаємодії сім'ї та школи протягом періоду, що досліджується, а також визначити перспективні напрями такої взаємодії у сучасних умовах.

Аналіз праць з проблем організації спеціального навчання дає підставу для твердження, що одним з перших педагогів, хто визначив шляхи взаємодії спеціального навчального закладу з батьками вихованців, був В. Кащенко. У створеній ним у 1908 році школі-санаторії для "виняткових" дітей (нервових, психічно хворих, з

порушеннями емоційної сфери та поведінки) відпустки дітей додому й побачення з родичами в приміщенні санаторію допускалися лише з дозволу завідувача залежно від психічного стану вихованців у певний момент. Так, наприклад, діти з порушеннями емоційної сфери й поведінки протягом тривалого часу були позбавлені відпустки й навіть побачень з батьками. Таку вимогу педагог пояснював тим, що розлука послабляє в дитині різні негативні прояви характеру й поведінки. Він стверджував, що поїздки додому погано впливають на таких дітей, особливо якщо вони ще й розпечені, істеричні; повернення додому, навіть ненадовго, порушуватиме ті позитивні зміни, які відбулися з дитиною в школі. Таку тривалу ізоляцію від сім'ї педагог вважав дотриманням інтересів дитини [6, с. 41-42; 7, с.24]. На наш погляд, основною проблемою того часу була відсутність в батьків елементарних педагогічних знань, за допомогою яких вони могли б продовжити роботу школи щодо виховання своїх дітей. Іншою проблемою була неспроможність педагогічного колективу закладу надати батькам дітей необхідних знань. Вважаємо, що головною причиною цього була відсутність подібного досвіду як у Росії, так і у зарубіжних країнах (Німеччині, Франції, Америці), організація спеціальної освіти в яких висвітлювалася на початку ХХ століття в багатьох наукових працях та періодичних виданнях.

Батьки або особи, які їх замінюють, могли одержати відомості про поведінку своїх дітей раз на місяць, а відомості про успіхи – раз у третину року. На наш погляд, батькам варто більш часто контактувати якщо не з дітьми, то хоча б з їхніми педагогами. Безперечним позитивним моментом була організація щотижневого написання дітьми листів додому. На важливості такої письмової бесіди дітей з батьками В. Кащенко робить особливий наголос [там же].

Отже, фактично В. Кащенко було визначено шляхи *обмеження взаємодії* (курсив наш. – Т.Є.) сім'ї та навчального закладу.

Зазначимо, що інших скільки-небудь ґрунтовних міркувань щодо доцільності або навпаки, недоцільності такого примусового утримання дітей у навчальному закладі, у науковій літературі початку ХХ століття не висловлювалося. Зазначимо також, що написання дітьми листів додому тривалий час вважалося важливим засобом не тільки виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, але й важливим засобом корекції мовленнєвого недорозвинення, яке тією чи іншою мірою властиво усім дітям означеної категорії.

Розглянемо, яке відображення окреслена проблема знаходила у нормативно-правових документах з питань організації спеціальної освіти.

З історичних джерел відомо, що державними спеціальні школи стали у 1919 році на підставі декрету РНК УСРР від 25.01. 19 р. "Про передачу всіх навчальних закладів у розпорядження відділу освіти". Діяльність

спеціальних шкіл стала регламентуватися як загальними нормативно-правовими актами, що визначали розвиток в країні народної освіти [4, с. 4], так і нормативно-правовими актами, які стосувалися діяльності означених шкіл безпосередньо.

Кількісний аналіз нормативно-правової основи щодо роботи спеціальних шкіл дає підставу для висновку, що взаємодія школи та сім'ї регламентувалася в усі періоди розвитку освіти як в Радянському Союзі, так і в Україні часів незалежності. З огляду на тему нашого дослідження зробимо короткий огляд найважливіших нормативно-правових документів з питань організації народної освіти взагалі та діяльності спеціальних шкіл зокрема.

У 1930 р. Центральний Виконавчий Комітет і Рада Народних Комісарів СРСР ухвалили постанову про введення в країні загального обов'язкового початкового навчання [9]. Цей документ зобов'язував батьків посилати дітей у школи в усі навчальні дні, не допускаючи пропуску занять без поважних причин (хвороба дітей, стихійне лихо), і передбачав адміністративну відповідальність за невиконання цієї вимоги (пункти 6, 7). Також даним документом було рекомендовано органам народної освіти залучати батьківські активи шкіл до організації додаткових занять із дітьми, які не встигають у навчанні (пункт 21).

Зазначимо, що батьківські активи не були новим утворенням радянської школи. Аналіз тематики публікацій у періодичних виданнях початку ХХ століття дав нам можливість встановити, що батьківські активи (комітети) існували ще в дореволюційних школах.

У довоєнні роки уряд ухвалив низку документів, що стосувалися діяльності шкіл та дитячих будинків. Цими ж документами мали керуватися у своїй діяльності і спеціальні школи [4, с. 4]. Так, Правила внутрішнього трудового розпорядку для працівників початкової, неповної середньої і середньої школи УРСР зобов'язували класних керівників підтримувати зв'язок з батьками учнів свого класу, інформувати їх про успішність та поведінку дітей, а також періодично проводити батьківські збори [там же, с. 35-36].

У нормативно-правових документах, пов'язаних з організацією спеціальної освіти, батьки дітей згадувалися лише у зв'язку з необхідністю забирати дітей додому на літні канікули та після закінчення курсу навчання [1, с. 26], а також у зв'язку із стягуванням плати на утримання дитини в інтернаті [4, с. 44-45].

В результаті наукового пошуку нами було встановлено, що в довоєнні роки науковці починають розробляти методичні поради для батьків щодо виховання в сім'ї глухих дітей дошкільного віку. Аналіз тематики дефектологічної літератури, виданої протягом означеного періоду, дає підставу для твердження, що література аналогічного напрямку для батьків дітей з порушеннями зору та для батьків розумово відсталих дітей почала виходити значно пізніше.



Довоєнні видання для батьків глухих дітей в основному представлені роботами Н. Рау, в яких розглядаються наступні питання:

- способи перевірки слуху дитини в домашніх умовах;
- необхідність навчання глухих дітей; також Н. Рау додає перелік усіх шкіл для таких дітей, які діяли на той час на території Радянського Союзу;
- виховання в сім'ї глухих дітей та дітей зі зниженим слухом дошкільного віку;
- способи навчання дітей усної мови, які застосовуються у спеціальних школах, дається описання способів постановки деяких звуків;
- піклування про здоров'я дитини;
- значення особистого прикладу батьків для формування в дітей гарних звичок;
- прийоми навчання дитини читанню з губ найуживаніших у побуті слів;
- важливість об'єднання матерів глухих дітей, створення ними організацій, підтримка цими організаціями контактів із товариствами глухих;
- шляхи збереження сформованої мови в оглухлої дитини.

З огляду на тему нашого дослідження вважаємо за доцільне зупинитися на порадах, які даються батькам щодо організації шкільного навчання дітей (відправлення до інтернату та подальші контакти). Так, Н. Рау радить батькам не показувати дитині суму й переживань, пов'язаних з тривалою розлукою; не поспішати відвідувати дитину, а задовольнятися повідомленнями вчителя про її успіхи та поведінку [10, с. 29-34]. Як бачимо, погляди Н. Рау співпадають з поглядами В. Кащенко. І хоча в даному випадку мова йде про глухих дітей, а не нервових та психічно хворих, свою позицію Н. Рау, так же, як і В. Кащенко, обґрунтовує тим, що візит батьків може "порушити все", схвилювати дитину, відволікти її від занять, викликати тугу за домом і в такий спосіб підірвати успіхи. На думку Н. Рау, таке батьківське самопожертвування є необхідним для збереження спокою й благополуччя дитини [там же].

Пораду матерям утворювати свої організації [там же, с. 35] ми вважаємо доцільною та слушною, проте недоліком її є те, що в даному випадку мова зовсім не йде про батьків дітей, тобто уся відповідальність за розвиток дитини покладається лише на жінку.

У післявоєнні роки групою українських науковців (А. Ганджій, Р. Краєвський, П. Мельников, О. Смалюга) була підготовлена низка книг для батьків дітей з порушеннями слуху, зору, мовлення та батьків розумово відсталих дітей. Метою цих книг було надання батькам інформації про особливості розвитку різних категорій дітей з психофізичними порушеннями, про систему спеціальної освіти, про

перспективи професійного навчання та подальшого працевлаштування осіб з порушеннями психофізичного розвитку. За умов, коли інформації для батьків дітей означеної категорії було обмаль, підготовку та видання вказаної літератури можна вважати значним кроком уперед у справі сімейного виховання "особливих" дітей. Проте з позицій сьогодення можна стверджувати, що слабким місцем зазначених праць була відсутність порад щодо формування батьківсько-дитячих взаємин, відсутність навіть спроб допомогти батькам зрозуміти та прийняти свою дитину, відсутність психологічної підтримки батьків.

У 1956 році була прийнята постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР "Про організацію шкіл інтернатів", якою ставилося завдання організувати новий тип навчально-виховних закладів, здатних "розв'язувати на більш високому рівні завдання підготовки всебічно розвинених, освічених будівників комунізму". Передбачалося, що саме школа-інтернат стане основним типом навчального закладу, який замість сім'ї буде здійснювати соціальне виховання дітей. Партією та урядом поширювалася ідея про те, що сім'я має обмежені можливості у вихованні підростаючого покоління і тому частину її функцій має взяти на себе держава.

Двома роками пізніше Верховна Рада СРСР ухвалила Закон СРСР "Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР", який поклав початок реформи школи, що тривала до середини 1960-х рр. Зокрема, в статтю 5 даного закону передбачалося розширення мережі шкіл-інтернатів з метою посилення ролі суспільства й надання допомоги сім'ї у вихованні дітей. Відтоді в країні розгортається будівництво широкої мережі шкіл-інтернатів та спостерігаються тенденції посилення суспільного характеру виховання.

Зазначимо, що у двох вище згаданих документах мова йшла про школи-інтернати для дітей з багатодітних, малозабезпечених сімей, сімей, де батьки змушені багато працювати або мають незручний графік роботи тощо, тобто про інтернати для дітей, які не мали порушень психофізичного розвитку і, в принципі, могли виховуватися в сім'ї та навчатися у школі за місцем проживання. Але в контексті зазначених вище гасел спеціальні інтернати мали тим більше підстав для тривалого утримання дітей, відриву їх від батьків, що перешкоджало сім'ям виконання їх природних функцій. Вважаємо, що саме цим можна пояснити той факт, що тривалий час питання необхідності встановлення зв'язку спеціальної школи з сім'єю у науковій та науково-популярній літературі не порушувалося.

У 1973 р. Верховна Рада СРСР затверджує "Основи законодавства Союзу РСР і союзних республік про народну освіту" [3]. "Основи законодавства" були спрямовані на подальше вдосконалювання справи народної освіти в соціалістичному суспільстві. У них визначалися керівні принципи народної освіти в СРСР, зокрема рівність усіх громадян в одержанні освіти; обов'язковість освіти для всіх дітей;

співпраця школи, сім'ї та громадськості у вихованні дітей і молоді (ст. 4). Вперше у законодавстві з питань освіти з'являється термін "права батьків і осіб, які їх замінюють" (Стаття 64). В контексті теми нашого дослідження нас цікавлять наступні права:

- право батьків брати участь в обговоренні питань навчання й виховання дітей, у проведенні позакласної виховної та оздоровчої роботи;
- право обирати й бути вибраними в батьківські комітети, ради й інші органи громадського самоврядування при навчально-виховних закладах.

Стаття 66 "Основ законодавства" зобов'язувала органи й установи народної освіти разом з органами й установами науки й культури, педагогічними товариствами поширювати педагогічні знання серед населення, надавати батькам і особам, які їх замінюють, педагогічну допомогу у вихованні дітей.

На виконання вказаного закону органи народної освіти починають розробляти програми всеобучу батьків, створювати "батьківські університети"; починає розвиватися нова наукова галузь – "сімейна педагогіка" та видаватися відповідна література. В галузі корекційної педагогіки у 60-70 роки шляхи сімейного виховання в основному представлені в роботах Г. Виготської, Б. Корсунської, Е. Леонгард, Л. Ступникової, Г. Чефранової, Р. Якубовської (виховання дітей з порушеннями слуху), Л. Сонцевої (виховання дітей з порушеннями зору), О. Мастюкової (виховання дітей з церебральними паралічами). Але питання сімейного та шкільного виховання в літературі висвітлюються так би мовити "паралельно", майже ніяк не перетинаючись.

У Типових положеннях про спеціальні загальноосвітні школи-інтернати, ухвалених в кінці 70-х років ХХ ст., також немає ніяких спеціальних положень про взаємодію навчального закладу з батьками дітей. Проте в розділі "Вчителі та вихователі" є пункт про необхідність виконання працівниками спеціальної школи обов'язків, передбачених Статутом спеціальної загальноосвітньої школи [5, с. 25, 26, 37, 42, 50, 60, 61, 74]. Згідно даного документу, одним з основних обов'язків вчителя, класного керівника та вихователя групи продовженого дня є, зокрема, підтримка зв'язку з батьками або особами, які їх замінюють, і громадськістю, а також пропаганда педагогічних знань (пункти 35, 37, 39) [8].

У 80-ті роки в підручниках з педагогіки для студентів дефектологічних факультетів з'являється розділ "Співпраця школи, сім'ї та громадськості у вихованні дітей" (див., наприклад, [11, с. 340-350]). Вперше у науково-методичній літературі докладно розглядається специфіка роботи школи-інтернату з сім'ями учнів: визначаються принципи такої роботи; дається методика психолого-педагогічного вивчення сім'ї; докладно висвітлюється зміст та організація

батьківського всеобучу; наводяться найбільш поширені форми роботи з сім'єю та дається методика проведення такої роботи. Зупинимося на останньому пункті докладніше. Форми роботи з батьками автори поділяють на колективні (загальношкільні й класні збори, лекції й семінари для батьків, конференції, дні відкритих дверей); групові (робота з батьківським комітетом, залучення батьків до розв'язання організаційних, культурно-масових, господарських, виховних питань); індивідуальні (бесіди, відвідування сімей, консультації, листування) [там же, с. 345-349]. Зазначимо, що в даному переліку лише листування є специфічною формою роботи школи інтернатного типу з батьками дітей, особливо з тими, які привозять дитину до школи з іншого населеного пункту. Усі інші форми роботи скоріш за все будуть ефективними лише у взаємодії з сім'ями, які мешкають у тому ж населеному пункті, де розташована школа-інтернат. Зазначимо також, що аналіз сучасних підручників з педагогіки для студентів спеціальності "Корекційна освіта", наукової літератури з питань надання батькам психолого-педагогічних знань, змісту web-сайтів спеціальних шкіл дозволив встановити, що питання оптимізації дистанційної взаємодії шкіл-інтернатів з сім'ями вихованців залишається розробленим недостатньо. Вважаємо, що одним з ефективних засобів такої взаємодії міг би стати електронний щоденник, за допомогою якого батьки могли б отримувати інформацію про навчальні та інші досягнення дитини, розклад занять та їх відвідування дитиною, домашні завдання, ставлення дитини до навчання, виконання нею дисциплінарних вимог тощо. Важливим є те, що в такому випадку батьки можуть отримувати всю інформацію в режимі онлайн, на своєму комп'ютері. Важливим також є те, що вся інформація про кожну дитину є строго конфіденційною і доступна лише її батькам або іншим особам, яких вони зазначили у своїй заяві. Іншими ефективними засобами взаємодії школи та сім'ї могли б стати батьківські збори у форматі Інтернет-конференції та групові консультації у форматі Інтернет-форуму. Проте розв'язання даної проблеми залежить не лише від зусиль науковців і педагогів-практиків, а й від фінансування державою системи спеціальної освіти.

Усе викладене дає підставу для наступних висновків:

- і сімейне, і шкільне виховання мають свою сильні й слабкі сторони; оптимальним для розвитку дитини є поєднання цих двох видів виховання;
- необхідність об'єднання зусиль навчальних закладів та сім'ї у справі виховання та навчання дітей підкреслювалася в багатьох ухвалених в 20-80-ті роки ХХ ст. нормативно-правових документах з питань організації народної освіти;
- розробка методики взаємодії спеціальних шкіл-інтернатів з сім'ями вихованців почала здійснюватися лише у 80-х роках ХХ ст.; слабким місцем цієї методики є недостатнє врахування потреб та інтересів сімей, які мешкають в інших, відносно до

розташування школи-інтернату, населених пунктах. Частково усунути зазначений недолік можливо за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

### Список використаних джерел

1. Довідник у справі виховання та навчання дефективних дітей. – Харків: Радянська школа, 1931. – 69 с.
2. Зайцев Д. В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России / Д. В. Зайцев. – Саратов : Научная книга, 2003 – 253 с.
3. Закон СССР от 19 июля 1973 года N 4536-VIII "Об утверждении Основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=606;fld=134;dst=100383;rnd=0.11385767852228568>
2. Збірка керівних матеріалів про спеціальні школи-інтернати (глухонімих, сліпих, розумово відсталих) / упоряд. І. П. Рибалко. – К. -Львів : Радянська школа, 1946. – 134, [1] с.
3. Збірник основних керівних матеріалів про спеціальні школи-інтернати для дітей з дефектами розумового і фізичного розвитку / упоряд. М. Ф. Репа, Т. А. Гроза. – К. : Радянська школа, 1984. – 163 с.
4. Кащенко В. П. Воспитание-обучение трудных детей / В. П. Кащенко, С. Н.Крюков. – М. : Типогр. Моск. городск. Арнольдо-Третьяковского училища глухонемых, 1913. – 54 с.
5. Кащенко В. П. Санаторий-школа для дефективных детей / В. П. Кащенко. – М. : Типогр. Моск. городск. Арнольдо-Третьяковского училища глухонемых, 1912. – 31 с.
6. Постановление Совета Министров СССР от 8 сентября 1970 г. № 749 "Об Уставе средней общеобразовательной школы" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=538;div=LAW;mb=LAW;opt=1;ts=B59AE29684C0B4D934A872179BBV7F01;rnd=0.15761342360376418>
7. Постановление ЦИК и СНК СССР от 10 августа 1930 г. "О введении всеобщего обязательного начального обучения" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=24267;div=LAW;mb=LAW;opt=1;ts=51A2C4A9489142B7C74D1C76DC00B28B;rnd=0.07970724738453816>
8. Рау Н. Матерям маленьких глухонемых детей / Н. Рау. – М. : Изд-е ВОГа, 1927. – 40 с.
9. Сурдопедагогика : для дефектол. фак. / [Л. В. Андреева, К. А. Волкова, Т. А. Григорьева и др.]; под ред. М. И. Никитиной. – М. : Просвещение, 1989. – 382, [1] с.

Historical and pedagogical analysis of the theory and the practice of cooperation of a special school and pupils' families is performed in the article.

**Keywords:** special school, children with special needs, family education, cooperation of a family and a school.

*Отримано 1.9.2014*

УДК 376-056.264:37.013.42

*И. С. Зайцев*

### СОЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ТЯЖЕЛЫЕ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ

У даній статті підкреслена актуальність інноваційної діяльності в роботі з дітьми з важкими порушеннями мови і розглянуті деякі соціально орієнтовані технології.

**Ключові слова:** соціальний статус, технологія соціалізації, агенти соціалізації, соціальна абілітація, технологія соціального проектування.

В данной статье подчеркнута актуальность инновационной деятельности в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи и рассмотрены некоторые социально ориентированные технологии.

**Ключевые слова:** социальный статус, технология социализации, агенты социализации, социальная абилитация, технология социального проектирования.

Основной тенденцией и стратегической перспективой устойчивого и динамичного социального прогресса в настоящее время становится социально-ориентированное развитие общественных отношений, рассчитанное на расширяющееся воспроизводство человеческого потенциала. Одним из главных генераторов такого развития выступают социальные инновации, нацеленные на гармоничное, сбалансированное развитие индивида и общества в целом.

В современных общественных условиях именно социальные технологии формируют инновационную среду, способствующую научным психолого-педагогическим нововведениям. Это свидетельствует, что проблема технологизации социального пространства становится все актуальнее.

Современная система психолого-педагогических знаний в качестве

одного из приоритетных направлений рассматривает разрешение вопроса социального развития ребенка, то есть формирование индивидуальности под влиянием происходящих в обществе процессов, что обеспечит его способностью к сотрудничеству во взаимодействии с окружающими. Такое взаимодействие следует рассматривать как многогранный процесс создания и реализации условий полноценного развития человека, в котором принимают равнозначное участие родители, специалисты учреждений образования и сам ребенок. В настоящее время актуализированы вопросы внедрения в педагогический процесс социально ориентированных технологий, повышающих эффективность работы с детьми с психофизическими нарушениями. Социальные технологии – обусловленные состоянием знаний и общественной эффективностью способы достижения целей, поставленных индивидами, общественными группами, социальными институтами. Делятся на холистские или утопические, ориентированные на революционное изменение общества в целом, и частичные, ориентированные на конкретные и локальные реформистские задачи [6, с. 301-302].

В педагогической науке технологии следует рассматривать в качестве гарантирующих успех конкретных педагогических действий, построенных со строго научным обоснованием, то есть актуальным представляется использование частичных социальных технологий в образовательном процессе.

Научное обоснование социальных педагогических технологий будет носить более достоверный характер при ориентировании на удовлетворение определенного круга требований. В качестве последних целесообразно рассмотреть следующие: преодоление социальной недостаточности; гарантированность адекватных социальных услуг; эффективное социальное обслуживание. Под преодолением социальной недостаточности понимают устранение имеющихся факторов ограничения жизнедеятельности посредством определенного спектра социальных услуг, что обеспечит социальную защиту индивида.

Социальные услуги представляют собой совокупность элементов общей сферы услуг, направленных на социальную поддержку нуждающихся в таковой. Социальное обслуживание выступает как деятельность по оказанию социальных услуг в процессе социальной реабилитации [1, с. 361].

Как видим, центральной в круге требований является позиция категории "сфера социальных услуг", что требует еще большей ее детализации. Под социальными услугами в узком смысле будем подразумевать психолого-педагогическую деятельность, обеспечивающую социальное перемещение ребенка, то есть изменение его социального статуса – соотносительной позиции в общественной структуре с индивидуальным комплектом прав и обязанностей.

По понятным причинам разработка научно обоснованных и

гарантирующих успех педагогических действий является ещё более актуальной проблемой в системе специального образования, т. к. строится с позиции учета имеющегося психофизического нарушения. Нарушение общения у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), приводя к деструктуризации межличностного взаимодействия, препятствует полноценной социализации в коллективе и обществе в целом [2, с. 60-63, 74-76]. Такое положение объясняет необходимость актуализации технологии социализации, сущность которой можно представить в форме условной модели (рис. 1), отражающий не односторонний процесс воздействия взрослого или окружающей среды на ребенка, а многогранный процесс создания и реализации условий полноценного развития человека, в котором принимают участие семья, учебно-воспитательные учреждения и сам ребенок в равнодолевом соотношении:

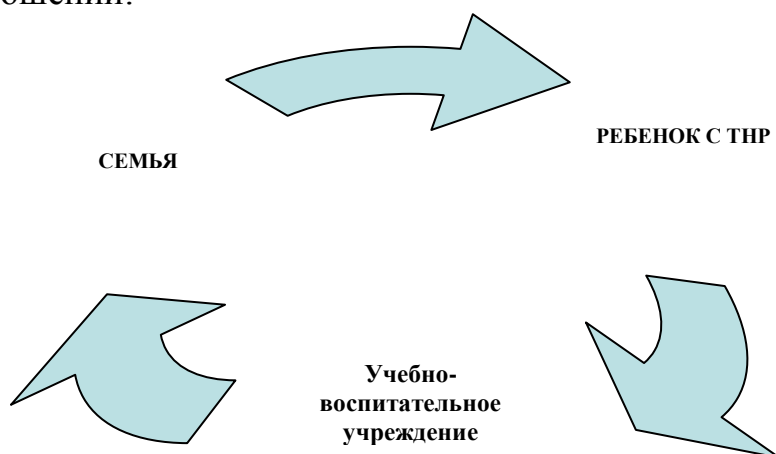


Рис. 1. Условная модель технологии социализации

Предлагаемая условная модель дает представление о социализации как перманентном циклическом процессе. Любая составляющая (ребенок, семья, учреждение), оказывая влияние на другую составляющую, сама находится под ее непрерывным воздействием.

Проблемы в развитии речевых функций снижают коммуникативные возможности ребенка с ТНР, что определяет выбор стратегии коррекционно-педагогического воздействия специального учреждения, реализующего не только необходимую помощь ребенку, но и осуществляющего консультативную работу с семейным окружением, помогающую правильно актуализировать необходимую для ребенка психолого-педагогическую атмосферу в домашних условиях. На основе анализа достижений непрерывного педагогического воздействия, специалисты определяют новые критерии для организации дальнейшей работы. Подобная цикличность характерна для всего периода пребывания ребенка с ТНР в специальном образовательном учреждении.

В решении проблемы социализации несомненна роль речевого общения, подразумевающего постоянство личных контактов детей и педагогов, дающих правильную направленность и образец речевого



общения для реализации в домашних условиях. Это определяет необходимость активизации технологии личностно-ориентированного подхода, обеспечивающего, в первую очередь, правильную реализацию индивидуальной направленности коррекционно-образовательного процесса.

Личностно-ориентированный подход предполагает не просто формирование личности ребенка с заданными свойствами, а создание оптимальных условий для полноценного проявления и развития его личностных функций. Личностно-ориентированный подход как позиция деятельности педагога – это его базовая ценностная ориентация, определяющая организацию взаимодействия с коллективом в целом и каждым индивидуально. Такой подход направлен на выявление и раскрытие детских возможностей, осуществление индивидуально-значимых и приемлемых в обществе способов самореализации.

Реализация личностной направленности обучения и воспитания происходит под непосредственным влиянием агентов социализации, которыми являются авторитетные взрослые (педагоги и родители), сверстники и вообще любые носители культуры, дающие ребенку соответствующие образцы значений в различных ситуациях социального взаимодействия и помогающие направить его развитие в социально желательное русло [4, с. 359].

Так как процесс формирования личности ребенка с ТНР составляет одну из сторон онтогенеза психики в целом [5, с. 194-200], то реализация личностного подхода происходит с учетом знаний о психолого-педагогических особенностях рассматриваемого контингента, что диктует необходимость адекватного и внимательного учета результатов обследования детей с ТНР.

Важным представляется не только знание особенностей протекания психических процессов, но и характерологических свойств личности. Лишь адекватный учет этих сведений позволит эффективно использовать технологию личностно-ориентированного подхода. Актуальность данной технологии определяется и тем фактом, что отрицательное влияние на психическое развитие ребенка с ТНР оказывает недостаток контактов с окружающими, а личностный подход включает непосредственное эмоциональное общение ребенка и с родственниками, и с педагогами (агентами социализации), придающее ему структурный характер (рис. 2):

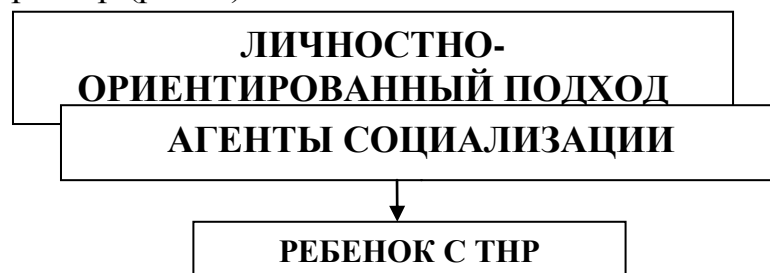


Рис. 2. Схематическое отражение личностного подхода

Технология личностно-ориентированного подхода в качестве центрального звена, вокруг которого идет построение всего психолого-педагогического процесса, рассматривает конкретного (личностно-ориентированный подход – дословно: ориентация на личность) индивида, что определяет значимость актуализации технологии типологизации.

Типологизацию рассматривают с двух позиций: теоретической и эмпирической. Теоретическая типологизация представляет обобщение признаков социальных явлений на основе идеальной теоретической модели и по теоретически обоснованным критериям. Эмпирическая типологизация ориентирована на поиск устойчивых сочетаний свойств изучаемых социальных объектов или явлений [6, с. 329].

Социальный компонент психолого-педагогической работы в условиях ТНР в основном реализуется с опорой на эмпирическую типологизацию, дающую возможность использования социальных технологий с учетом характерных свойств, особенностей детей с ТНР. Это предполагает хорошее знание психологических особенностей ребенка, полученное при анализе результатов психолого-педагогического изучения. Теоретическая типологизация также значима, т. к. дает представление о желаемом месте ребенка с ТНР в системе социальных явлений.

Хорошее знание и учет индивидуально-личностных особенностей детей с ТНР инициирует в работе с ними необходимость реализации технологии социальной абилитации – процесса включения в систему общественных отношений через создание для этого оптимальных условий специально организованным обучением и воспитанием.

В этом контексте ТНР как психофизическое нарушение рассматривается в ракурсе проблемы ограничения возможностей, что обусловлено физическими и социально-психологическими факторами, которые не позволяют ребенку быть интегрированным в общество и принимать участие в коллективной жизни на равных с другими основаниях. Здесь целесообразно обратиться к понятию "независимая жизнь" – возможность самому определять и выбирать, принимать решения в различных жизненных ситуациях. Но это не односторонний процесс, связанный с социально значимыми преобразованиями деятельности и статуса индивида, а двусторонний, включающий и изменение окружающей ребенка с ТНР среды таким образом, чтобы стало возможным его партнерское включение во все аспекты жизни общества.

Усилия следует направить и на развитие потенциальных возможностей детей с ТНР в целях активного участия во всех аспектах жизни социума, и на такую организацию коллективного взаимодействия, которая обеспечит детскую комфортность и способность к самореализации. Таким образом, процесс социальной абилитации условно можно представить в виде определенного конструкта (рис. 3):



Рис. 3. Конструкт процесса социальной абилитации детей с ТНР

Процесс развития потенциальных возможностей подразумевает построение коррекционно-педагогического воздействия с опорой на сохранные стороны психики. В условиях ТНР необходимым ориентиром (основой) является, хоть и не без специфических проявлений вторичного характера из-за речевого расстройства, но изначально сохранный интеллект. Значимость представляет относительно ненарушенная способность к аналитико-синтетической деятельности, позволяющая проецировать полученные знания, умения на новые социальные условия.

Организация положительного взаимодействия в коллективе сверстников – процесс, ориентированный на выработку у ребенка поведенческой составляющей социальной установки, то есть predispositions к совершению определенных действий в отношении социума либо определенного его субъекта, обеспечивающей устойчивый характер протекания социальной деятельности с расчетом на личностную комфортность и способность в последующем к самореализации в социуме.

И развитие потенциальных возможностей, и организация коллективного взаимодействия – процессы, эффективность протекания и значимость результатов которых будут обеспечены при наличии первоначально намеченных перспектив положительных преобразований. Такие перспективы могут быть очерчены посредством использования технологии социального проектирования, ориентированной на целенаправленное преобразование социальной среды в результате взаимодействия ее членов. Социальный проект (продукт проектирования) – есть модель будущего состояния социальной системы, действительно актуализированная в результате человеческих взаимоотношений.

Технология социального проектирования должна обеспечить

соответствие проекта будущему состоянию социальной системы, то есть применительно к процессу социального развития детей с ТНР четко обозначить те желаемые приобретения процесса жизни в социуме, которые отвечали бы запросам и интересам и индивидуального становления, и потребностям общества в эффективной преобразующе-создающей деятельности его членов. Для того, чтобы проект был пригоден к реализации, следует обозначить основания для его разработки.

В современной научной литературе выделяют субъективные и объективные основания социального проектирования. Внимание на изучение субъективных оснований акцентируют сторонники субъектно-ориентированного подхода; объективные основания социального проектирования рассматривают сторонники объектно-ориентированного подхода.

Сторонники субъектно-ориентированного подхода считают научную обоснованность проектируемого доказуемой лишь в общих положениях и спорной при реализации конкретного решения. Сторонники объектно-ориентированного подхода отмечают, что при абсолютизации требований субъектно-ориентированного подхода появляется вероятность превращения проектов в прожекты, что свидетельствует о необходимости развития целостного объективно-субъективного подхода в социальном проектировании, в равной мере учитывающего и субъективные основания, и объективные. Именно развитие целостного объективно-субъективного подхода в социальном проектировании обеспечит достижение определенных общественных целей.

Обоснованность объективно-субъективного подхода в социальном проектировании обеспечена тем, что детерминация разработки и реализации социального проекта обусловлена как субъективными (учет индивидуальных особенностей), так и объективными факторами (определение объекта). Объект социального проектирования выступает либо как идеальный, либо – реальный. Реальный объект представлен в виде данности социальной системы, а идеальный – в виде желаемой модели реального объекта.

Использование технологии социального проектирования в работе с детьми, имеющими ТНР, предполагает в качестве ориентира как реальный, так и идеальный объекты. Реальный – то, что имеется в настоящий момент; идеальный – то, что желательно для достижения в процессе специальной работы. Реальный объект служит тем образцом, на основании которого будут в последующем формироваться новые социальные достижения, характеризующие объект идеальный. Таким образом, технология социального проектирования при работе с детьми с ТНР имеет вид своеобразной структуры (рис. 4):

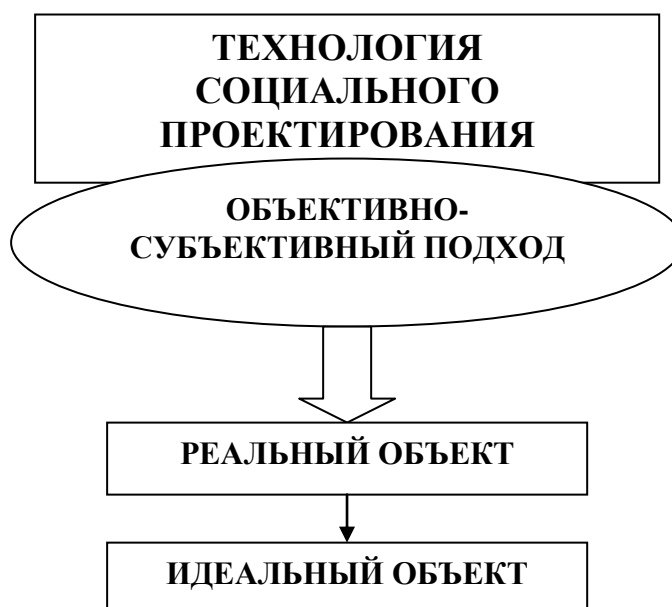


Рис 4. Структура технологии социального проектирования при работе с детьми с ТНР

Поскольку технологизацию социального пространства, то есть совокупности процессов и отношений в социальной сфере, следует рассматривать как целостную систему практически значимых средств социализации индивида, гарантирующую надежный и диагностируемый результат, необходимым является адекватный выбор способов для формирования благоприятных условий жизнедеятельности людей. Определенный способ действия – это метод действия. Поэтому технология социального проектирования связана с ее методологией.

Методология разработки и реализации проекта объективно обусловлена спецификой предметной области социального проектирования. В нашем случае – социально-педагогическое проектирование, подразумевающее систему направленных действий, связанных с применением различных психолого-педагогических методов для решения задач воспитания и обучения.

Любая система направленных действий жизнеспособна лишь при условии соответствия ряду требований. Следует учесть следующие требования к технологии социально-педагогического проектирования [3, с. 48]:

- ориентир на формирование таких характеристик, которые в ходе психолого-педагогической работы без наличия четкого проекта не возникают;
- определение параметров, способных обеспечить реализацию социального заказа (социальное развитие);
- очерчивание четкого круга характеристик, поддающихся изменению в течение определенного промежутка времени.

Немаловажным является последовательность работы над социальным проектом. Следует выделить следующие этапы:

1) разработка концепции проекта; 2) определение жизнеспособности проекта (предусмотреть успех и не допустить провала проекта); 3) планирование проекта.

Разработка концепции социального проекта ориентирована на учет его актуальности, формулировку цели и конкретных задач, обоснованность реализации. Актуальность определяется тем, насколько значима для общества в целом и самого ребенка социальная проблема, решению которой призван способствовать проект.

Цель определяет то, что необходимо достичь в ходе реализации проекта. Формулировка цели должна быть увязана с выявленной социальной проблемой и соответствовать требованиям: достижимость цели в рамках предложенного проекта; безусловное формулирование проектной цели; ориентировка на социальную значимость итогового результата.

Обоснование проекта характеризует не только его общественную значимость, но и реализацию в организационном отношении. Организационное обоснование включает характеристику предметной среды и определение участников педагогического процесса.

Для решения вопроса о жизнеспособности социального проекта необходимо ориентироваться на успех и предупредить фиаско в реализации. Другими словами, установить степень риска. Во избежание неудач важно вести постоянный сбор и анализ информации по вопросам, связанным с реализацией социального проекта. Оценивая жизнеспособность, необходимо выяснить особенности социальной среды, в которой планируется реализовать проект, определить проблему, на решение которой направлена конкретная технология социального проектирования. Для корректного решения намеченного вопроса необходимо его адекватное описание. Основная задача такого описания – демонстрация принципиальной возможности решения проблемы или, по крайней мере, значительного продвижения в её решении. Здесь актуально определение и причин очерченной для решения проблемы, и следствий, обусловленных этими причинами.

Задачей планирования в использовании технологии социального проектирования является установление перечня и порядка мероприятий по реализации проекта, иначе – соединение концепции с организационными действиями: отбором мероприятий в соответствии с задачами, определением этапности при достижении результата, увязывании работы с предполагаемыми сроками, фиксация качественных изменений на определенных стадиях и конечного результата.

Планирование тесно связано с прогнозированием ситуации развития, позволяющим: 1) оценить значимость тех или иных проблем; 2) оценить возможность негативных последствий вмешательств в естественное течение социальных процессов; 3) сформировать "образ желаемого результата".

Социальный проект – структурное образование, что определяет необходимость его соответствия пяти основным принципам:

- однозначности,
- необходимости,
- полноте,
- непротиворечивости,
- оптимальности.

В целом процесс реализации технологии социального проектирования может быть представлен в виде структуры (рис.5):



Рис. 5. Структура процесса реализации социального проектирования

Арсенал социальных технологий обширен и разнообразен. В статье представлены лишь некоторые из них, имеющие (по мнению автора) особую актуальность в педагогическом процессе с детьми с ТНР. С целью систематизации рассмотренных социальных технологий предложим следующий конструкт (рис. 6):

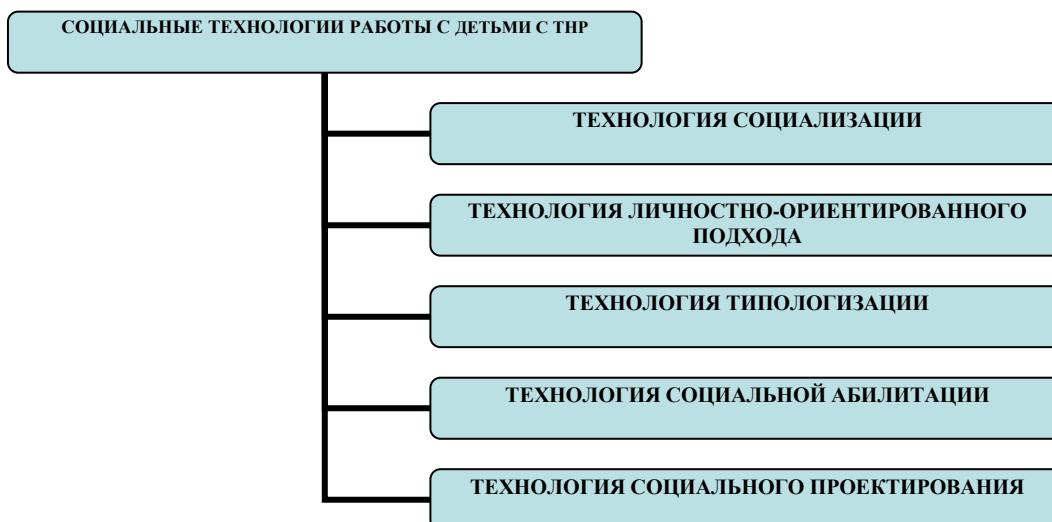


Рис. 6. Система социальных технологий

Таким образом, работа с детьми, имеющими ТНР, помимо коррекционно-педагогической направленности подразумевает и целенаправленное воздействие на процесс социального развития этой категории. Такой процесс осуществляется на основе использования широкого спектра технологий социального толка, обеспечивающих

становление индивида с расстройствами речи в качестве полноправного члена социума.

Представленные выше социальные технологии не исчерпывают всего имеющегося арсенала, а представляют наиболее активную и эффективную его часть.

#### Список використаних джерел

1. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. И. Акатов. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 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.
3. Курбатов, В. И. Социальное проектирование: учебное пособие / В. И. Курбатов, О. В. Курбатова. – М. : Изд-во Феникс, 2001. – 416 с.
4. Розум, С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С. И. Розум. – СПб. : Речь, 2006. – 365 с.
5. Сорокин, В. М. Специальная психология / В. М. Сорокин ; под научн. ред. Л. М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2003. – 216 с.
6. Социологическая энциклопедия / под общ. ред. А. Н. Данилова; Коллектив авторов. – Минск : Изд-во "Беларуская энцыклапедыя" имени Петруся Бровки, 2003. – С. 301-302.

This article emphasized the importance of innovation in working with children with severe speech and considered by some socially oriented technology.

**Keywords:** social status, technology socialization agents of socialization, social habilitation, social engineering technology.

*Отримано 1.9.2014*

УДК 376-056.36:7

*Ю.В. Захарова*

#### НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

У статті розглядаються питання переорієнтації теоретичних підходів у мистецькій освіті учнів з інтелектуальною недостатністю (розумовою відсталістю) в рамках реалізації Державної програми розвитку спеціальної освіти в Республіці Білорусь на 2012-2016 рр.



**Ключові слова:** спеціальна освіта, освітній стандарт, навчальна програма, навчальний предмет, образотворче мистецтво, навчаються з інтелектуальною недостатністю (розумовою відсталістю).

В статті розглядаються питання переорієнтації теоретических підходів в художественном образовании обучающихся с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) в рамках реализации Государственной программы развития специального образования в Республике Беларусь на 2012-2016 гг.

**Ключевые слова:** специальное образование, образовательный стандарт, учебная программа, учебный предмет, изобразительное искусство, обучающиеся с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью).

Современная образовательная политика – политика инклюзивного образования – требует создания нового продуманного содержания образования, которое бы создавало высокую мотивацию всем обучающимся и предпосылку для успеха в последующей жизни, а также вносило существенный вклад в дело развития гуманного, основанного на равноправии, общества.

Современная школа призвана подготовить ребенка, в том числе с особенностями психофизического развития, в соответствии с его возможностями и способностями к самостоятельному жизненному выбору и адаптации в социуме, созидательному и ответственному участию в жизнедеятельности семьи, общества и государства. Объективно необходимым становится переориентация теоретических подходов в обучении и воспитании лиц с психофизическими нарушениями, в том числе с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью). Одной из задач современного специального образования на пути достижения успеха в направлении подготовки обучающихся к самостоятельной жизни в современных условиях, развитии способности решать практические задачи, включаться в социальное взаимодействие, является разработка образовательных стандартов учебных предметов и соответствующего программно-методического обеспечения с учетом инклюзивных подходов в образовании [4].

К типичным проблемам обучения, развития и воспитания обучающихся с интеллектуальной недостаточностью относятся: нарушения физического развития, неполноценность речевого общения, сниженный уровень социально-бытовой и коммуникативной компетенции; социальная инфантильность, нарушения ориентировки в системе социальных норм; недостаточность контроля своих эмоциональных состояний; нарушения поведения, затруднения в его произвольной регуляции; неточные представления о социальных ролях;

бедный личный опыт, затруднения в его использовании в незнакомых ситуациях. Перечисленные нарушения развития приводят к резкому ограничению самостоятельности ребенка, формирующиеся знания и навыки являются непрочными, поверхностными, фрагментарными.

В связи с вышеизложенным, ключевым основанием для разработки образовательных стандартов учебных предметов является необходимость учета как общих с нормально развивающимися сверстниками, так и особых образовательных потребностей, свойственных каждой категории детей с особенностями психофизического развития (в том числе и внутри каждой группы). Особые образовательные потребности задаются спецификой нарушения психического развития и определяют особую логику построения образовательного процесса, находят свое отражение в структуре и содержании специального образования. К особым, по своему характеру, потребностям, свойственным всем детям с особенностями психофизического развития относят необходимость:

- начала специального обучения после выявления первичного нарушения развития;
- введения в содержание обучения специальных областей (разделов, тем), не присутствующих в образовательных и учебных программах нормально развивающихся сверстников;
- использования специальных методов, приемов и средств обучения (в том числе специализированных компьютерных технологий), обеспечивающих реализацию "обходных путей" обучения;
- индивидуализации обучения в большей степени, чем требуется для нормально развивающегося ребенка;
- создания особой пространственной и временной организации образовательной среды;
- максимального расширения образовательного пространства за пределы учреждения специального образования [3].

Важнейшим условием развития ребенка является появление и совершенствование его деятельности. Первая продуктивная деятельность – изобразительная – зарождается в раннем и продолжает развиваться в школьном возрасте, процесс ее развития означает постепенное становление всех ее структурных компонентов: мотивов, целеполагания и комплекса действий. И если вовремя создать условия для ее появления и становления, то она станет важнейшим средством самовыражения и развития ребенка. Формирование личности ребенка в изобразительной деятельности – это в первую очередь, процесс овладения этой деятельностью, одновременное развитие всех структур личности: разума, чувств, способностей, характера, то есть это процесс целостного психического развития ребенка в данной продуктивной деятельности (А.Н. Леонтьев, 1975; В.И. Слободчиков, 1995; Г.Г. Григорьева, 2000 и др.).

В рамках реализации Государственной программы развития

специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 годы уже подготовлены проекты образовательных стандартов содержания образовательной программы на уровне среднего специального образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью, проекты образовательных стандартов учебных предметов и коррекционных занятий, макетные образцы учебных программ учебного плана специального образования с учетом инклюзивных подходов в образовании.

Предметом нашей работы является структура и содержание учебной программы учебного предмета "Изобразительное искусство" для I-V классов первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната). Целью рассматриваемой учебной программы является формирование художественно-эстетической и духовно-нравственной культуры обучающихся средствами изобразительного искусства (живопись, скульптура, графика, декоративно-прикладное искусство); получение опыта художественной продуктивной деятельности; коррекция имеющихся психофизических нарушений на основе уточнения и обогащения социального опыта. *Основными задачами* выделены:

– формирование устойчивого эмоционально-положительного отношения к изобразительному и народному декоративно-прикладному искусству, способности воспринимать его особенности.

– Развитие чувственно-эмоциональной сферы, формирование положительного эмоционально-ценностного отношения к миру на основе приобщения к восприятию окружающего мира природы и произведений разных видов искусства.

– Знакомство с отдельными произведениями изобразительного, народного декоративно-прикладного искусства, воспитание положительного эмоционально-эстетического отношения к ним.

– Владение выразительными средствами изобразительного искусства, языком графической грамоты и разными художественными техниками и материалами в разных видах изобразительной деятельности (рисовании, аппликации, лепке) с опорой на возрастные интересы и предпочтения детей.

– Формирование социальной, коммуникативной, познавательной-информационной, изобразительной компетенций и обогащение их художественно-эстетическим содержанием.

– Воспитание и развитие правильного восприятия формы, конструкции, величины, цвета предметов, их положения в пространстве.

– Коррекция мышления, речи, других психических процессов, предупреждение возникновения вторичных отклонений в развитии (преодоление стереотипности и инертности мышления, ликвидация дефицита средств общения и др.).

– Развитие моторики и зрительно-двигательной координации путем использования вариативных и многократно повторяющихся

графических действий с применением разнообразного изобразительного материала.

– Воспитание положительно-эмоциональной отзывчивости и культуры восприятия произведений изобразительного и народного декоративно-прикладного искусства, архитектуры и дизайна; нравственных и эстетических чувств: любви к родной природе, своему народу, Родине, уважение к ее традициям, многонациональной культуре.

– Воспитание культуры учебной деятельности, умения работать в заданной последовательности по инструкции и самостоятельно; выработка усидчивости, настойчивости в завершении начатой работы.

Образовательный процесс в контексте данного учебного предмета базируется на положениях, заложенных в концепции учебного предмета "Изобразительное искусство". Основная идея которых состоит в интегрированном и полихудожественном подходе к обучению искусству, что способствует признанию единой художественной природы всех видов искусства и способности каждого ребёнка к занятиям всеми видами художественно-творческой деятельности [2].

Структура учебной программы учебного предмета "Изобразительное искусство" включает: пояснительную записку; основное содержание с примерным распределением учебных часов по разделам; ожидаемые результаты (перечень основных требований к уровню подготовки обучающихся с интеллектуальной недостаточностью по окончании каждого класса).

Учебная программа предусматривает следующие виды работ: эстетическое восприятие действительности и произведений искусства, декоративное рисование, рисование с натуры, рисование на темы.

*Эстетическое восприятие действительности и произведений искусства* проводится как часть комплексного урока не более 10-15 минут в начале или в конце урока.

Основными задачами содержательного компонента "Эстетическое восприятие действительности и произведений искусства" является развитие у учащихся эстетического восприятия, зрительной культуры, визуального восприятия, наблюдательности, развитие способности сопереживать и эмоционально откликаться на объекты окружающего мира, произведения изобразительного искусства и их содержание. Обучение восприятию произведений искусства взаимосвязано с восприятием окружающей действительности.

В I–III классах работа на уроках ограничивается рассматриванием книжных иллюстраций в детских книгах, изучением изделий народных мастеров и краткими беседами о них. В основном работа идет над тем, чтобы учащиеся смогли узнать, правильно показать и назвать изображенные предметы. Начиная с IV класса, большее внимание уделяется выработке у учащихся умения понимать содержание художественного произведения и его главной мысли, а также некоторых доступных учащимся средств художественной выразительности (форма,

пропорции, пространство, цвет, линия, ритм, композиция).

При анализе картины, иллюстрации дети сначала обучаются называнию изображенных предметов, их признаков, действий. После такой работы раскрывается содержание картины, выделяются смысловые связи, у детей формируется умение высказывать свое отношение к изображенному (учащиеся выступают в роли зрителей, осваивая опыт художественной культуры). На занятиях в I-III классах рассматриваются 1-2 объекта, в IV-V классах не более 3 объектов.

*Декоративное рисование* наиболее доступно для обучающихся с интеллектуальной недостаточностью. В процессе занятий учащиеся получают сведения об особенностях построения геометрического и растительного орнамента, знакомятся с отечественными и зарубежными народными художественными промыслами (роспись по дереву и глине, соломоплетение, ткачество, вышивка, керамика резьба по дереву и др.), усваивают технические приемы и способы изображения. Декоративное рисование тесно связано с рисованием с натуры и на темы: выполнение несложных рисунков, проведение разнообразных линий и штрихов, деление отрезков на равные части, работа цветными карандашами, красками – все это развивает технические и изобразительные умения учащихся. Рисованию предметов симметричной формы предшествует составление узоров, построенных по принципу симметрии. Рисование в круге предваряет и сопровождает рисование круглых предметов.

*Рисованию с натуры* обязательно предшествует наблюдение изображаемого объекта, определение его формы, строения, цвета и размеров отдельных деталей и их взаимного расположения. После изучения и обследования натуры (объект действительности, не изображение) обучающиеся передают его в рисунках так, как видят со своего места. Основная задача обучения рисованию с натуры – научить детей рисовать, передавая в рисунке соотношения ширины и высоты, частей и целого, а также конструкцию предметов. Важно выработать у учащихся потребность постоянно сравнивать свой рисунок с натурой и отдельные детали рисунка между собой.

Содержанием уроков *рисования на темы* является изображение по представлению отдельных предметов или несложных сюжетов окружающей жизни, иллюстрирование специально подобранных педагогом рассказов-описаний или отрывков из литературных произведений. Это наиболее сложный для учащихся с интеллектуальной недостаточностью вид работы. Рисуя по представлению, дети опираются на небогатый запас имеющихся у них неточных зрительных образов и схематичных приемов изображения. Одним из путей формирования у них качественных представлений является развитие речи в единстве с организацией наглядно-действенного опыта на уроках. У учащихся образуются более ясные и точные представления об объектах окружающей действительности в тех случаях, когда учитель не только демонстрирует предмет или его изображение, но и подробно о нем

рассказывает. В тематических рисунках учащихся I–III классов все предметы изображаются в один ряд, на первом плане (фризовое расположение). Начиная с IV класса – рисунок разрабатывается с двумя планами. Учащиеся знакомятся с правилами размещения изображений на переднем и заднем планах, загораживания одних предметов другими, соотношения предметов по величине.

Лепка и аппликация занимают ограниченное место на уроках изобразительного искусства в I–V классах вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната). При их выполнении учитывается тесная взаимосвязь с уроками трудового обучения, на которых в значительном объеме изучаются основные приемы лепки и технологические операции выполнения аппликации из бумаги (разметка, вырезывание, наклеивание). Учителю предоставляется возможность самостоятельно решать вопрос о включении лепки и аппликации в урок для выполнения учащимися творческого задания.

В основе изобразительной грамотности лежит освоение учащимися трех основных групп учебных задач: 1) композиция, пространство; 2) цвет; 3) форма, пропорции, конструкция.

В связи с этим, основной задачей в работе по композиции в I–V классах является освоение учащимися всей поверхности листа бумаги и заполнение его изображением, в декоративной работе – создание цельной формы. В I–III классах дети учатся выбирать объекты, отвечающие замыслу, и рисовать их крупно. С IV класса, у учащихся формируются умения композиционно грамотно располагать изображение на листе бумаги. Коррекционная работа в I–III классах направлена на развитие и совершенствование умений учащихся воспринимать и различать цвет в окружающей действительности; осознанно использовать цвет и эстетически оценивать его. Знакомство детей со свойствами изменчивости цвета происходит в практической деятельности, постепенно, начиная с III класса. Важную роль играет демонстрация приемов, раскрывающих свойства цвета (например, показ изменения цвета, переход одного цвета в другой – получение смешанных цветов, приемы осветления путем добавления белил или разведения краски водой, прием затемнения черной краской для уменьшения яркости). В IV–V классах представления учащихся о цвете усложняются в процессе работы с натуры и активного наблюдения за окружающим миром, в композиционной деятельности. Сравнение цветов, используемых художником для передачи различных характеристик (явлений, героев) в картинах, является основой для развития у детей эстетического чувства цвета, воспитания эмоционального отклика на него. В I–V классах в работе над формой важно сформировать у учащихся умение чувствовать образный характер формы, стремиться к последовательному образному усложнению при ее отображении. При подборе натуры или образцов для воспроизведения выдерживается последовательность усложнения формы объектов

изображения. Сначала предлагаются объекты простые нерасчлененные или с простой слабо расчлененной формой (например, ягода, шарик, флажок, неваляшка, лист); затем – более сложные (например, листья и ветки березы, дуба) и со сложно расчлененной формой (например, дерево, человек, животное). Начиная с I класса, обучение учащихся передаче пространства в основном ведется в процессе наблюдений и на заданные темы. В I-III классах все предметы изображаются в один ряд, на первом плане (фризовое расположение). Начиная с IV класса – рисунок разрабатывается с двумя планами. Внимание уделяется умению правильно разместить предметы на видимой поверхности земли и неба.

В процессе уроков по учебному предмету "Изобразительное искусство" учащимися постепенно приобретается опыт художественно-творческой деятельности, в процессе деятельности развиваются художественные способности в области цвето- и формообразования, осваиваются пространственные представления, навыки декоративно-прикладной деятельности.

На изучение учебного предмета "Изобразительное искусство" в I-III классах отводится 34 часов в год (при одном часе в неделю), в IV-V классах отводится 35 часов в год (при одном часе в неделю).

На уроках изобразительного искусства используются вербальные и невербальные (жесты, мимика и т. п.) средства общения, соответствующие учебной ситуации и возможностям каждого ребенка. Проводится работа над развитием речи, расширением пассивного и активного словарного запаса. Принимая во внимание большие трудности, которые испытывают учащиеся с интеллектуальной недостаточностью при обучении изобразительному искусству, нужно всегда положительно оценивать их работу, стимулировать осуществлять речевое сопровождение собственной изобразительной деятельности, учитывая индивидуальные возможности и динамику развития. Несмотря на зависимость детей от помощи учителя следует побуждать их к самостоятельности в работе, к проявлению творчества.

С целью конкретизации, проверки усвоения материала детьми в программе каждого класса предусмотрены задания, аналогичные задачам предыдущего класса. Предусмотрена реализация межпредметных связей, позволяющая обогатить, углубить решение основных учебно-воспитательных задач учебной программы, расширить коррекционные возможности обучения. Основные межпредметные связи осуществляются с уроками музыки и литературного чтения. При прохождении отдельных тем рекомендуется использовать межпредметные связи с математикой, трудовым обучением (технологии художественной обработки материалов).

Период обучения детей в I классе рассматривается как подготовительный (коррекционно-пропедевтический) и имеет свои особенности:

- широкое использование игровых упражнений и

дидактических игр;

- использование доступных, небольших по объему заданий;
- сменяемость нескольких видов работ на одном уроке.

Подбор разных методов и приемов обучения и их применение зависит от содержания урока, особенностей психофизического развития детей и от уровня освоения ими художественной деятельности. Применяемые методы и приемы разнообразны: действия по подражанию, совместные действия, действия по образцу, обследование, рассматривание картинок и иллюстраций, наблюдение, обыгрывание предметов, подлежащих изображению, показ способов действий и многое другое.

Содержание учебной программы каждого класса завершает примерный контрольно-оценочный компонент, определяющий предполагаемые знания, умения и навыки учащихся к концу учебного года.

В заключение следует сказать, что разработанное в соответствии с требованиями Кодекса Республики Беларусь об образовании новое содержание учебной программы учебного предмета "Изобразительное искусство" для I-V классов первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) позволит расширить возможности обучающихся с интеллектуальной недостаточностью, будет способствовать повышению качества выполняемых ими работ, а также обеспечит результативную организацию и коррекционную направленность образовательного процесса в учреждениях специального образования.

### **Список використаних джерел**

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : с изм и доп. : текст по состоянию на 12 марта 2012 г. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2012. – 400 с.
2. Концепция учебного предмета "Изобразительное искусство". Приказ Министерства образования Республики Беларусь от 29.05.2009 под № 675.
3. Малофеев, Н.Н. Основные положения общей концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.Н. Малофеев [и др.]; под общ. ред. Н.Н. Малофеева. – Режим доступа : <http://ipk74.ru/virtualcab/norm/speczialnoe-korrekczionnoe-obrazovanie>. – Дата доступа : 08.11. 2012.
4. Об утверждении Государственной программы развития специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 годы : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 7 марта 2012 г., № 210 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа : <http://www.etalonline.by/Default.aspx>. Дата доступа : 08.11. 2012.



In article questions of reorientation of theoretical approaches in an art education trained with intellectual insufficiency (intellectual backwardness) within the limits of realisation of the Government program of development of the vocational education in Byelorussia for 2012-2016 are considered

**Keywords:** the vocational education, the educational standard, the curriculum, a subject, the fine arts trained with intellectual insufficiency (intellectual backwardness).

*Отримано 1.9.2014*

УДК 376.36

*Н.В. Ільїна*

### **АНАЛІЗ СФОРМОВАНOSTІ ЛОГІКО-ГРАМАТИЧНИХ КОНСТРУКЦІЙ У МОВЛЕННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ВАДАМИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ**

У статті представлено аналіз сформованості логіко-граматичних конструкцій у мовленні молодших школярів з вадами мовленнєвого розвитку, а саме із загальним недорозвиненням мовлення. Здійснено аналіз поняття "логіко-граматичні конструкції" та описано, на які типи вони поділяються. Розкрито особливості сформованості граматичної системи української мови у дітей молодшого шкільного віку з нормальним мовленнєвим розвитком. У статті розглянуто передумови формування логіко-граматичних конструкцій, а отже і складних синтаксичних структур, які виражають причинно-наслідкові, просторові та часові відношення. Розкрито та проаналізовано помилки під час розуміння, відтворення та вживання логіко-граматичних конструкцій дітьми молодшого шкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня. Наприкінці статті підведені короткі підсумки та обґрунтовано подальше дослідження вказаної проблеми.

**Ключові слова:** Логіко-граматичні конструкції, загальне недорозвинення мовлення, діти молодшого шкільного віку.

В статье представлен анализ сформированности логико-грамматических конструкций в речи младших школьников с нарушениями речевого развития, а именно с общим недоразвитием речи. Осуществлен анализ понятия "логико-грамматические конструкции" и описано, на какие типы они делятся. Раскрыты особенности сформированности грамматической системы украинского языка у детей младшего школьного возраста с нормальным речевым развитием. В

статье рассмотрены предпосылки формирования логико-грамматических конструкций, а следовательно и сложных синтаксических структур, которые выражают причинно-следственные, пространственные и временные отношения. Раскрыто и проанализировано ошибки при понимании, воспроизведении и применении логико-грамматических конструкций детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. В конце статьи подведены краткие итоги и обоснованно дальнейшее исследование указанной проблемы.

**Ключевые слова:** Логико-грамматические конструкции, общее недоразвитие речи, дети младшего школьного возраста.

Мовлення, як суспільно-історичне явище, супроводжує всі сторони буття людини, забезпечуючи успішність її адаптації, інтеграції та соціалізації. Тому увага до мовленнєвого розвитку кожної особи не випадкова, особливо, коли йдеться про дітей з порушеннями мовлення.

Від рівня сформованості мовлення дитини залежить рівень опанування навчальною діяльністю, шкільними знаннями, уміннями і навичками відповідно програмних вимог. Оскільки, мовлення тісно пов'язане із мисленням, то дитина, яка має порушення мовленнєвого розвитку, не виконує повноцінно мисленнєво-пізнавальну функцію, що негативно позначається у подальшому на оволодінні читанням і письмом в початковій школі [6, с. 114].

У зв'язку з цим, формування усного мовлення дітей молодшого шкільного віку у психологічній і педагогічній літературі розглядається в числі найважливіших завдань. На момент вступу дітей до школи фонетична сторона мовлення має бути повністю сформованою, інші сторони продовжують активно розвиватися. Як показує практика, значних труднощів діти зазнають під час опанування граматики мови, особливо тієї частини, що стосується вивчення складних синтаксичних конструкцій, побудованих на основі логіко-граматичних відношень.

У методиці навчання граматики існує логіко-граматичний напрям, основоположником якого був Ф.Буслаєв. Вчений наполягав, щоб учень практичним шляхом дізнавався про всі форми мовлення в постійних органічних зв'язках з думкою, ним вираженою, тому радив під час знайомства з граматичними законами особливу увагу приділяти спостереженню за мовними явищами на матеріалі кращих літературних творів, зразках живої народної мови [1, с. 26].

Представниками логіко-граматичного напряму були також і І.Срезневський, К. Ушинський, В.Шереметьєвський.

Основні принципи у підході до вивчення граматики, що склалися в працях К.Ушинського, - зв'язок теорії і практики (використання граматики в роботі над орфографією і розвитком мовлення учнів), свідоме, а не формальне, засвоєння граматики, розвиток логічного мислення учнів у процесі засвоєння граматичного матеріалу - знайшли

свій розвиток у подальшому становленні методики вивчення граматики.

Різні аспекти методики розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку розробляли вітчизняні педагоги В. Бадер, М. Вашуленко, І. Головка, І. Олійник, М. Пентилюк, В. Трунова та інші.

Нажаль, існує категорія дітей, які, не дивлячись на всі здобутки сучасної науки у сфері навчання мові та мовленню, не здатні повноцінно оволодіти необхідними знаннями, уміннями та навичками. Це діти з вадами мовленнєвого розвитку.

Діти з порушенням мовлення належать до неоднорідної та чисельної групи, для якої оволодіння як усним, так і писемним мовленням – основний шлях особистісного розвитку. Проблемою формування мовлення у дітей-логопатів займалися такі вчені, як О. Вінарська, О. Мастюкова, Г. Сергеева, Л. Соловйова, Є. Соботович, М. Шеремет та інші.

Аспектами формування та засвоєння логіко-граматичних структур у дітей з вадами мовлення займалися такі вчені, як О. Лурія, І. Марченко, Є. Соботович, В. Тищенко, Т. Швалюк та інші.

Багато вчених займалися проблемою вивчення мовлення дітей-логопатів молодшого шкільного віку, але деякі аспекти у питанні засвоєння логіко-граматичних конструкцій молодшими школярами з порушеннями мовлення залишаються не достатньо вивченими та обґрунтованими, і це все обумовлює актуальність обраної теми.

Отже, метою нашої статті є висвітлення особливостей засвоєння логіко-граматичних конструкцій молодшими школярами з вадами мовлення.

Термін "логіко-граматичні конструкції" не розкривається в словниках, але ряд авторів Л. Головей, О. Лурія, О. Рибалко, Ю. Тукфеева, С. Шаховська, розглядають логіко-граматичні конструкції як логіку мислення, виражену в граматичних категоріях. Логіко-граматичні конструкції - це складні синтаксичні структури, які виражаються в причинно-наслідкових, просторових та часових відношеннях.

Логіко-граматичні конструкції чітко можна розділити на два типи.

Перший складають ті, що виражають "комунікацію подій". Як правило, це предикативно пов'язана система слів, яка лише описує певні дії або вказує на певні якості об'єкта. Прикладом можуть служити конструкції типу "*Людина горить*", "*Собака гавкає*" або більш складні речення: "*Хлопчик вдарив собаку*", "*Дівчинка п'є чай*".

Другим типом граматичних конструкцій є конструкції, які виражають "комунікацію відносин". До них належать конструкції, що використовують або флективні засоби вираження відношень (наприклад, родові атрибутивні "*брат батька*" або "*батько брата*"), або службові слова (прийменники або частки) типу "*квадрат під кругом*" або "*коло під квадратом*", або виражають відносини за допомогою певного порядку слів ("*Плаття зачепило весло*" - "*весло зачепило плаття*"), до

цього ж типу відноситься і ряд порівняльних конструкцій ("*Ваня сильніше Петі*", "*Петя сильніше Вані*") [6, с. 358].

Основою формування синтаксичних понять є логічне мислення, тому воно неодноразово розглядалося у психології як складова мовленнєво-мисленнєвої діяльності. У психолінгвістичній науці доведено, що існує зв'язок між логічними категоріями (поняття, судження) й мовними одиницями (слово, словосполучення, речення). Вивчення в школі синтаксису має на меті, по-перше, поступово формувати у дитини правильне уявлення про мову як особливу сферу дійсності; по-друге, підвищувати рівень розвитку мовлення школярів. Основним завданням у роботі над синтаксисом є формування у молодших школярів навичок правильної побудови різних типів речень і уміння поєднувати їх у зв'язне висловлювання. Також окремим видом роботи є розвиток у дітей розуміння та вживання логіко-граматичних конструкцій, який ґрунтується на вже сформованих у дітей уміннях утримувати основну смислову ситуацію, виражену у реченні [1, с. 28].

Розуміння і відтворення різних синтаксичних конструкцій є складним процесом, і включає в себе розвиток мислення як у процесі породження мовленнєвого висловлювання: під час побудови смислової програми висловлювання, вибору мовних одиниць (слів, граматичних форм) у відповідності з їх значенням, контролю за побудовою мовлення; так і в процесі розуміння висловлювання, яке будується з одночасним врахуванням значенням всіх одиниць, що в нього входять (слів, їх послідовності, граматичного оформлення, структури речення) і передбачає взаємозв'язок різних рівнів аналізу і синтезу [3, с. 112].

Отже, граматичні операції є надзвичайно складними і вимагають достатньо високого рівня розвитку аналітико-синтетичної діяльності.

Формування граматичної будови мови, особливо синтаксичної структури речення, здійснюється, як вже зазначалося, лише на основі певного рівня розвитку дитини. Так, під час словозміни дитина насамперед повинна вміти диференціювати граматичні значення роду, числа, відмінку тощо, оскільки перш ніж почати використовувати мовну форму, вона має зрозуміти, що та чи інша форма означає [6, с. 41].

У дітей з нормальним мовленнєвим розвитком на початок навчання у школі вже сформована граматична система української мови: засвоєнні всі граматичні категорії (рід, число, відмінкові закінчення тощо), всі граматичні форми. У мовленні дитини наявні всі типи як простих, так і складних речень із сполучниками і сполучними словами. Молодший школяр може легко створювати нові слова за допомогою суфіксів, префіксів, споріднені і однокореневі слова. Оволодіває навичками корекції та самокорекції мовлення, помічає і виправляє граматичні помилки [1, с. 221].

Характерною рисою мовлення у дітей з важкими мовленнєвими вадами є загальне його недорозвинення, що виражається в неповноцінності як звукової, так і фонематичної, лексичної, граматичної

сторін мовлення. Внаслідок цього у більшості дітей зазначеної категорії спостерігається обмеженість мислення, мовних узагальнень, спостерігається затримка у формуванні семантичних полів [6, с. 332].

У молодшому шкільному віці однією з найрозповсюдженіших мовленнєвих патологій є загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ), яке зумовлено несформованістю або розладом на ранніх етапах онтогенезу власне мовленнєвих, психологічних і нейрофізіологічних механізмів при первинно збереженому слухові й інтелекті [6, с. 341]. У дітей з таким діагнозом порушуються всі компоненти мовленнєвої діяльності, зокрема вживання та утворення інвертованих, складносурядних, складнопідрядних речень, розуміння та утворення пасивних синтаксичних конструкцій, речень з парадоксальним смислом. Ці порушення виникають із-за недостатності засвоєння логіко-граматичних відношень.

У дітей із ЗНМ формування граматичної будови мовлення відбувається з більшими ускладненнями, ніж оволодіння активним та пасивним словниками. Це зумовлено тим, що граматичні значення завжди більш абстрактні, ніж лексичні, а граматична система мови організована на підставі більшої кількості мовних правил [4, с. 5-6].

Грамматичні форми словозміни, словотвору, типи речень з'являються у дітей із ЗНМ, як правило, у тій же послідовності, що й у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком, але своєрідність оволодіння граматичною будовою мовлення дітьми цієї категорії проявляється в повільнішому темпі засвоєння основних понять, у дисгармонії розвитку морфологічної і синтаксичної систем мови, семантичних і формально-мовних компонентів. Аналіз мовлення дітей із ЗНМ виявляє в них порушення в оволодінні як морфологічними, так і синтаксичними одиницями. У цих дітей виникають труднощі, як у виборі граматичних засобів для висловлення думки, так і в їх комбінуванні.

Розвиток морфологічної системи мовлення тісно пов'язаний із розвитком не тільки синтаксису, але й лексичної системи, фонематичного сприйняття. Порушення формування граматичних операцій призводить до більшої кількості аграматизмів у мовленні дітей із ЗНМ. Основний механізм морфологічних аграматизмів проявляється в труднощах під час виділення морфеми, співвіднесення значення морфеми з її звуковим образом.

У роботах, багатьох дослідників (Н. Жукова, В. Ковшикова, Л. Спірова, Є. Соботович, Т. Філічева, С. Шаховської та інші) виділяються такі неправильні форми з'єднання слів у речення у дітей із ЗНМ:

1. Неправильне використання родових, числових, відмінкових закінчень іменників, займенників, прикметників (*багато ложков, мій бабуся, червоний квіти*);

2. Неправильне утворення відмінкових і родових закінчень кількісних числівників (*нема дві книжок*);

3. Неправильне узгодження дієслів з іменниками і займенниками (*діти малює, вона упав*);

4. Неправильне використання родових і числових закінчень іменників в минулому часі (*дерево упала*);

5. Неправильне використання прийменнико-відмінкових конструкцій (*під стола, із стакан*).

Характерною особливістю мовлення дітей із ЗНМ є одночасне існування двох стратегій засвоєння граматичної будови мови: 1) засвоєння слів у їх цілісному виді; 2) оволодіння процесом ділення слів на складові морфеми (на основі механізмів аналізу і синтезу), яке здійснюється в дітей із ЗНМ більш повільними темпами.

У дітей із ЗНМ відмічається також порушення формування синтаксичної структури речення, яке зазвичай виявляється в пропуску членів речення, у неправильному порядку слів. Порушення синтаксису проявляється як на глибинному рівні, так і на рівні поверхневого синтаксису. На глибинному рівні порушення синтаксису виявляється в труднощах оволодіння семантичними компонентами, які беруть участь в організації семантичної структури висловлювань. На поверхневому рівні – у порушенні граматичних зв'язків між словами, у неправильній послідовності слів у реченні [4, с. 6].

Л.Є. Андрусичина зазначає, що основний контингент логопункту у загальноосвітній школі репрезентують учні із ЗНМ III рівня. Контингент школярів із ЗНМ складають не лише логопати, які у дошкільному віці відвідували спеціальні дошкільні заклади, але й такі, хто не отримував логопедичної допомоги. Науковці та практики відносять цих школярів-логопатів до групи “ризик”: через відсутність своєчасного корекційно-пропедевтичного впливу вони відчувають значні труднощі під час засвоєння програмного лінгвістичного матеріалу, що в подальшому має негативний вплив на успішність засвоєння всіх загальноосвітніх дисциплін у середніх і старших класах.

У першокласників із ЗНМ III рівня усне мовлення порівняно розгорнуте і, в основному, достатнє для повсякденного спілкування, але, незважаючи на це, в граматичній системі мовлення залишаються певні особливості на морфологічному і синтаксичному рівнях. Практично необхідні граматичні форми та категорії і синтаксичні конструкції (рід, число, відмінок іменників і прикметників, форма числа, особи і часу дієслів, узгодження і керування, прості і складні речення) у повсякденному мовленні використовуються переважно правильно, але при ускладненні завдань і при необхідності виразити мало знайомі відношення аграматизми легко з'являються [2, с. 74].

Дослідження Н. Жукової стану синтаксичної системи мовлення першокласників із ЗНМ III рівня показали, що діти розуміють смислові зв'язки між словами у процесі розуміння та складання речень за окремими сюжетними картинками та їх серіями, в достатній мірі відповідають на питання, що відносяться до окремих змістових

компонентів, представлених на картинці або в наочній ситуації (Хто? Що? Що робить? Чим? На чому? Кому? Куди? і т.п.).

Особливості розвитку синтаксичної сторони мовлення дітей проявляються в неправильному використанні прийменників під час складання речень. Навіть найпростіші прийменники, такі як *у, на, з, під, до* в окремих реченнях то опускаються, то замінюються. Більш складні прийменники, такі як *з-під, між, через, тому що* взагалі рідко використовуються дітьми [2, с. 66].

Для виявлення обсягу засвоєних синтаксичних конструкцій вчений використовував завдання на повторення фраз різної синтаксичної структури.

Під час відтворення логіко-граматичних конструкцій діти допускали помилки, які вказують на деякі особливості у формуванні та розумінні смислових зв'язків між словами (синтаксичних значень відношень). Також специфічних помилок припускали діти у процесі виконання трансформаційних операцій (звуження, розширення обсягу речення) [2, с. 70].

Є. Соботович, досліджуючи мовлення дітей із ЗНМ III рівня, відмічала, що значних труднощів зазнавали діти під час розуміння таких синтаксичних конструкцій: інвертованих, з непрямым порядком слів (*Траву їсть корова. Багато грибів і ягід зібрали діти в лісі. Гарний костюм шие мама сину до свята.*), пасивних конструкцій (*Собака прив'язана хазяїном. Пухнаста ялинка прикрашена красивими іграшками. Листя з дерев зірвані сильним вітром.*), порівняльних конструкцій (*Дідусь старший за батька. Дерево вище, ніж куц. На спортивному святі дівчатка бігли швидше хлопчиків*), атрибутивних конструкцій (*Собака хазяїна. Хазяїн собаки. Мамина дочка. Доччина мама*), складних речень з причинно-наслідковими зв'язками (*На деревах розпустилися листочки, тому що стало тепло. Таня одягнула пальто, тому що стало холодно. Гарно в лісі, коли випадає перший сніг*). Після повторення цих речень, навіть якщо вони правильно відтворені, дитині ставляться питання, спрямовані на з'ясування розуміння змісту речення [2, с. 25].

Автор, порівнюючи різні категорії дітей, вказувала на те, що шестирічні діти з нормальним мовленнєвим розвитком повторюють, як правило, запропоновані їм конструкції в лексичному і граматичному оформленні ідентично пред'явленому зразкові, правильно розуміють зміст повторюваних речень, усвідомлюють їх загальне змістове значення або синтаксичні відношення між словами, а діти з порушеннями мовлення відтворюють запропоновані конструкції, але часто пропускають головні та другорядні члени речення, що несуть важливу семантичну функцію, переставляють їх, неправильно граматично оформлюють деякі слова, що в цілому нерідко порушує зміст усього, при цьому дитина усвідомлює неправильно переданий зміст речення [5, с. 65].

Більшість дітей із ЗНМ III рівня правильно розуміють і відтворюють речення, такі як: *"Заєць тікає від вовка. Вовк тікає від зайця"*. Але при ускладненні умов завдання (повторення одного речення за іншим, повторення за педагогом), відповіді на питання (*Хто кого доганяє?*), діти припускаються помилок. Правильні відповіді демонструють розуміння порівняльних конструкцій (*Дідусь старший за батька: хто старий, а хто молодий? – Молодий батько, а старий дідусь*), хоча у даному випадку присутня семантична підказка [5, с. 68].

При розумінні атрибутивних конструкцій, виражених присвійним прикметником і іменником, діти правильно розуміють їх зміст (*Мамина дочка. Доччина мама.*). Але при розрізненні ідентичних за значенням конструкцій, зміст яких виражений синтаксичним відношенням двох іменників (*мама дочки, дочка мами*), виявляють труднощі в розумінні цих відношень.

Діти із ЗНМ III рівня розуміють складні речення з прямим порядком слів, що містять причинно-наслідкові зв'язки, наприклад: *"На деревах розпустилися листочки, тому що стало тепло. Таня одягнула пальто, тому що стало холодно"*. Деякі труднощі з'являються в розумінні складних конструкцій. Наприклад, прослухавши речення *"Хлопчик поїв після того, як прийшов зі школи"*, більшість дітей після питання педагога *"Що зробив хлопчик спочатку?"* правильно розуміють часові відношення між діями хлопчика, хоча і зустрічаються відповіді: *"Спочатку хлопчик поїв"*. Певні труднощі в трактуванні таких речень пов'язані із розумінням і вживанням дітьми складних прийменників, а також із недостатнім рівнем мовленнєвого розвитку [5, с. 87].

Учні правильно розуміють смислову ситуацію, але виникають помилки у вигляді пропусків та перестановок членів речення, зміни граматичної форми слова, що не порушують загального смислу висловлювання (*Багато грибів і ягід зібрали діти в лісі – Багато грибів і ягід зібрали діти. Грибів багато назбирали діти в лісі. Гарний костюм шие мама сину до свята – Гарний костюм шие мама до свята. Лісові звірі готуються до зими – Лісові звірі готувалися до зими. Листя з дерев зірвані сильним вітром – Вітер здув листіков із дерева*) [5].

Отже, виявлені недоліки у розвитку синтаксичної сторони мовлення показали, що у дітей 6 років із III рівнем ЗНМ присутні прості речення у власних висловлюваннях; наявні збіднені та обмежені синтаксичні конструкції. Мають місце великі труднощі, а іноді і повне невміння при розширенні речення, самостійному конструюванні складносурядних та складнопідрядних речень. У дітей зазначеної категорії виявляються утруднення у виборі граматичних засобів висловлювання, їх оформленні та комбінуванні, що проявляється у самостійному мовленні. Таким чином, порушення формування логіко-граматичних конструкцій ускладнюють процес навчання дітей у школі, оскільки граматичний лад є організуючим центром мовлення.



Розглянуті особливості вживання логіко-граматичних конструкцій у дітей із ЗНМ дозволяють виділити науково-теоретичні положення, на яких має будуватися логопедична робота. У зв'язку з цим, проблема формування логіко-граматичних конструкцій у дітей з порушеннями мовлення займає важливе місце в сучасній логопедії та потребує подальшого вивчення з метою удосконалення методик логопедичної допомоги дітям.

### Список використаних джерел

1. Безпояско О. К. Граматика української мови. Морфологія : підручник для студентів філологічних факультетів вузів / О. К. Безпояско, К.Г. Городенська, В.М. Русанівський. – К. : Либідь, 1996 – 335 с.
2. Жукова Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : Кн. для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева . – Екатеринбург : АРД ЛТД, 1998. – 320с. – (Учимся играя)
3. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) : Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / І. С. Марченко. – К. : Слово, 2010. – 288 с.
4. Пугакова В. Ф. Порушення лексичної та граматичної сторони мовлення в дітей із ЗНМ / В.Ф. Пугакова // Логопед. – 2011. – №4. – С. 5-11.
5. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) / Е.Ф. Соботович . – М. : Классикс стиль, 2003. – 160 с.
6. Хватцев М.Е. Логопедия : Пособие для студентов педагогических институтов и учителей специальных школ (издание пятое) / М.Е. Хватцев. – М. : Просвещение, 1959. – 448 с.

### Spisok vikoristanix dzherel

1. Bezpoyasko O. K. Gramatika ukraïns'koï movi. Morfologiya : pidruchnik dlya studentiv filologichnix fakul'tetiv vuziv / O. K. Bezpoyasko, K.G. Gorodens'ka, V.M. Rusanivs'kij. – K. : Libid', 1996 – 335 s.
2. Zhukova N.S. Logopediya. Preodolenie obshhego nedorazvitiya rechi u doshkol'nikov : Kn. dlya logopeda / N.S. Zhukova, E.M. Mastyukova, T.B. Filicheva . – Ekaterinburg : ARD LTD, 1998. – 320s. – (Uchimsya igraja)
3. Marchenko I. S. Special'na metodika pochatkovogo navchannya ukraïns'koï movi (logopedichna robota z korekciï porushen' movlennya u doshkil'nikiv) : Navchal'nij posibnik dlya studentiv vishhix

- pedagogichnix navchal'nix zakladiv / I. S. Marchenko. – K. : Slovo, 2010. – 288 s.
4. Pugakova V. F. Porushennya leksichnoï ta gramatichnoï storoni movlennya v ditej iz ZNM / V.F. Pugakova // Logoped. – 2011. – №4. – S. 5-11.
  5. Sobotovich E.F. Rechevoe nedorazvitie u detej i puti ego korrekcii : (diti s narusheniem intellekta i motor. alaliej) / E.F. Sobotovich . – M. : Klassiks stil', 2003. – 160 s.
  6. Xvatcev M.E. Logopediya : Posobie dlya studentov pedagogicheskix institutov i uchitelej special'ny'x shkol (izdanie pyatoe) / M.E. Xvatcev. – M. : Prosveshhenie, 1959. – 448 s.

The article presents an analysis of formation of logical- grammatical constructions in speech primary school pupils with impaired language development, in particular with the general underdevelopment of speech. Reveals the basic directions and principles for study of the native language and grammar of this category of children experiencing the greatest difficulties in learning this knowledge. The analysis of the concept of "logical-grammatical constructions" and describes which types are divided. Reveals the features of formation of the grammatical system of the Ukrainian language in primary school children with normal language development. It is noted that in the primary school years one of the most common pathologies of speech is a general speech underdevelopment of the third level. In the article discusses the prerequisites for the formation logical- grammatical constructions, and hence complex syntactic structures, which are expressed in causal relationships, spatial and temporal relationships. Detailed analysis of the formation of the grammatical structure of speech, especially syntactic structure of sentences that are based on logical-grammatical relationships. Exposed and analyzed errors during understanding, reproduction and use of logical- grammatical constructions of primary school age children with speech disabilities. Investigated the state of syntactic speech the first class pupils with a general speech underdevelopment of the third level. Reveals the features of syntactic side speech of children in this category were found specific deviations in use of prepositions during assembly sentences, in reproducing logical- grammatical constructions, understanding of syntactic constructions: inverted, indirect word order; comparative constructions; attributive constructions; complex sentences with causal relationships. At the end of the article summed up and substantiated further study of this problem.

**Keywords:** Logical- grammatical constructions, general underdevelopment of speech, children of primary school age.

*Отримано 8.9.2014*

УДК 376.352.04

Ю. А. Картава

## ПЛАСТИЧНЕ ІНТОНУВАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА З ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

У статті показано корекційне значення музичного мистецтва для розвитку творчої особистості дитини з глибокими порушеннями зору. Визначено, що "пластичне інтонування" посідає особливе місце в системі музичного виховання дошкільників даної категорії. Подано види пластичного інтонування, що сприяють розвитку творчих здібностей та прояву особистісної творчості дітей з глибокими порушеннями зору.

**Ключові слова:** музичне мистецтво, пластичне інтонування, творча особистість, дошкільники з порушеннями зору.

В статье показано коррекционное значение музыкального искусства для развития личности ребенка с глубокими нарушениями зрения. Определено, что "пластическое интонирование" занимает особое место в системе музыкального воспитания дошкольников данной категории. Подано виды пластического интонирования, которые способствуют развитию творческих способностей и проявлению личностного творчества детей с глубокими нарушениями зрения.

**Ключевые слова:** музыкальное искусство, пластическое интонирование, творческая личность, дошкольники с нарушениями зрения.

Людину у сучасному соціокультурному середовищі супроводжують інноваційно-технологічні відкриття в усіх галузях суспільства. Поряд з інформаційно-технічним прогресом йде стрімке оновлення знань, що вимагає від сучасної людини таких якостей, як ініціативність, креативність, винахідливість, здатність швидко і безпомилково приймати рішення, а це можливо лише при вмінні працювати творчо, самостійно.

Стратегічне завдання, яке стоїть перед сучасною спеціальною освітою – це сформувати творчу особистість, якій властивий високий рівень культури і духовності, створити і забезпечити умови для реалізації її потенційних можливостей і задатків, схильностей і здібностей.

Важливим засобом розвитку творчих здібностей дітей з порушеннями зору й ефективним шляхом корекції вторинних відхилень

є мистецтво, де одним із домінуючих його видів виступає музика. Саме музика є найбільш доступним видом мистецтва, що активно впливає на гармонійний розвиток особистості сліпої та слабозорої дитини через чуттєво-образне пізнання навколишнього світу. Для дитини з глибокими порушеннями зору музика є тим інформаційним каналом у різнобарвний світ звуків, характерів, художніх образів, який допомагає компенсувати неповноцінність особистості дитини, корегувати її деформовані уявлення про навколишнє середовище через зміст і емоційні характеристики музичних творів та засоби музичної виразності [4].

Музичне мистецтво як колективний вид діяльності у дошкільних закладах справляє потужний ефект на активізацію творчих здібностей, оскільки всі учасники даного виду діяльності охоплюються одним музичним матеріалом і засобами музично-художньої виразності, тим самим природньо потрапляють в умови єдиного ансамблевого виконавства. У цьому випадку кожна дитина безпосередньо включається і стає співавтором єдиного творчого процесу, результативність якого залежить від емоційної насиченості занять, внаслідок чого стимулюється інтерес та бажання займатися колективними видами творчості [5].

Багато поколінь педагогі-дослідники визнавали провідну роль музичної освіти в процесі художньо-творчого становлення особистості (Б. Асаф'єв, Ю. Алієв, Г. Коган, Л. Баренбойм, Д. Кабалевський, С. Шацький та ін.). Відомі психологи (Г. Альтшуллер, Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Лурій, С. Рубінштейн, Б. Теплов) присвятили чимало праць питанням впливу музичної освіти на розвиток творчих здібностей та загальної творчої активності особистості.

Низка науковців (Л. Брозело, Т. Варьонова, Г. Волкова, Н. Власова, В. Гіляровський, Н. Збруєва, М. Земцова, А. Киштімова, В. Кручинін, Л. Куненко, И. Муратов, Н. Остапенко, З. Пуніна, Е. Рау, М. Рау та ін.) підкреслювали широкі можливості використання музики на корекційних заняттях з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.

Л. Куненко вказує на значний корекційний потенціал музики в роботі з дітьми з глибокими порушеннями зору, розглядаючи її як потужний засіб естетичної гармонізації середовища, розвитку творчої уяви та фантазії дітей, комунікативних навичок, зняття м'язового напруження, релаксації тощо [5].

І. Гудим доведено використання музичного матеріалу для формування невербальних засобів спілкування, що дієво допомагає слабозорим дошкільникам не лише оволодіти навичками невербальної поведінки, але й сприяє розвитку емоційної чуттєвості, формуванню творчих здібностей дитини [3].

Пластичне інтонування як засіб творчого розвитку особистості посідає особливе місце в системі музичного виховання дошкільників з глибокими порушеннями зору. Б. Асаф'єв стверджував, що музичне мистецтво постійно відчуває на собі "вплив "німої інтонації" пластики і рухів людини, включаючи мову руки". Розглядаючи музику як

мистецтво інтонованого змісту, він підкреслював, що "музична інтонація ніколи не втрачає зв'язку зі словом, танцем, мімікою людського тіла" [1].

Ще Б. Асаф'єв, Д. Кабалевський, О. Критська, Л. Масол, Л. Школяр та інші, визначили особливості пластичного інтонування як виду музично-творчої діяльності учнів на основі прийомів ритмопластичного музикування за системою Е. Далькроза.

Вітчизняні дослідники Н. Александрова, Н. Збруєва, М. Румер, В. Яновська, які розробили методичні основи музично-ритмічного виховання підкреслювали, що досягнення емоційно-образного змісту музики можливо тільки в активній музично-творчій діяльності, де важливе місце займають музично-ритмічні рухи, зокрема пластичне інтонування – здатність осмислено, свідомо сприймати та виконувати музичні твори.

Н. Ветлугіною зазначено, що у процесі музично-ритмічних рухів розвиваються художньо-творчі здібності дітей. Вони виявляються в індивідуальному втіленні образу, у придумуванні і комбінуванні рухів у танцях, хороводах, музичних іграх [2].

В даний час пластичне інтонування (музичний рух) трактується як один з видів художнього виконання музики поряд зі співом і інструментальним музикуванням. Воно є унікальним видом музично-пізнавальної діяльності, в якому інтенсивно розвивається і складається вся система музичних здібностей дитини. "Пластичне інтонування" визначаються як один із способів, одна з можливостей "проживання" образів, коли будь-який жест, рух стають формою емоційного вираження змісту [1]. Тобто, це будь-який рух людського тіла, викликаний музикою і, який виражає її образ. Ідея "проживання" музичних образів за допомогою рухів в методичній літературі знайшла достатнього втілення в творчих розробках О. Критської, Л. Масол, Л. Школяр та інших.

З психологічного та фізіологічного боку доведено, що з самого раннього віку реакція дітей на музику завжди експресивно рухова. Дослідники (В. Бехтерев, Д. Квасов, І. Павлов, І. Сеченов, Б. Теплов та ін.) вважали, що становлення і поглиблення музичного переживання у дітей тісно пов'язане з пластично-руховим вираженням цього переживання. У процесі сприйняття музики широко, на різних рівнях вираженості, представлені рухово-моторні реакції і цей процес часто характеризують як слухо-руховий.

Враховуючи вищевикладене нами були розроблені та упроваджені у процес музичного виховання дошкільників із глибокими порушеннями зору різні види пластичного інтонування. Особлива увага при цьому зверталась на розвиток творчих здібностей дошкільників даної категорії та прояву особистісної творчості. Особистісна творчість є специфічним видом творчої діяльності людини, тобто діяльності, спрямованої на самостійне створення ідеальних продуктів, "новоутворень", що складають структуру її внутрішнього світу, виступають компонентами її

особистісного "Я" [6, с. 242].

В заняття з музичного виховання були включені наступні види пластичного інтонування:

*Музично-ритмічні рухи імітаційного характеру* передбачали: наслідування дітьми рухів тварин, людей, явищ природи під відповідний музичний репертуар: пташки клюють зернятка ("Пташки клюють", муз. О. Тилічеєвої), скаче зайчик ("Зайчики", муз. Т. Шатенко), йде ведмідь ("Ведмідь", муз. Є. Каменоградського), крадеться кішечка ("Кішечка", муз. Т. Ломової), їдуть машини ("Автомобіль", муз. М. Раухвергера), летять літаки ("Літаки", муз. В. Нечаєва) та ін.;

*Інсценізація дитячих пісень і казок.* Під час інсценізації діти з порушеннями зору за допомогою різних рухів (танцювальних, основних та ін.) і слова розкривали образи відповідних персонажів. Для інсценізації ми широко використовували:

– українські народні пісні "Веселі гуси", "Іди, іди, дощику", "Котик волохатий", "Ходить кіт по горі", "Старий горобейко", "Грушка", "Ходить гарбуз по городу", "Пішли дівоньки в долину", "Ой на горі жито", "Ой є в лісі калина", "Подоляночка" та ін.;

– дитячі пісні із мультфільмів та кінофільмів "А може це Ворона" (муз. Гр. Гладкова, сл. Е. Успенського), "Антошка" (муз. В. Шаїнського, сл. Ю. Ентіна), "Пісня Червоної Шапочки" (муз. А. Рибнікова, сл. Ю. Кім) "Діалог Вовка та Козенят" (муз. А. Крилатова, сл. Ю. Ентіна), "Пісня Водяного" (муз. М. Дунаєвського, сл. Ю. Ентіна), "Пісня Кота Базиліо та Ліси Аліси" (муз. А. Рибнікова, сл. Б. Окуджави), "Пісенька про зарядку" (муз. Ген. Гладкова, сл. Г. Остер), "Розкажи, Снігуронька", "Дует Короля і Принцеси" (муз. Ген. Гладкова, сл. Ю. Ентіна) та ін.;

– музичні казки: "Теремок", "Муха-цокотуха" (муз. М. Красєва), "Кицькін дім" (муз. В. Золотарьова), "Кіт, Півник та Лисиця" (муз. В. Герчик) та ін.

Здійснення постановки пісень, фрагментів казок чи їх в цілому, сприяло розвитку творчих здібностей дітей, акторських якостей, пластичності, врозвитку зв'язного мовлення, слухового сприймання музики і мовлення.

*Музично-рухливі ігри.* Тематика ігор пов'язана з народними чи казковими персонажами, з рухливими іграми, що використовують на уроках фізичної культури. В іграх діти передавали музично-ігровий образ персонажу, що був заснований на наслідувальних рухах звірів, птахів, людей та ін. ("Колобок", "Один зайвий", "Замри", "Кіт і миші", "Зайці та вовк" та ін). Музично-рухливі ігри, як і вищезгадані види завдань, ми використовували в початковий період навчання з метою формування та розвитку вмінь сприймати музику, виразно та емоційно передавати створені ігрові та казкові образи.

*Особистісна імпровізація.* Особистісна імпровізація здійснювалась під різну за характером музику і була спрямована на самовираження

дитини з порушеннями зору, усвідомлення своєї неповторності та індивідуальності ("Я веселий", "Я сумний", "Я мрію", "Я міркую", "Я працюю", "Я танцюю", "Я граюся" та ін).

*Пластичні етюди з уявними предметами.* Цей вид завдання був спрямований на розвиток невербальних засобів, тобто за допомогою міміки і пантоміми передавалося почуте в музиці (надування кульки, гра з м'ячем, "Я – чайник" тощо).

*Музично-сценічні етюди.* Музично-сценічні етюди є більш складним видом творчої роботи, що носить імпровізаційний характер. Характер дій і їх зміна визначалися змістом музичного твору та його будовою. Тому для етюдів підбиралися невеликі п'єси чи завершені частини музичних творів з виразним змістом, доступним віку і музичній підготовці дітей. Після прослуховування і короткого розбору музики діти об'єднувалися в невеликі групи і склали свій етюд (музика в цей час продовжувала звучати). Після цього кожний етюд розглядався, вносилися поправки, доповнення і далі етюд допрацьовувався. В нашій практиці використовувалися музично-сценічні етюди, розроблені В. Яновською, адаптовані з урахуванням зорових та психофізичних можливостей дітей даної категорії, а саме: етюд "Обновки" ("Маленька п'єса", муз. І Ладухіна), етюд "Жмурки" ("Гавот" із балету "Пустячки", муз. В. Моцарта), етюд "Дід і ріпка" (на мелодію рос. нар. пісні в обробці В. Яновської) та ін. Створення таких етюдів сприяло розвитку не тільки творчої уяви, а й елементів акторської техніки.

*Ритмопластичні вистави* будувалися на основі об'єднання різних музичних творів за визначеними сюжетами, інсценування (пластичне рішення) яких відбувалося в якості одноактних ритмопластичних вистав. Фантазуючи, розігруючи за ролями запропоновані ситуації, діти не тільки розвивали свою творчу активність, свій артистизм, а й вдосконалювали здібність до більш глибокого сприймання музичних творів. Для створення ритмопластичних вистав необхідний був певний запас знань, умінь і навичок для оптимальної реалізації творчих здібностей в учасників вистави.

Для творчого мислення дітей з порушеннями зору в практичному застосуванні ми створювали на заняттях таку атмосферу, яка заохочувала б до виникнення нових ідей, до колективної творчості, а саме:

- створювали на занятті атмосферу любові, доброзичливості, турботи, захищеності, радості і перспективи;
- підводили дитину до того, що в процесі її творчого мислення, творчої роботи відбудуться зміни, які принесуть користь їй самій і групі;
- заохочували дитину до створення нових ідей, словом і ділом наочно демонстрували своє позитивне ставлення до нових способів розв'язки, охоче вислуховували та переглядали пропозиції дитини і підтримували цікаві ідеї;
- створювали творчий клімат, який сприяв полегшенню взаємних

контактів, можливостям контактування кожної дитини з порушеннями зору з групою таких же дітей та зрячих. Такі контакти заохочували до обміну інформацією, вільного обміну думками та свіжого погляду на проблему, викликали велику повагу один до одного та дружні міжособистісні стосунки;

– толерантно ставилися до невдач дітей. Виявлялося, що багато нових ідей дітей були непрактичними та непридатними. Діти з порушеннями зору більш емоційно, ніж діти з збереженим зором, реагували на свої невдачі. Тому ми мусили погодитися з тим, що іноді присвячуємо час і засоби на експерименти, які не можуть дати ефекту;

– визначали мету і напрямок творчості. Деякі розсудливі обмеження нами свободи дітей забезпечувало певний ступінь контролю над часом;

– стимулювали дітей оцінками чи похвалами, визначали їх значущість і унікальність, демонстрували цінність їх творчого мислення і толерантність колективної діяльності, в якій проявлялись кращі риси і якості особистості. У цьому випадку діти мали більшу мотивацію для творчої співпраці, а також відчували впевненість у собі, у своїх можливостях, всилювали почуття власної гідності, успіху і право на щастя, були задоволені від досягнутого, отримували досвід, який, можливо, надасть їм здатність в майбутньому впоратися з проблемами в житті.

Такий підхід до особистості дитини з порушеннями зору можна вважати гуманним, бо він ґрунтувався на повазі до запитів і інтересів дитини, створював максимальні умови для розвитку її творчих здібностей і творчого самовиявлення, передбачав успішне випробування життєвих ситуацій, які потім з великою ймовірністю можуть бути в житті.

Використання різноманітних видів пластичного інтонування під час музичного виховання дошкільників з глибокими порушеннями зору сприяло розвитку їх творчих здібностей і розкривало для них можливості в творчій та особистісній реалізації, що є основою саморозвитку і самоствердження дитини з порушеннями зору.

### Список використаних джерел

1. Беземчук Л. Пластичне інтонування як вид творчої діяльності на уроках музичного мистецтва в школі / Л. Беземчук // Техніка Е. Жак-Далькроза як засіб творчого самовираження особистості майбутнього вчителя мистецьких дисциплін: матеріали міжнародного науково-практичного семінару. – Умань : Візаві, 2013. – С. 15-18.
2. Ветлугина Н. А. Теория и методика музыкального воспитания / Н. А. Ветлугина, А. В. Кенеман. – М.: Просвещение, 1983. – 256 с.
3. Гудим І. М. Використання музичного матеріалу в процесі формування невербальних засобів спілкування у слабозорих



- дошкільників / І. М. Гудим // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: Зб. Наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. – № 10. – С. 30-35.
4. Куненко Л. О. Інтегрована спрямованість змісту освітньої галузі “Мистецтво” для дітей з порушеннями зору / Л. О. Куненко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К.: Наук. Світ, 2004. – Вип. 5. – С. 124-127.
  5. Куненко Л. О. Корекційна спрямованість музично-естетичного виховання сліпих молодших школярів / Л. О. Куненко // Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі спеціальних відносин: М-ли Всеукр. науково-практ. конф. – К.: Міносвіти України, Ін-т дефектології АПН України, 1994. – С.135-136.
  6. Сущенко А. В. Гуманізація педагогічного процесу в основній школі: теорія і практика: монографія / А. В. Сущенко. – Запоріжжя: "Х - принт", 2002. – 359 с.

The article features the correction importance of music art for the development of creative personality of a child under school age suffering from severe vision disorder. Plastic intoning is defined to possess a specific place in the system of upbringing pre-school children of a given category.

Types of plastic intoning that stimulate and contribute to the development of creative abilities and reveal personality creativity of children with severe vision disorder are presented.

**Keywords:** music art, plastic intoning, creative personality, pre-school children with vision disorder.

*Отримано 1.9.2014*

**УДК 376.015.3: 159.922.76-056.313**

*В.Є. Коваленко*

## **КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ УМОВАХ ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

У статті автор розглядає проблему корекції емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів, шляхом застосування технології прямого та опосередкованого впливу на змістовий та інструментальний компоненти емоційної сфери дитини. Технологія прямого впливу безпосередньо спрямовується на корекцію і розвиток

емоційної сфери розумово відсталих молодших школярів, актуалізацію компенсаторних можливостей і передбачає проведення занять експериментальної програми індивідуально-групової корекції. Технологія опосередкованого впливу спрямовується на максимальну реалізацію корекційних можливостей освітнього середовища і передбачає створення експериментальних просторово-предметних, психодидактичних та соціальних умов освітнього середовища.

**Ключові слова:** емоційний розвиток, розумова відсталість, освітнє середовище.

В статье автор рассматривает проблему коррекции эмоционального развития умственно отсталых младших школьников, путем применения технологии прямого и косвенного воздействия на содержательный и инструментальный компоненты эмоциональной сферы ребенка. Технология прямого воздействия непосредственно направлена на коррекцию и развитие эмоциональной сферы умственно отсталых младших школьников, актуализацию компенсаторных возможностей, предусматривает проведение занятий экспериментальной программы индивидуально-групповой коррекции во внеклассной работе. Технология опосредованного влияния направлена на максимальную реализацию коррекционных возможностей образовательной среды и предусматривает создание экспериментальных пространственно-предметных, психодидактических и социальных условий образовательной среды.

**Ключевые слова:** эмоциональное развитие, умственная отсталость, образовательная среда.

Узагальнення даних спеціальної психології та результати констатувального експерименту вказують на емоційну незрілість, обмеження діапазону переживань, спрощення соціальних емоцій, вади сприйняття, розуміння та ідентифікації емоцій, наявність негативних емоційних станів, суттєві порушення ситуативної та позаситуативної емоційної регуляції різного ступеня в молодших школярів, які навчаються в освітніх середовищах індивідуального навчання (ІФН), навчально-реабілітаційного центру (НРЦ) та допоміжної школи-інтернату (ДШІ) (Л.С. Виготський, Н.Л. Коломінський, М.П. Матвеева, В.М. Синьов, О.П. Хохліна, О.Є. Шаповалова та ін.) Отже, виникає необхідність в комплексному, цілеспрямованому, систематичному корекційному впливові на емоційний розвиток розумово відсталих молодших школярів. Розглядаючи питання про корекцію порушень емоційної сфери, ми говоримо про сукупність корекційно-розвивальних заходів, спрямованих на подолання негативних емоційних станів, порушень у функціонуванні або відставанні у розвитку змістової та

інструментальної складових емоційної сфери дитини, а також про компенсацію негативних рис особистості, створених на основі цих порушень, шляхом використання технології прямого та опосередкованого впливу. Спираючись на результати дисертаційного дослідження О.Е. Шаповалової, розглядаємо психолого-педагогічну технологію як сукупність методів і прийомів корекційно-розвивальної роботи, оптимальну послідовність їх застосування, а також оптимальні умови, що забезпечують отримання значущого результату [3, с. 250]. На основі теоретичного аналізу й узагальнення результатів експериментального дослідження було розроблено комплексну програму корекційно-розвивального впливу на емоційний розвиток розумово відсталих молодших школярів. Корекційно-розвивальний вплив на емоційний розвиток розумово відсталих молодших школярів реалізовувався шляхом застосування технології прямого і опосередкованого впливу. Експериментальна комплексна програма корекційно-розвивального впливу на емоційний розвиток розрахована для роботи з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку, які навчаються в різних формах організації навчання (ІФН, НРЦ та ДШ). У дослідженні брали участь 83 розумово відсталі дитини віком від 7 до 10 (11) років.

**Технологія прямого впливу** безпосередньо спрямовувалась на корекцію і розвиток емоційної сфери розумово відсталих молодших школярів, актуалізацію компенсаторних можливостей і передбачала проведення позакласних занять експериментальної програми індивідуально-групової корекції. Етап індивідуальних занять включав основний період (1-9 занять) та узагальнюючий (10-15 занять). Метою основного періоду індивідуальних занять було: розвиток елементарних знань про базові емоції (*радість, сум, гнів, відраза, презирство, страх, провина, сором, подив, інтерес – К. Ізард*), можливості емоційного реагування через зовнішні експресивні засоби вияву (міміку, пантоміміку, жести); збагачення діапазону переживань, розвиток адекватного сприйняття емоційних реакцій інших людей за експресивними ознаками та вміння розпізнавати свої емоційні реакції, позначати їх назвою та виражати їх соціально прийнятними способами. Метою узагальнюючого періоду – узагальнення когнітивно-афективної схеми уявлень про базові емоції, формування соціальних емоцій, розвиток емоційного ставлення до моральних норм, розширення діапазону переживань, зниження рівня емоційного напруження, розвиток ситуативної емоційної регуляції, стабілізація емоційного фону. Програму індивідуальних корекційно-розвивальних занять розраховано на 15 індивідуальних занять, по 2 заняття на тиждень. Тривалість кожного заняття складала 35-40 хвилин. Заняття будувались за певною схемою і складались з п'ятих ланок, або фаз: *I фаза. Ознайомлення з базовою емоцією, аналіз виразних рухів, довільне відтворення*. Мета: ознайомити дитину з базовою емоцією, звернути увагу дитини на

мімічні та пантомімічні вияви емоції, навчити доволіно імітувати емоцію; *II фаза. Етюди та ігри спрямовані на аналіз та розуміння ситуацій, які провокують виникнення емоції.* Мета: виявити та розширити наявний у дитини емоційний досвід, стосовно переживання емоції, ознайомити дитину з антецедентами емоції, охарактеризувати взаємозв'язок актуальної емоції та настрою; *III фаза. Етюди та ігри на вираження окремих рис характеру або почуттів, що пов'язані з базовою емоцією, яка вивчається.* Мета: навчити виразно зображувати рису характеру або почуття, складовою якого є базова емоція, що вивчається; охарактеризувати поведінку людини при переживанні певних емоцій, шляхом моделювання та рольового вирішення проблемних ситуацій; закріплення та розширення досвіду дитини, що стосується її соціальної компетентності; *IV фаза. Вправи й ігри, спрямовані на аналіз дитиною власних експресивних засобів вияву емоції у певних ситуаціях.* Мета: оволодіння засобами і прийомами вияву емоцій, почуттів у тих формах, які прийняті в суспільстві і які є етично й естетично цінними у різних соціальних ситуаціях. *V фаза. Психом'язового тренування або комунікативної "гри-оптимізатору" (С.Л. Коробко).* Мета: зняття психоемоційного напруження, формування позитивного ставлення до заняття в цілому.

Після періоду індивідуальних корекційно-розвивальних занять починався період роботи в групах дітей з розумовою відсталістю. До групової роботи залучались учні, які навчаються в освітньому середовищі ІФН, НРЦ, ДШІ. Етап групових занять включав закріплюючий період (16 - 25 занять). Впродовж закріплюючого періоду корекції порушень емоційного розвитку проводились групові заняття з метою закріплення наявних знань про когнітивно-афективну схему емоцій, уміння позначати емоцію відповідною назвою (вербалізація емоцій), адекватного емоційного реагування через використання експресії (міміки, пантоміміки), управління емоційним реагуванням в ситуаціях соціальної взаємодії, розвитку здатності до ситуативної емоційної регуляції. Програму закріплюючого періоду групових корекційно-розвивальних занять розраховано на 10 занять. Групові психологічні заняття, у формі яких здійснювалася робота на одному з етапів формуального експерименту, мали певну структуру і склалися з трьох частин: вступної, основної, заключної. Мета вступної частини заняття – налаштувати групу учнів на сумісну працю, встановити емоційний контакт між усіма учасниками, а також підвищити інтерес до аналізу емоційного стану інших дітей у процесі виконання сумісних завдань, рольових ігор. Основні компоненти даної частини – привітання, вступна бесіда, ігри. Основна частина передбачала головне змістовне навантаження всього заняття. Її складові: ритмічні ігри та вправи, проблемні ситуації, спрямовані на розвиток і корекцію емоційно-особистісної та пізнавальної сфер розумово відсталі дитини, а також на формування емоційної регуляції поведінки, розвиток

соціальних емоцій, шляхом розширення діапазону переживань, розвиток емоційної експресії. Використовувалися елементи казкотерапії з імпровізацією, елементи психодрами, психогімнастики, музично-рольові ігри та музично-ритмічні ігри та вправи, малювання музичних образів, кляксографія, пантоміма.

На заключній частині заняття закріплювалися одержані знання, виявлялися позитивні емоції від роботи на занятті. Здійснювалося підведення підсумків, проведення релаксації, психогімнастичних етюдів з метою оволодіння елементарними рухами заспокоєння і розслаблення. Засобами корекції виступали: ігрова діяльність, елементи психогімнастики, спеціальні прийоми неігрового типу, спрямовані на підвищення згуртованості групи, розвиток навичок спілкування, здатності до емоційної децентрації.

Допоміжними засобами корекції порушень емоційного розвитку, які застосовувались у корекційних заняттях було: малювання, музика та ліплення, слухання музики, адже у роботах учених-дефектологів підкреслюються значні можливості художньо-естетичного виховання в розвитку і корекції пізнавальної діяльності та емоційної сфери розумово відсталих учнів (А.А. Айдарбекова, М.Е. Валце, Т.М. Головіна, Г.М. Дульнев, І.В. Дмитрієва, О.М. Граборов, І.О. Грошенко, Л.В. Занков, І.Г. Єременко, О.В. Коломійцева, М. М. Нудельман). При розробці психокорекційної програми значна увага приділялась рольовим іграм "Програвання ситуацій", моделюванню ситуацій соціальної взаємодії, які провокували виникнення у дитини певної емоції та її експресивний вираз. Ці рольові ігри дозволяли не лише виявити особливості емоційного реагування дитини, але і сформувані певні шаблони соціально схвалювальних засобів експресивного емоційного реагування. Зокрема, В.М. Синьов радить вирішувати з розумово відсталими школярами проблемні ситуації з метою правильного осмислення етичних норм та дій [1, с. 279]. Ефективність корекційно-розвивального впливу виражалась в підвищенні інтенсивності і стійкості позитивної динаміки за всіма компонентами емоційного розвитку розумово відсталих молодших

Теоретичним підґрунтям виділення технології опосередкованого впливу є ідея "педагогіки середовища" – теорії та технології опосередкованого управління (через середовище) процесами формування і розвитку особистості дитини (С.Т. Шацький, Ю.С. Мануйлов). Зокрема, О.С. Слепович зазначає, що врахування соціальних факторів (навчання і виховання) у формуванні дефекту при розвитку дитини є важливим чинником при розробці та реалізації програми психокорекційного впливу, і передбачає перебудову зовнішніх умов, які здійснюють патогенетичний вплив на розвиток дитини [2, с. 103]. Визначаючи освітнє середовище як систему корекційного впливу на хід розвитку розумово відсталого учня, шляхом створення спеціальних умов (просторово-предметних, психодидактичних,

соціальних), що сприяють збереженню його здоров'я та формуванню особистості як цілісної структури у єдності таких її компонентів, як пізнавальні процеси й емоційно-вольова сфера, досвід (знання, вміння, навички, звички), потреби, інтереси, цілі та мотиви, особливої значущості набуває проблема створення експериментальних умов середовища, які б сприяли корекції вад емоційного розвитку, а також актуалізували компенсаторні можливості психіки, пов'язані з її афективними компонентами. На думку С. П. Миронової, сприятливий розвиток компенсаторних процесів у дітей з розумовою відсталістю залежить від цілого ряду спеціально створюваних умов для одержання освіти, які розглядаються як умови навчання (виховання), в тому числі спеціальні освітні програми і методи навчання, індивідуальні ТЗН і середовище життєдіяльності, а також педагогічні, медичні, соціальні та інші послуги. Відповідно, з метою корекції та розвитку змістового та інструментального компонентів емоційної сфери, створювались експериментальні просторово-предметні, психодидактичні та соціальні експериментальні умови освітнього середовища.

Експериментальні умови просторово-предметного компоненту освітнього середовища. З метою формування самостійності, стабілізації емоційного фону діяльності експериментальними просторово-предметними умовами були:

1. Відповідність оформлення просторово-предметного компоненту освітнього середовища навчального закладу (ДШІ, НРЦ) до гігієнічних вимог до будівель та основних приміщень, а також їх устаткування.

2. Виділення для проведення навчальних занять та корекційно-розвивальних заходів у освітньому середовищі ІФН постійного окремого приміщення (навчального середовища), ізольованого від джерел шуму, вібрації, запахів. Адже самопочуття учнів багато в чому залежить від можливостей ідентифікації себе з місцем і персоналізації, що розуміється як створення "своєї" території, що забезпечує освоєність, вивченість і звичність (О.О. Соловйова).

3. Архітектурно-планувальні рішення кімнати, де проходять навчальні заняття, повинні забезпечувати чіткий розподіл на основні функціональні зони: навчальну, житлову та ігрову для проведення корекційно-розвивальної роботи. В ігровій зоні просторово-організуючим елементом виступає настінне дзеркало (перед яким проводиться значна частина індивідуальних занять з розвитку довільної мімичної імітації різних емоцій).

4. В навчальній зоні освітнього середовища необхідно встановлювати шафу (для дидактичних та наочних посібників), столи та стільці надійної конструкції, без гачків та полиць із заокругленими кутами. Наявність постійного місця для дитини створює відчуття особистісного простору. Навчальні меблі та обладнання приміщень повинні відповідати віковим та морфофункціональним особливостям

дітей, враховувати специфіку навчально-виховного процесу, корекційно-розвивальних заходів. При цьому приміщення має бути обладнане меблями, що легко пересуваються, трансформуються залежно від того, яку соціально-психологічну атмосферу збирається створити вчитель, які завдання будуть вирішувати учні.

5. Інтер'єр кожної зони має відповідати вимогам ергономіки (світловий і кольоровий клімат, температурний режим). Кольоровий клімат важливий перш за все для емоційного самопочуття дитини, тому варто уникати яскравих, збуджуючих кольорів у навчальній зоні освітнього середовища, а також складного геометричного малюнку на шпалерах, який буде відволікати розумово відсталу дитину від навчально-виховного процесу.

6. З метою розвинення довільності емоційної регуляції поведінки дітей, до початку занять їх варто ознайомлювати з розкладом уроків та тривалістю перерви, таким чином дитина буде розуміти, що треба вчитися на уроках і відпочивати під час перерви.

Недорозвинення емоційної сфери дітей з інтелектуальною недостатністю обумовлює добір педагогом достатньої кількості ігрового матеріалу та дидактичних посібників, що виступають допоміжним засобом корекції порушень емоційного розвитку та застосовуються в навчальному процесі та корекційно-розвивальних заняттях. До таких матеріалів належать: іграшки та ігрові матеріали, що моделюють сімейні стосунки, стосунки з однолітками: ляльки з зображенням експресії обличчя при переживанні різних емоцій, лялькові меблі; тканеві "обличчя" з можливістю самостійно формувати мімічні вирази різних емоцій людини; шарнірні ляльки для формування поз людини; іграшки й ігровий матеріал для вираження творчої експресії: матеріал для образотворчої діяльності, "Коробка емоцій" (Leuven, Belgium); поліфункціональний ігровий матеріал: вкладиші емоцій, азбука настроїв; "чарівне дерево"; ілюстративний матеріал: сюжетні малюнки, ілюстрації до художніх творів; "стіна настрою"; аудіовізуальні засоби, які сприяють розширенню і поглибленню змістового компоненту емоційного розвитку.

Експериментальні умови психодидактичного компоненту освітнього середовища. О.Д. Гонєєв, О.І. Захаров, Т.Д. Ілляшенко, В. О. Липа, М.П. Матвєєва, С. П. Миронова, В.Г. Петрова, В.М. Ремажевська, В.М. Синьов підкреслюють необхідність корекційної спрямованості навчання розумово відсталих дітей незалежно від типу закладу, і наголошують, що зміст та засоби корекції обумовлюються специфікою розвитку дітей, а не формами організації навчання. Відповідно, вагомого значення у процесі навчання набуває індивідуальний підхід, який дозволяє при доборі засобів, методів, темпу навчання врахувати індивідуальні особливості емоційного розвитку учня та операційних характеристик діяльності, як чиннику збереження адекватного психоемоційного стану.

Організація навчально-виховного процесу передбачає правильну побудову режиму дня, навчального процесу, корекційно-розвиткових занять з урахуванням охоронно-педагогічного режиму та гігієнічних умов до режиму дня і організації навчально-виховного процесу, що відображені у Державних санітарних нормах та правилах "Гігієнічні вимоги до улаштування, утримання і режиму спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, та навчально-реабілітаційних центрів". Тривалість основних компонентів режиму дня відповідала віковим потребам дітей і особливостям їх здоров'я.

Результати констатувального експерименту засвідчують відсутність комплексного підходу до проблеми керівництва емоційним станом розумово відсталих молодших школярів. Розуміння ж біологічних причин психологічних порушень дозволяє фахівцям спланувати роботу таким чином, щоб компенсувати наявні порушення психічного розвитку, які відображаються на процесі емоційного розвитку. Відповідно, встановлення закладом освіти медико-педагогічного партнерства з реабілітаційними установами, із закладами охорони здоров'я, з метою надання дитині комплексу соціально-медико-педагогічних послуг. Реалізується через укладання договору. Згідно цього договору двічі на рік проводиться плановий огляд лікарем-психоневрологом розумово відсталих молодших школярів (у період загострення симптомів психічних розладів: восени та навесні) або частіше, якщо є така необхідність. Це дозволяє оцінити стан дитини на початку року (що важливо для розробки її освітнього маршруту на рік) і змін, що відбулися. Батькам з рекомендаціями лікарів необхідно ознайомити педагога та психолога, які проводять навчальні та психокорекційні заняття, для розробки єдиної стратегії психолого-педагогічної допомоги з урахуванням медичної терапії, що одержує дитина. Отже, експериментальною умовою психодидактичного компоненту освітнього середовища виступав медичний супровід розумово відсталої дитини лікарем-психоневрологом. Наступною експериментальною умовою психодидактичного компоненту навчального освітнього середовища було ведення "Щоденника настроїв", зошити, в якому педагог позначав настрої дітей протягом дня. Якщо він змінювався, то виставлялось кілька оцінок. Таким чином можна було охарактеризувати домінуючий емоційний фон (настрій) дитини, своєчасно відреагувати на його зміни, визначити причину цих змін та вживати необхідних заходів для нормалізації емоційного стану.

Експериментальні умови соціального компоненту освітнього середовища.

Експериментальні умови соціального компоненту спрямовувались на задоволення потреб суб'єктів освітнього середовища в сприятливому соціально-психологічному кліматі на основі довірчого, доброзичливого спілкування і розуміння один одного, позитивного настрою і взаємного



позитивного оцінювання. Зокрема, Н. Б. Гонтаровською встановлено, що емоційному розвитку школяра сприяє педагогічний супровід діяльності й спілкування на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога і учня. Результати опитування педагогів щодо керівництва емоційним реагуванням розумово відсталих молодших школярів та анкетування батьків, зумовили використання методів, що сприяють більш глибокому усвідомленню батьками та педагогами особливостей емоційного розвитку розумово відсталих дітей, а також необхідності систематичної й цілеспрямованої роботи з даної проблеми. У зв'язку з цим, технологія опосередкованого впливу включала консультивання батьків і педагогів, їх участь в експериментальній роботі з діагностики та корекції емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів, а також сумісне проведення ПМП консилиумів. У якості експериментальних умов соціального компоненту освітнього середовища було виділено формування адекватного емоційного ставлення батьків до дитини (на противагу неадекватному – недооцінки або гіперрефлексії на дефекті), адже участь батьків у корекційно-педагогічному процесі створює сприятливе середовище для роботи з подолання та попередження порушень емоційної сфери у дітей.

Суттєвою педагогічною умовою освітнього середовища є його діяльнісно-комунікативне наповнення. Н. Б. Гонтаровською доведено, що в навчальному та позаурочному освітніх середовищах доцільно залучати школярів до різних видів діяльності (навчально-пізнавальна, ігрова, трудова, художньо-естетична, соціально-громадська, фізкультурно-оздоровча та інші). Відповідно, педагогічно доцільною експериментальною умовою соціального компоненту освітнього середовища є встановлення навчальним закладом, у якому навчається розумово відсталий школяр, соціально-педагогічного партнерства з усіма зацікавленими у вихованні дитини фізичними та юридичними особами. Соціально-педагогічне партнерство розглядається як окрема форма соціальної взаємодії закладу освіти з фізичними або юридичними особами та розгортається на засадах визначальної ролі навчального закладу в реалізації його особистісно-розвивальних функцій. Експериментальною умовою соціального компоненту освітнього середовища було встановлення соціально-педагогічного партнерства (формування малого освітнього округу), шляхом укладання договору про спільну освітню діяльність в межах освітнього округу. До складу освітнього округу входили: навчальний заклад (ДШІ, НРЦ, навчальний заклад на базі якого організоване індивідуальне навчання), профільна кафедра університету, в особі викладача кафедри (координатора), який здійснював керівництво створенням експериментальних умов освітнього середовища, розробку та впровадження експериментальної індивідуально-групової програми з корекції порушень емоційного розвитку; а також позашкільний освітній заклад, на базі якого проводилась гурткова робота з учнями після етапу проведення

індивідуальних та групових занять з корекції порушень емоційного розвитку.

З метою збагачення соціально-емоційного розвитку, подальшої соціалізації у міні-групі однолітків, засвоєння ними культурних норм, соціальних ролей, притаманних суспільству, розумово відсталі учень включався у гурткову роботу на базі позашкільного навчального закладу. Так створювалась ситуація свідомого засвоєння норм поведінки розумово відсталими молодшими школярами, що обумовлена необхідністю проходження розумово відсталою дитиною етапу афективно-емоційного узагальнення того, що і як вона може робити в колективі (Г. М. Дульнев). Отже, здійснення комплексного впливу на емоційний розвиток розумово відсталих молодших школярів забезпечувалось шляхом застосування технології, що передбачало проведення індивідуально-групової корекції й створення експериментальних умов просторово-предметного, психодидактичного та соціального компонентів освітнього середовища, використання середовищних ресурсів освітнього середовища з метою гармонізації емоційного розвитку учнів.

#### Список використаних джерел

1. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. – К.: МП Леся, 2010. – 779 с.
2. Слепович Е.С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии / Е.С. Слепович, А.М. Поляков. – СПб.: Речь. – 2008. – 247 с.
3. Шаповалова О.Е. Эмоциональное развитие умственно отсталых школьников: дис. доктора психол. наук : 19. 00.10 / Шаповалова Ольга Евгеньевна – Нижний Новгород, 2006. – 320 с.

#### REFERENCES

##### (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Sinov V. M. Psihologiya rozumovo vidstaloyi ditini: pidruch. / Sinov V.M., Matveeva M.P., Hohlina O.P. — K.: Znannya. 2008. — 359 s.
2. Slepovy'ch E.S. Rabota s det'my' s y'ntellektual'noj nedostatochnost'yu. Prakty'ka specy'al'noj psy'xology'y' / E.S. Slepovy'ch, A.M. Polyakov. – SPb.: Rech'. – 2008. – 247 s.
3. Shapovalova O.E. Emotsionalnoe razvitie umstvenno otstalyih shkolnikov: dis. doktora psihol. nauk : 19. 00.10 / Shapovalova Olga Evgenevna – Nizhniy Novgorod, 2006. – 320 s.

In this article the author considers the problem of correcting the emotional development of mentally retarded younger students through the use of technologies of direct and indirect impact on the substantive and instrumental components of the emotional sphere of the child. Technology direct impact directly aimed at correcting the emotional sphere and development of

mentally retarded younger students, updating compensatory abilities , and provides for training pilot program individual-group correction in extracurricular activities. Stage of individual sessions included basic period (1-9 sessions) and synthesis (10-15 sessions). Individual classes built for a specific pattern and consisted of five parts or phases. Stage group sessions included fixing period (15-26 sessions). Auxiliaries correction of violations emotional development, which were used in remedial classes were: painting, music, sculpture, listening to music. The theoretical basis for the allocation of indirect effects technology is the idea of "pedagogical environment" - the theory and technology of indirect impact (through the medium) the formation and development of the child. Technology indirect influence aimed at maximizing the correction capabilities of the educational environment and establishes a spatially experimental subject, didactical and social conditions of the educational environment. Spatially substantive, educational and social components of the environment on the one side serve as attributes or aspects of the review, defining meaningful and material content, on the other side - as resources are included in the activities of participants in the educational process (V.A. Jasvin). The article reveals the features of the experimental space-subject, educational and social conditions of the educational environment of the individual forms of training, rehabilitation center and boarding school.

**Keywords:** emotional development, mental retardation, learning environment.

*Отримано 1.9. 2014*

**УДК 376 – 056.36**

*І.І. Ковальчук*

### **ПРОБЛЕМА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ПІДХІД**

У статті проаналізовано теоретичні аспекти проблеми інтелектуального розвитку дітей в історичному ракурсі, зокрема зосереджено увагу на процесі навчання нормальних та розумово відсталих дітей.

**Ключові слова:** інтелектуальний розвиток, розумова відсталість, здатність до навчання.

В статье рассмотрены теоретические аспекты проблемы интеллектуального развития детей в историческом ракурсе,

сконцентровано внимание на процессе обучения нормальных и умственно отсталых детей.

**Ключевые слова:** интеллектуальное развитие, умственная отсталость, способность к обучению.

За офіційними даними департаменту медичної статистики Міністерства охорони здоров'я України в нашій державі понад 135 тисяч дітей мають порушення психофізичного розвитку. Це становить 1,5% від загальної кількості дітей країни. Як засвідчують аналітичні матеріали, ці показники значно менші від середньосвітових. Зокрема, за даними Європейської академії з вивчення питань інвалідності показник дитячої інвалідності (важкі дитячі патології) у розвинених країнах коливається у межах 2,5% від загальної кількості дітей. Окрім цього, ще близько 8% дітей мають психофізичні порушення, які спричинені розладами слуху, комунікації, інтелекту, поведінки тощо. Водночас дані психолого-медико-педагогічних консультацій, що функціонують в Україні, засвідчують, що дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, в Україні понад 1 млн. Це становить 12,2% від загальної кількості дітей у країні. Такі статистичні дані значно відрізняються від показників офіційної медичної статистики, відповідають середньосвітовим показникам та мають неупереджений характер, оскільки зібрані оперативними службами, що надають допомогу на місцях [7].

Діти з порушеннями розумового розвитку потребують особливої уваги й підтримки з боку держави, оскільки в сучасному суспільстві зберігаються уявлення про неможливість здійснення суттєвого впливу на їх майбутню долю. Відповідно, перед науковцями та практиками вкотре постають проблеми надання ефективної допомоги за наявності у дітей інтелектуальної сфери.

Для визначення значущих показників інтелектуальної сфери ми звернулися перш за все до аналізу поняття “розумовий розвиток”. Незважаючи на широке використання цього терміну, питання щодо його сутності залишається дискусійним.

Проблема розумового розвитку сягає у найдавніші часи. Ще давньогрецький філософ VI-V століття до н.е. Геракліт наголошував на великій ролі розуміння в житті людини, бідкаючись, що “більшість людей не розуміє того, з чим зустрічається, та й навчившись вони не розуміють, їм же самим здається, що розуміють”, “Ті, хто слухаючи, не розуміє, уподібнюються глухим” [1, с. 378].

Арістотель (IV ст. до н.е.) зазначав, що у розумовому розвитку важливим є формування понять, наголошуючи на великому значенні вміння давати їм визначення. “Визначальне поняття, – говорив він, – має робити ясным не тільки “те, що є” кожна річ, як це робить більшість визначень, але в ньому повинна бути і розкриватися також і причина” [1,

с. 345].

Уже в давні часи робиться спроба визначити сутність розумового розвитку. Згадуваний нами Арістотель, зокрема, говорив, що розум полягає не тільки в знанні, але й в умінні впроваджувати знання в справи [2, с.76].

Вислів Декарта “Я мислю, отже я існую” К. Гельвецій витлумачив по-своєму і запропонував формулу: “Я відчуваю, отже я існую”. Головною характеристикою людини є розум. Розум, за Гельвецієм, є не що інше, як властивість матерії, яка здатна змінюватись. Людина має знайти засіб використання цієї здатності у своїх інтересах, і цей засіб – виховання.

Французький філософ XVIII століття Гольбах Анрі в своїй праці “Система природи” до структури розвинутого розуму відносив уміння “схоплювати одним поглядом всі пункти широкого горизонту”, вміння бачити “предмети і відношення так, як вони є на ділі”. Його співвітчизник, письменник XIX століття Стендаль одну із ознак розвинутого розуму вбачав у його гнучкості [1, с. 278].

Г. Сковорода проблему розуму закликав розглядати в суворо особистісному контексті: “Всяка имеет свой ум голова”, – говорив він [1, с. 238]. За Т. Шевченком, визначальною складовою розвинутого розуму є вміння самостійно вчитися “так, як треба”. Л. Толстой звертав увагу на таку особливість розвинутого розуму, як здатність знати, що робити в першу чергу.

Ми будемо далі у тексті вживати терміни “інтелект”, “розум” як ідентичні.

Значний внесок у розробку теорії розумового розвитку зробили такі відомі російські і українські психологи та педагоги: Л. Виготський (1931), С. Рубінштейн (1976), Г. Костюк (1950), О. Леонт'єв (1969), Н. Менчинська (1965), О. Кабанова-Меллер (1968), В. Давидов (1960), М. Скоткін (1965), І. Лернер (1981) та інші.

Вітчизняні психологи та педагоги визнають провідну роль навчання в розумовому розвитку (навчання веде за собою розвиток).

Інша ідея (К. Ушинський, 1864; І. Сеченов, 1902) полягає в тому, що голова дитини не уподібнюється посудині, що наповнюють водою – чим більше, тим повніше. Важливо не тільки те, чому вчити, але і як вчити. Розумовий розвиток тісно пов'язаний із засвоєнням знань, у той же час не зводиться до нього, тобто неправомірно ставити знак рівності між сумою набутих знань та рівнем розвитку. “Наполовину розумовий розвиток людини, – відмічав І. Сеченов, – і відбувається так, наскільки вона відтворює та засвоює елементи власного і чужого досвіду. Але хто не знає, що людина, навчившись мислити, вміє не тільки засвоювати елементи досвіду, але утилізувати його показники – застосовувати їх до справи? Як мислитель вона вміє спостерігати та аналізувати результати аналізу та порівняння і, нарешті, дошукуватись причин явищ. Наскільки в усіх цих випадках людина є діячем, весь комплекс явищ називають

“діяльним мисленням” [1, с. 481].

Розумовий розвиток – вміння користуватися одержаними знаннями та застосовувати їх на практиці. Останнє вимагає розвинутого вміння спостерігати, бачити факти, порівнювати та аналізувати їх, доходити висновків та узагальнень, тобто розвинутого мислення. Т. Едісон наголошував, що найважливіше завдання цивілізації – навчити людину мислити.

Поняття інтелекту в психології не має цілісного, системного визначення. Інтелект визначається як відносно стала структура розумових здібностей індивіда, його ототожнюють з пізнанням взагалі, з системою розумових операцій, з пізнавальними здібностями людини, зі стилем і стратегією рішення проблем, з когнітивним стилем, як пізнавальним досвідом і ставленням до світу. Інтелект в цілому є дещо більшим, ніж сума його складових.

Уявлення про природу інтелекту змінили експериментально-психологічні дослідження, що трактують будь-яке психічне явище як процес. Згідно з таким баченням психічне є живою реальною діяльністю, що характеризується процесуальністю, динамічністю, безперервністю. У цьому процесі формуються механізми інтелектуальної діяльності. Так, С. Рубінштейн сформулював принцип єдності свідомості та діяльності; О. Леонтьєв розробив проблему спільної побудови внутрішньої і зовнішньої діяльності як сукупності дій, спрямованих на досягнення мети).

Критикуючи погляд на інтеріоризацію зовнішніх дій (засвоєння значень словесних знаків або власних предметних дій) як основний механізм розумового розвитку, С. Рубінштейн послугувався теоретичною формулою, згідно з якою зовнішні впливи завжди коригуються внутрішніми умовами. Можливість засвоєння (привласнення) будь-яких знань, способів поведінки передбачає наявність внутрішніх психологічних передумов, зокрема початкового рівня розумового розвитку. Інтелектуальні здібності, з одного боку, є результатом навчання, з іншого – його передумовою.

Отже, індивідуальний інтелект формується шляхом утворення, генералізації та закріплення розумових операцій – аналізу, синтезу, узагальнення [2, с. 89].

Так, згідно з О. Леонтьєвим, інтелект виникає вперше там, де поведінковий акт ділиться на дві фази: фазу підготовки можливості здійснення тієї або іншої дії і фазу її реалізації. Тобто, суть інтелекту, який зароджується в філогенезі психічної спроможності, полягає в тому, що орієнтування в ситуації переміщується з рівня розгорнутих рухових проб у внутрішній план – виникає той відомий феномен „паузи” (уповільнення, відтермінування реагування), який у тварин є поведінковим проявом інтелектуальної активності [2, с. 96].

Питання показників розумового розвитку дітей стало предметом спеціальних досліджень. Нашими вітчизняними психологами

встановлені такі показники розумового розвитку: вміння оперувати засвоєними поняттями (Л. Виготський, 1931); оволодіння мислинневими операціями, процесами, прийомами (С. Рубінштейн, 1976; Н. Менчинська, 1965); перенесення розв'язання задачі в інші умови (С. Рубінштейн, 1976); перенесення операцій, засвоєних у даному навчальному предметі, на позанавчальну діяльність (О. Леонтьєв, 1969); встановлення багатосторонніх зв'язків між причинами та наслідками; широке перенесення прийомів, узагальнених “міжпредметним” шляхом, на навчальну і позанавчальну діяльність (О. Кабанова-Меллер, 1968); вміння аргументувати міркування, оцінювати події та явища та ін.

Л. Виготський створив психологічну систему, яка не вивчена повністю. Фактично всі галузі психології, як у сфері теорії, так і у сфері практичного застосування, знаходяться під впливом його ідей. Сам термін “інтелект” у його роботах вживається досить рідко, оскільки при такому підході у ньому немає необхідності – на місце інтелекту природно і несуперечливо постає понятійне мислення (свідома, категоріально-логічна форма інтелектуальної діяльності), а у якості критерію розвитку інтелекту виступає міра спільності поняття [6, с. 115].

У рамках культурно-історичної теорії вищих психічних функцій Л. Виготського (1931) проблема інтелекту розглядається як проблема розумового (загалом – психічного) розвитку дитини. Розвиток інтелекту дитини здійснюється під впливом таких провідних факторів: як вживання знарядь (матеріальних засобів організації інтелектуального контакту зі світом у вигляді рахункових паличок, мікроскопа тощо); оволодіння знаками (у вигляді засвоєння значень слів рідної мови, а також різноманітних засобів буквенної та візуальної символіки); включення в соціальну взаємодію з іншими людьми (у вигляді різних форм допомоги і підтримки з боку дорослих).

На думку Л. Виготського, існує принципова різниця між натуральним інтелектом як продуктом біологічної еволюції і історично виниклою формою людського інтелекту, будова якого заснована на функціональному вживанні слова. Тому механізм інтелектуального розвитку дитини пов'язаний із формуванням у його свідомості системи словесних значень, перебудова якої характеризує напрямок росту його інтелектуальних можливостей [6, с. 116].

С. Рубінштейн підкреслював, що психічне як жива реальна діяльність характеризується процесуальністю, динамічністю, безперервністю. Відповідно механізми інтелектуальної активності складаються не до початку діяльності, а саме в процесі самої діяльності [6, с. 129].

Критикуючи погляд на інтеріоризацію зовнішніх дій (засвоєння значень словесних знаків або власних предметних дій) як основний механізм розумового розвитку, С. Рубінштейн послуговувався теоретичною формулою, згідно з якою зовнішні впливи завжди коригуються внутрішніми умовами. Можливість засвоєння

(привласнення) будь-яких знань, способів поведінки передбачає наявність внутрішніх психологічних передумов, зокрема початкового рівня розумового розвитку. Інтелектуальні здібності, з одного боку, є результатом навчання, з іншого – його передумовою.

С. Рубінштейн висуває актуальне положення про те, що “...не можна визначити розумові здібності, інтелект людини по одному лише результату його діяльності, не розкриваючи процесу мислення, який до нього призводить” [2, с. 97].

Отже, індивідуальний інтелект формується шляхом утворення, генералізації та закріплення розумових операцій – аналізу, синтезу, узагальнення.

Іншим похідним компонентом інтелектуальних здібностей є злагоджена і відпрацьована сукупність операцій (розумових дій, за допомогою яких може здійснюватися відповідна діяльність). С. Рубінштейн вводить поняття “мислення-здатність”, протиставляючи його “мисленню-навику”, і підкреслюючи тим самим, що до пояснення механізмів інтелекту потрібно йти через вивчення внутрішніх закономірностей операціонально-процесуальної динаміки мислення [6, с. 136]. Відтак, суть інтелектуального виховання особистості полягає у формуванні культури тих внутрішніх процесів, які лежать в основі здатності до постійного виникнення у людини нових думок, що, власне, і служить самим очевидним критерієм рівня інтелектуального розвитку.

П. Гальперін (1985), Н. Тализіна (1998), виходячи з принципу єдності свідомості та діяльності, розглядають засвоєння знань як процес, що відбувається в результаті виконання та оволодіння певних дій (зовнішні, матеріальні; голосно-мовленнєві без опори на предмети чи їх образи; внутрішньомислиннєві), які є важливим засобом розумового розвитку.

Н. Менчинська (1965), Г. Костюк (1950) та інші науковці у своїх дослідженнях виявили залежність засвоєння учнями матеріалу від структури їх пізнавальної діяльності, яка, у свою чергу, визначається змістом та методами навчання, тобто залежність засвоєння знань і розвитку мислення учнів від характеру навчання.

Досліджуючи розвиток особистості дитини, Н. Менчинська розглядає передусім розумовий аспект. На її думку, він багаторівневий, ієрархічний за своєю будовою: включає в себе ряд шарів – поверхневих, глибинних, пов'язаних з особистістю загалом [4, с. 12]. До поверхневого належать знання, їх запас і ступінь систематичності, до глибинних – інтелектуальні уміння; сформовані якості розуму. Н. Менчинська наголошує, що неспівпаданню обсягу знань з розумовим розвитком свідчить про те, що не самі знання є показником розумового розвитку, а темп їх засвоєння чи темп просування при самостійному оволодінні знаннями.

Б. Ананьєв, Н. Менчинська приймають за критерій розумового розвитку здатність до навчання або научуваність, яка розуміється як індивідуально-психологічні особливості, які зумовлюють успішність



учбової діяльності, швидкість і легкість оволодіння новими знаннями, широту їх переносу [4, с. 12]. З. Калмикова (1977) пояснює розумовий розвиток широко, включаючи в нього не тільки пізнавальні процеси, але й емоційно-вольові і навіть характерологічні сторони особистості. У психологічному словнику розумовий розвиток визначається як процес розвитку, вдосконалення інтелектуальної сфери і пізнавальних здібностей людини. Структура інтелекту в цьому ж словнику визначена таким чином, що центральне місце в ній посідає здатність до виконання різноманітних операцій логічного мислення. Ця здатність значною мірою зумовлена рівнем розвитку інших розумових здібностей, зокрема обсягом оперативної пам'яті та стійкістю уваги.

К. Платонов (1971) розглядає сутність розуму як сукупність індивідуальних здібностей мислення і розуміння людини. Властивості розуму – швидкість, ясність, критичність, глибина, гнучкість, широта, творчість.

Завданнями розумового виховання на сучасному етапі є формування у дітей нового обсягу знань про навколишні предмети і явища (суспільне життя, працю дорослих, живу й неживу природу, самообслуговування тощо) та способи мислинневої діяльності – уміння спостерігати, аналізувати, порівнювати, робити прості узагальнення.

Розумове виховання можливе лише за умови отримання дітьми свідомо засвоєних знань, з яких починається навчання.

Сучасні дослідники дошкільної корекційної педагогіки О. Катаєва, О. Стребелева визначають, що розумовий розвиток потрібно розглядати не лише як оволодіння знаннями і способами мислення, але й як формування окремих емоційно-моральних та мотиваційно-вольових якостей особистості. Цей процес відбувається як в процесі спілкування з дорослими, в іграх з однолітками, так і в процесі систематичного навчання. Корекційно-виховна робота з розумового розвитку спрямовується на формування уваги, запам'ятовування, сприйняття, а також виховання окремих якостей особистості [3, с. 125].

О. Стребелева запропонувала методичну систему з формування мислення як діалектичного процесу, в якому кожен з видів мислення є необхідним компонентом загального мислинневого процесу. В основі корекційно-педагогічної роботи з розумово відсталими дітьми реалізовано фундаментальне психологічне положення про генетичний зв'язок різних форм мислення. У дошкільному віці взаємодіють три основні форми мислення: наочно-дійове, наочно-образне, словесно-логічне, які складають разом єдиний процес пізнання реального світу. У різні моменти розвитку дитини можуть переважати то одна, то інша форма мислення, у зв'язку з цим пізнавальний процес набуває специфічного характеру [3, с. 135].

Для розуміння особливостей розвитку та корекції особистісної сфери дітей, з якими працює корекційний педагог, важливо враховувати суттєву різницю між термінами “інтелект” та “розум”. Як наголошує

В. Синьов, “вживаючи поняття “розум”, психологія і педагогіка мають на увазі сукупність пізнавальних процесів людини (сприймання, мислення, пам’яті, уяви), які забезпечують розуміння нею того, що пізнається. А у поняття “інтелект” включають сукупність пізнавальних здібностей особистості, які об’єднують не лише зазначені вище пізнавальні, а й інші психічні процеси (емоції, волю), а також ті властивості особистості, які пов’язані із її спрямованістю (потяги, бажання, інтереси до інтелектуально-пізнавальної діяльності, її мотивацію), досвідом (якості наявних знань), характерологічними рисами (самостійність, критичність) тощо” [5, с. 17].

Н. Стадненко при дослідженні інтелектуального розвитку дошкільників приймає саме научуваність як параметр розумового розвитку: “... научуваність – це сукупність тих інтелектуальних властивостей людини, від яких залежить продуктивність навчальної діяльності” [4, с. 13].

Таким чином, проблема вивчення інтелектуального розвитку представлена розмаїттям поглядів та теорій, що виникали як у прадавні часи, так і в наступних епохах. Прослідковується діалектичний зв’язок та наступність у підходах науковців до даної проблематики, відстежується поглиблення, деталізація, розгалуження у вивченні феномену „розумовий розвиток”, визначено його структурний та операційний компоненти, проаналізовано залежність між розумовим розвитком та навчанням, визначено „научуваність” як важливу характеристику розумового розвитку.

#### **Список використаних джерел:**

1. Античные философы. Свидетельства. Фрагменты. Тексты / Сост. доц. А.А. Аветисьян. – К.: Изд. КГУ им. Т.Г. Шевченко, 1955. – 675 с.
2. Галян І.М. Психодіагностика: навч. посіб. / І.М. Галян. – 2-ге вид., стереотип. – К.: Академвидав, 2011. – 464 с. – (Серія “Альма-матер”).
3. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учебник для студентов педагогических вузов / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1998. – 208 с.
4. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників / Авторський колектив: Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Борщевська Л.В., Обухівська А.Г. – Кам’янець-Подільський: видавництво "Абетка", 1998. – 144 с.
5. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. – Частина І. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки) / В.М. Синьов. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 238 с.

6. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. / М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

**List of references:**

1. The ancient philosophers. Evidence. Fragments. Lyrics / Comp. Assoc. A. A Avetisyan. – To .: Publishing. KSU. T.G Shevchenko, 1955. – 675 p.
2. Galyan I.M. Psychodiagnostics. Tutorial. / I.M. Galyan. – 2-n species. Stereotype. – К .: Akademiдав, 2011. – 464 p. – (Seriya "Alma Mater").
3. Kataeva A.A, EA Strebeleva A. E. Preschool Correctional: Textbook for students of pedagogical universities / AA Kataeva, EA Strebeleva. – М.: humanity. ed. VLADOS Centre, 1998. – 208 p.
4. Methods of diagnosis of abnormalities in the mental development of younger students and older preschoolers / Stadnenko N.M, Ilyashenko T. D, Borschevska L.V, Obuhivska A.G. – Kamyanets-Podilsky: "Abetka" 1998. – 144 p.
5. Sinov V.M. The general principles of corrective psychopedagogiky (olihofrenopedagogiky) / V.M Sinov. – To view.: IKPP of M.P. Dragomanov, 2007. – 238 p.
6. Holodnaya M.A Psychology of Intelligence: Paradoxes of the study. 2nd ed., Rev. and ext. / M.A. Holodnaya. – St. Peter.: 2002. – 272 p.

The article describes the theoretical aspects of intellectual development of children in a historical context, to focus on the learning process of normal and mentally retarded children.

The study of mental development of children with normal intelligence and children with mental retardation gives the opportunity to confirm that the main difference between them lies in the ability to learn.

The main task of the intellectual development of mentally retarded children at the present stage is to improve the correction forms of education and training.

To understanding the development and correction of personal sphere of children with whom the correctional educator, it is important to take into account the substantial difference between the terms "intelligence" and "mind." It is advisable to these two key terms "mind" and "intelligence" considered identical with respect to the mentally retarded children.

Priority in the field of intellectual education at the present stage is the formation of a new children's knowledge of volume of the surrounding objects and phenomena (social life, working adults, animate and inanimate nature, self-service skills) and processes of mental activity - the ability to observe, analyze, compare, make simple inferences .

Intellectual education is possible only if the children have consciously acquired knowledge, which begins with training. Mental development is in

the process of communicating with adults, with peers in the game. And all this should be a systematic training.

The main purpose of the correctional educator - maximum autonomy of mentally retarded children, the formation of self-help skills.

This is a global problem, relevant and requires new approaches and techniques.

**Keywords:** intellectual development, mental retardation, learning ability.

*Отримано 8.9.2014*

**УДК 376.1-058.862**

*О. В. Коган*

### **ВПЛИВ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ НА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ**

Анотація: у статті висвітлюються питання особливостей формування здорового способу життя у розумово відсталих учнів. Здійснено аналіз проблеми формування здорового способу життя у сучасній практиці. Визначено мотиваційний компонент формування здорового способу життя у розумово відсталих учнів та закономірності їх розвитку, що впливають на когнітивний, емоційно-мотиваційний та поведінковий компоненти здорового способу життя.

**Ключові слова:** здоровий спосіб життя, компоненти здорового способу життя, навчально - корекційний процес, розумова відсталість.

Влияние мотивационного компонента на формирования здорового способа жизни у умственно отсталых учащихся.

Аннотация: статья освещает вопросы особенностей формирования здорового способа жизни, проводится анализ формирования здорового образа жизни в современной практике. Определено мотивационный компонент формирования здорового способа жизни у умственно отсталых учащихся и закономерности их развития, которые влияют на когнитивный, эмоционально – мотивационный и поведенческий компоненты здорового способа жизни.

**Ключевые слова:** здоровый образ жизни, компоненты здорового

способа життя, учебно - корекционный процесс, умственная отсталость.

Серед пріоритетних напрямків розвитку освіти, що визначені Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті, виділена пропаганда здорового способу життя, стимулювання прагнення до здорового способу життя.

Безпосередньо проблеми формування здорового способу життя дітей у спеціальній педагогіці вивчали Н. Денисенко, Л.С. Дробот, Г.М. Мерсіянова, Є. Павлютенков, І. Піскунова, І. Шишова та ін [5].

І. Шишова зазначає, що рівень здоров'я учнів з розумовою відсталістю є досить низьким. Таким учням притаманні не лише проблеми інтелектуального характеру, а й розлади опорно-рухової системи, низька опірність організму до різноманітних вірусів та інфекційних захворювань [5]. Внаслідок інтелектуального недорозвитку такі діти досить часто потрапляють під негативний вплив; вони схильні до дезадаптаційної поведінки, шкідливих звичок, вживання наркотичних речовин. Значна кількість учнів допоміжних шкіл, за результатами досліджень І. Піскунової, має обтяжену спадковість; чимала категорія дітей знаходилась у неповних та неблагополучних сім'ях, де дорослі пиячили, палили тощо.

При формуванні здорового способу життя у розумово відсталих учнів слід враховувати й те, що недорозвинута й неповноцінна пізнавальна діяльність цих дітей часто супроводжується емоційною і духовною незрілістю, легковірністю, схильністю до навіювання. Все це призводить до того, що учні часто потрапляють під вплив іншої особистості. І. Піскунова довела, що невпевненість у собі сприяє виникненню у цих дітей почуття залежності, звички виконувати забаганки інших, незважаючи на власні бажання та почуття. Неможливість самостійно знайти вихід зі складної ситуації, нерозуміння з боку оточуючих, загострення конфліктів у сім'ї наближають розумово відсталого підлітка до кримінального середовища, аморальних та антисоціальних дій, вживання наркотичних речовин”.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що однією із складових здорового способу життя є відповідна мотиваційна сфера дітей, спрямована на збереження та зміцнення власного здоров'я. Ця мотиваційна спрямованість повинна стати домінуючою, визначальною для поведінки дітей, їх бажання вести здоровий спосіб життя.

О.Воленко розробив мотиви здорового способу життя для впровадження

у школі. Він, зокрема, виділив наступні:

- зосередження уваги школярів на особистісному та соціальному значенні здоров'я і здорового способу життя;
- отримання інформації про здоров'я;
- вибір рішення [2].

На нашу думку, ці ж мотиви слід виховувати і в учнів допоміжних

шкіл.

Аналіз літературних джерел дозволив нам дійти висновку, що поведінкові реакції учнів спрямовані на формування здорового способу життя, обумовлені наступними мотиваціями - самозбереження, дотримання культурних вимог, вплив мікросоціуму, професійна орієнтація. Зупинимось на їх характеристичі.

Самозбереження - це головна мотивація поведінкових реакцій, спрямованих на здоровий спосіб життя, властива молодшим школярам.

Поведінка дітей у підлітковому віці здебільшого визначається мікросоціумом. Безумовно, це стосується і здорового способу життя. Для розумово відсталих учнів допоміжна школа є тим мікросоціальним середовищем, де вони оволодівають морально-етичними та правовими нормами поведінки, досвідом суспільних стосунків, позитивними звичками та якостями. З огляду на це виховання у розумово відсталих дітей життєвих позицій, системи потреб та мотивів, звичок здорового способу життя є пріоритетним завданням допоміжної школи.

Безумовно, що мотивація здорового способу життя у розумово відсталих учнів, пов'язана із професійною орієнтацією, не виражена так яскраво, як учнів загальноосвітніх шкіл I-III ступеня, проте це не зменшує ролі фізичного та трудового виховання у формуванні здорового способу життя учнів допоміжних шкіл. Е.А. Гордієнко, Г.Г. Занряєв вказують, що активне включення підлітка у трудові спортивні процеси, і, спеціалізація навчально-виховного процесу, зокрема, етичного, правового та корекційно-оздоровчого аспектів суттєво впливають на формування правильної поведінки та здоровий спосіб життя розумово відсталих учнів.

І. Піскунова розробила методику формування здорового способу життя та профілактики наркоманії в учнів допоміжної школи [1]. Основними напрямками її методики є оптимізація навчального процесу; оздоровлення учнів школи; залучення родин школярів до співпраці в усіх видах діяльності; просвітницька антинаркотична робота серед батьків; підвищення культурного рівня школярів; формування естетичного смаку, підтримання потягу до різних задів творчості; привчання до цікавого проведення дозвілля; посилення особистісної уваги до кожної дитини; діагностичне обстеження психологом для зазначення типу темпераменту, рівня самооцінки, схильності до шкідливих звичок; диференціація виховання та індивідуальний підхід до кожного підлітка; допомога розумово відсталим учням в адаптації до сучасного життя.

І. Шишова запропонувала інноваційні методи та форми організації антинаркотичної роботи у спеціальній школі [5]. На її думку, важливими умовами для формування здорового способу життя та запобігання вживанню наркотичних засобів у спеціальній школі є: створення внутрішньо-шкільної концепції превентивного виховання; наявність позитивної загальношкільної атмосфери у поєднанні з високою вимогливістю до дисципліни; належна корекційно-оздоровча робота;

залучення до співпраці широких кіл громадськості; системність роботи; наявність у школі програми-мінімум та програми-максимум валеологічного розвитку дітей; постійне підвищення рівня дефектологічної та валеологічної освіти; самоосвіта педагогів; опанування педагогами сучасними технологіями діагностики та превентивного виховання учнів.

Наукові дослідження, проведені в нашій країні та за кордоном, свідчать, що найбільш ефективним засобом формування здорового способу життя учнів як з педагогічних, так і з економічних позицій є фізична культура [3]. Саме фізичний фактор найбільшою мірою визначає загальну культуру особистості, соціально психологічну адаптацію та поведінкові реакції під час навчання і в позанавчальній діяльності, слугує підґрунтям адекватного розв'язання соціально-економічних, виховних, оздоровчо-реабілітаційних завдань.

Як зазначає Е.С. Черник, “на сучасному етапі перебудови шкільної освіти, а саме допоміжної школи, фізичне виховання повинно виступати як основний фактор підвищення рухових можливостей розумово відсталих учнів у підготовці їх до життя і, в подальшому, до фізичної праці”.

На думку М.О. Козленка, завдяки систематичним заняттям фізичними вправами у режимі навчального дня, у позакласний час, у вихідні та канікулярні дні забезпечується оптимальне співвідношення між розумовою та фізичною діяльністю учнів допоміжної школи. А це є важливою умовою загального розвитку, підвищення працездатності, корекції.

А.А. Дмитрієв, С.Ю. Юровський, вважають, що у процесі занять фізкультурою повинні у єдності реалізовуватись завдання навчання здорового способу життя та корекції недоліків розумового і фізичного здоров'я, порушень рухової функції.

Необхідне оснащення і естетичне оформлення матеріально-спортивної бази, доступний, відповідний віку та психофізичним можливостям дітей добір вправ у процесі фізичного виховання, проведення змагань та спортивних ігор сприяють виникненню зацікавленості до занять, пов'язаних із ЗСЖ.

Досить перспективним є поєднання фізичної культури з таким новим напрямком сучасної педагогіки, як музично-терапевтична педагогіка (МТП). Вона може впроваджуватись і у допоміжних школах. Як зазначається в роботах Б. Шияна, Д. Кемпбел, науково-виробничих виданнях Міжнародного інноваційного центру гармонійного розвитку людини, Міністерства освіти і науки України, Інституту проблем виховання АПН України, МТП є ключем до вирішення багатьох соціальних, педагогічних, медичних проблем. Її впровадження сприятиме розумовому, фізичному, моральному і духовному розвитку дитини, орієнтації її на ЗСЖ. Це, в свою чергу, дозволить піднести освіту, в тому числі і спеціальну, на якісно новий рівень, особливо той її

напрямок, який пов'язаний із формуванням ЗСЖ.

Слід зазначити, що для розумово відсталих учнів вкрай актуальним є не тільки розвиток рухової активності у процесі фізичного виховання, а й виховний компонент. М.О. Козленко зазначає, що фізичне виховання учнів допоміжних шкіл здійснюється у єдності з іншими напрямками виховання і є органічною частиною усєї навчально-виховної роботи школи.

Фізичне виховання відіграє важливу роль у справі підготовки учнів допоміжних шкіл до трудової діяльності. В.І. Бондар вказує, що трудове виховання займає провідне місце у системі підготовки розумово відсталих дітей до самостійного життя. На думку вченого “праця відіграє таку саму важливу роль у формуванні фізичної досконалості, як спорт... Фізичне виховання в процесі трудової діяльності передбачає загальне підвищення життєвого тону у учнів і формування в них життєво важливих рухових реакцій”.

Як зазначає І. Піскунова: “в системі оздоровлення і профілактики шкідливих звичок трудове виховання є одним із найголовніших факторів формування особистості. Праця сприяє соціалізації та адаптації учнів допоміжних шкіл під час навчання та після його закінчення”.

Виконуючи корекційну функцію, трудове виховання водночас формує позитивні інтереси і нахили, сприяє соціалізації, розвитку критичності, самостійності, об'єктивної самооцінки та самоконтролю. Під час праці реалізується потреба розумово відсталих учнів у позитивній суспільній оцінці своїх дій та результатів роботи .

На формування позитивного ставлення учнів допоміжної школи до навчання здорового способу життя впливає комплекс чинників. І одним із найважливіших є узгодженість у діях всіх педагогічних працівників навчального закладу, а також особистість педагога, який втілює завдання із збереження та покращення здоров'я серед означеного контингенту дітей та підлітків. Покращення здоров'я підростаючого покоління є комплексною проблемою, і вирішити її неможливо без залучення лікарів, педагогів, психологів та інших фахівців. Особлива роль у розв'язанні цього завдання належатиме педагогам, оскільки більшість свого часу підлітки проводять у навчальних закладах. Тому дуже важливим є для органів освіти розробка та впровадження ефективних превентологічних програм, що сприятимуть здоров'ю учнів допоміжних шкіл.

Отже, при формуванні ЗСЖ у розумово відсталих учнів необхідно враховувати особливості їх психічного та фізичного розвитку.

Ми дійшли висновку, що формування здорового способу життя у учнів допоміжних шкіл повинно базуватись як на одержанні необхідних знань з питань здоров'я та ЗСЖ, формуванні вмінь та навичок, так і вихованні позитивної мотивації до цього. Цьому сприятиме вдосконалення системи валеологічного навчання і виховання, фізичної культури; урахування позитивного впливу трудового навчання на формування мотивації на здоровий спосіб життя; скоординована дія всіх



працівників допоміжного закладу у збереженні здоров'я і формуванні ЗСЖ у розумово відсталих учнів.

Для формування здорового способу життя, безперечно, великого значення набуває вивчення у курсі соціально-побутового орієнтування основ особистої гігієни.

У процесі вивчення соціально-побутового орієнтування учні допоміжних шкіл знайомляться із основами раціонального харчування, культурою поведінки, у них формуються та удосконалюються необхідні навички самообслуговування.

У програмі з соціально-побутового орієнтування вказується, що воно повинно мати логічне продовження в системі позакласної роботи. Тільки спільна діяльність учителя і вихователя дасть змогу домогтися бажаних результатів.

Отримання знань учнями допоміжних шкіл та формування у них позитивної мотивації є важливим фактором для формування здорового способу життя, але у змісті проаналізованих навчальних програм з цих предметів питання здорового способу життя висвітлюється фрагментарно, безсистемно, що не дає можливості комплексно впливати на формування здоров'я учнів на основі особистісно орієнтованого підходу, на їхню мотиваційну сферу. На нашу думку, відсутність цілісного підходу до формування здорового способу життя, проявляється і у нормативному підході до фізичного виховання, певній неузгодженості дій вчителя фізкультури з вчителями інших навчальних предметів та вихователями.

Серед конкретних завдань фізичного виховання у допоміжній школі виділяються такі: зміцнення здоров'я та загартовування організму; формування правильної статури; формування і удосконалення рухових вмінь та навичок; розвиток рухових якостей (сили, швидкості, спритності); корекція і компенсація порушень фізичного розвитку та психомоторики; формування і виховання гігієнічних навичок при виконанні фізичних вправ; підтримка фізичної працездатності; формування пізнавальних інтересів, теоретичних знань з фізичної культури; виховання інтересу до занять фізичними вправами, виховання морально-вольових якостей, сміливості, навичок культурної поведінки.

Розв'язання цих завдань покладено на уроки фізкультури. Як показав аналіз навчальних планів, кількість годин з фізичного виховання у навчальному процесі є незначною. Вважаємо, що це є одним із основних недоліків усього фізичного виховання учнів допоміжної школи. На нашу думку, має бути розроблена програма позакласних занять з фізичного виховання, яка повинна включати цілісну систему фізичних вправ, ігор, розваг. У ній має посісти певне місце комплексне навчання гігієнічним навичкам та знанням з формування основ ЗСЖ, спортивного виховання та деякі інші аспекти.

Аналіз літературних джерел та стану практики дозволяє нам дійти висновку, що одна з причин, що негативно впливають на стан фізичного

виховання учнів з розумовою відсталістю, полягає у недооцінці насамперед його значення як найбільш дієвого засобу для вирішення завдань корекційної, соціально-адаптивної і психологічної спрямованості виховання учнів допоміжної школи. Звідси виникає протиріччя між об'єктивною потребою в оновленні усієї системи шкільної фізкультурної діяльності та суб'єктивним недооцінюванням її провідної ролі у життєдіяльності дитини, розмежування взаємозв'язку понять психофізичного та інтелектуального розвитку, які є найбільш вагомими, необхідними, значущими у цілісному процесі виховання і становлення особистості дитини з розумовою відсталістю.

Невисокі результати фізкультурної діяльності розумово відсталих школярів обумовлюються об'єктивними та суб'єктивними умовами. До об'єктивних умов, у першу чергу, слід віднести відсутність державної концепції розвитку освітньої галузі „Основи здоров'я і фізична культура” для розумово відсталих дітей; єдиних стандартів щодо організаційних, програмно-нормативних та наукових основ фізкультурної діяльності у системі спеціальних закладів освіти; вкрай слабе фінансове і матеріально-технічне забезпечення таких освітніх закладів; катастрофічна нестача професійних педагогічних кадрів та їхній недостатній фаховий рівень; повна відсутність базових положень щодо реалізації фізкультурно-реабілітаційної роботи у контексті безперервної освіти; практично повна відсутність методичного забезпечення навчального процесу тощо.

Отже, сама постановка фізичного виховання та валеології у спеціальних закладах освіти є недостатньою для формування здорового способу життя. У першу чергу це пов'язано із застарілою орієнтацією фізичного виховання в частині його системоутворюючих положень: забезпечення мінімально необхідної рухової активності, по можливості запобігання деструктивним процесам у формуванні та діяльності опорно-рухового апарату, інших органів і систем організму, створення мінімально необхідного кола життєво важливих рухових умінь, навичок та досягнення максимально можливого розвитку фізичних здібностей, у більшості випадків, без урахування сучасних вітчизняних досягнень суміжних галузей науки та світових тенденцій. При цьому, зовсім не враховуються такі важливі компоненти, як виховання ціннісних орієнтацій на фізичне і духовне удосконалення особистості з розумовою відсталістю, формування у неї мотивації до систематичних занять фізичними вправами, набуття досвіду спілкування, формування гуманістичних відношень, створення повноцінного життєвого та діяльного простору для реалізації власної системи цінностей за допомогою фізичної культури і спорту.

Можна констатувати суттєві розбіжності між встановленням закономірностей розвитку і формування особистості розумово відсталої дитини, її соціально-психологічної адаптації, психофізичної абілітації та реабілітації у соціальній психології, корекційній педагогіці, біології,

медицині з одного боку та у галузі „Основи здоров'я і фізична культура” з іншого. Має місце невідповідність між наявними науковими розробками з фізичного виховання розумово відсталих дітей та їх висвітленням у відповідній навчально-методичній літературі або практичним застосуванням: більшість спеціальних закладів освіти користуються науково-методичними розробками з фізичного виховання, датованими 70-80-ми роками минулого сторіччя. А виконані дисертаційні дослідження з цієї проблеми є доступними тільки для обмеженого кола фахівців та й кількість їх є незначною.

Дотепер залишається незагальненим передовий, інноваційний світовий і вітчизняний досвід з організаційно-методичних і програмно-нормативних основ фізичного виховання цієї категорії учнів; технологій педагогічного управління їхнім психофізичним і моторним потенціалом, фізичним станом за допомогою фізичних вправ; формування мотивів і потреб у систематичних заняттях фізкультурною чи спортивною діяльністю; формування знань і методичних умінь з використання засобів фізичної культури для підтримки нормального психофізичного стану, а також навичок їх практичної реалізації у повсякденній життєдіяльності.

#### Список використаної літератури

1. Беспалько В. В. Визначення медико – соціальних чинників ризику виникнення наркоманії серед учнів навчальних закладів. – Кам'янець-Подільський, Абетка – НОВА, 2002. – 20с.
2. Валеологічна освіта та виховання: сучасні підходи до досліджень і шляхи їх розвитку в Україні: Зб. Науково-практичних статей. За заг. редакцією В. М. Оржеховської. К.: МАГІСТР. 1999 – 120 с.
3. Воленко А. М. Как растить здоровое поколение. О новой программе для начальной школы. Педагогіка. – 1995. – с. 52 – 56.
4. Дробот Л. С. Видрич Н. І. Соціально – побутове орієнтування для вчителів та учнів допоміжної школи: посібник для вчителів. – К.: ІСДО, 1995. – 152 с.
5. Шишова І. М. Інноваційні методи та форми організації антинаркотичної роботи у спеціальній школі. Дефектологія. – 2002. – с. 26 – 29.

Annotation: in the article the questions of features of forming of healthy way of life are illuminated for the students of auxiliary school. The analysis of problem of forming of healthy way of life is carried out at auxiliary school in modern practice.

**Keywords:** healthy way of life, auxiliary school, mental backwardness.

*Отримано 8.9.2014*

УДК 376-056.264:84'234(092)

О.В. Козинець

## ПОГЛЯДИ Р.Г. КРАЄВСЬКОГО НА ВИПРАВЛЕННЯ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ В УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

У статті йдеться про погляди українського вченого-дефектолога Рудольфа Генріховича Краєвського на проблему розвитку мовлення у дітей з нормальним розвитком у співвіднесенні з вірогідними варіаціями його порушення, які спостерігаються в учнів загальноосвітніх шкіл. Стоячи у витоків української дефектології, Р.Г. Краєвський, доповнивши наукові надбання Московської школи та враховуючи прогалини, які зустрічалися в логопедичній практиці у повоєнні роки в Україні, висвітлив їх у посібнику для вчителів та педагогів "Порушення мови та їх усунення", де виклав опис різних форм мовленнєвих порушень, зокрема таких як "косноязичність", "гугнявість", заїкання тощо, їх профілактику та найбільш ефективні методи подолання цих порушень в світлі тогочасних наукових положень логопедії та суміжних з нею наук.

**Ключові слова:** Р.Г. Краєвський, виправлення мовленнєвих порушень, косноязичність, гугнявість, заїкання, вчитель, логопед, батьки.

В статті говориться о взглядах украинского ученого-дефектолога Рудольфа Генриховича Краевского на проблему развития речи у детей с нормальным развитием в соотнесении с вероятными вариациями его нарушения, наблюдаемые у учащихся общеобразовательных школ. Стоя у истоков украинской дефектологии, Р.Г. Краевский дополнил научные достижения Московской школы и, учитывая пробелы, с которыми встречались логопедическая практика в послевоенные годы в Украине, осветил их в руководстве для учителей и педагогов "Нарушения речи и их устранение", где изложил описание различных форм речевых нарушений, таких как "косноязычность", "гнусавость", заикание и другие, их профилактику и наиболее эффективные методы преодоления этих нарушений в свете тогдашних научных положений логопедии и смежных с ней наук.

**Ключевые слова:** Р.Г. Краевский, исправления речевых нарушений, косноязычие, гнусавость, заикание, учитель, логопед, родители.

Науковців, методистів та вчителів-практиків завжди привертала проблема розвитку дитячого мовлення. І це закономірно. Адже мовленнєвий розвиток тісно пов'язаний з особистісним становленням

людини, її духовності, інтелекту, мислення, моральних якостей.

Одним з перших вітчизняних дефектологів, який переймався проблемами розвитку мовлення у дітей з нормальним розвитком у співвіднесенні з вірогідними варіаціями його порушення, був український вчений Рудольф Генріхович Краєвський (1897-1980). У своїй книзі "Порушення мови та їх усунення" [5], в статтях "Вади мови та їх виправлення" [2], "О подходе к проблеме заикания" [1], в брошурі "На допомогу інвалідам Вітчизняної війни з порушенням слуху та мовлення" [3] та інших [2; 8] він торкався основних умов формування та закономірностей розвитку дитячого мовлення за нормальних умов та можливих варіантів відхилень, а також методів та засобів виправлення мовленнєвих порушень у дошкільників та школярів.

Свою увагу Рудольф Генріхович спрямовував на учнів масових шкіл, серед яких зустрічаються діти з різними мовленнєвими порушеннями, переважно звуковимови. Ці вади, на думку вченого, стають на перешкоді опанування грамотою, негативно впливають на загальний розумовий розвиток учня, травмують його психіку, знижують успішність [5].

Зважаючи на те, що з часу, коли публікувалися праці вченого, наукова термінологія змінилася, застарілі терміни, які використовував Рудольф Генріхович в своїх дослідженнях, ми будемо вживати в лапках, а ті відповідники, якими користується сучасна логопедична наука в квадратних дужках.

Аналізуючи наукові погляди Р.Г. Краєвського на виправлення порушень мовлення в учнів, варто відзначити кілька моментів. По-перше, слід зазначити, що Рудольф Генріхович був одним із перших вітчизняних учених, які, разом з іншими дослідниками повоєнних років, докладали чимало зусиль, щоб підготувати спеціалістів-логопедів в КДПІ імені О.М. Горького й розробити дидактичні матеріали та програми для навчання дітей з мовленнєвими порушеннями [3; 5]. Адже, обіймаючи певний час посади інспектора-методиста відділу спеціальних шкіл для дітей з порушенням слуху та мовлення Міністерства освіти УРСР та старшого наукового співробітника Інституту дефектології, Р.Г. Краєвський був добре обізнаний з практичними та актуальними проблемами спеціальної й загальної освіти.

Говорячи про навчання та виховання учнів у загальноосвітніх школах, найбільш поширеним мовленнєвим порушенням, особливо серед учнів перших класів, Рудольф Генріхович вважав "**косноязичність**". Під "косноязичністю" вчений розумів "дефектне вимовляння одного або декількох звуків; пропуски або заміни одного звука іншим, при якому лексико-семантична сторона мови та її граматична будова зберігається без істотних змін при доброякісних можливостях інтелекту, а стан органів відчуття також без помітних відхилень від норми" [5, с.17]. Однак, фонетичні особливості у дітей у віці 4–5 років, що є результатом недостатньо диференційованої роботи

центрального і периферичного мовленнєвого апарата, науковець не відносив до "косноязичності". Крім того, зазначав Р.Г. Краєвський, "косноязичність" може бути цілком функціональною, не пов'язаною з будь-якими органічними патологічними змінами (наприклад, в результаті неповноцінного мовленнєвого оточення дитини), опосередковано пов'язаною з органічними змінами (інфекційними або соматичними захворюваннями), що викликали ослаблення організму та призвели до деякої лабільності нервових процесів, які безпосередньо ускладнюють утворення повноцінних фонем [5; 5]. Означене порушення, говорить автор, може бути також і безпосереднім результатом органічних патологічних змін як периферичного, так і центрального мовленнєвого апарата, куди він відносив деформації щелеп, зубів, незрощення піднебіння, верхньої губи, параліч або парез піднебінної завіси після перенесеного дифтериту та дефекти травматичного походження (ампутація язика та інші поранення), що призводять до так званих механічних дизартрій (порушень артикуляції). "Косноязичність", вважав науковець, може також виникнути і на ґрунті патологічних змін провідних нервових шляхів артикуляційного апарата (псевдобульбарна дизартрія). Окремо Рудольф Генріхович говорив про своєрідну форму "косноязичності" у туговухих дітей, яка відрізняється від інших проявів "косноязичності" [2, 5].

Також варто зазначити, що учений був добре обізнаним з тогочасними підходами по подолання порушень мовлення, зокрема і "косноязичності" та добре знав, що в повоєнний період одні науковці під косноязичністю розуміли порушення мовлення, яке полягає в нездатності правильно вимовляти деякі звуки; неправильну вимову окремих звуків (пропуски, заміни іншим звуком), а також невиразну, неясну вимову (А.П. Євгенєва, Т.Ф. Єфремова, Д.М. Ушаков, інші), а інші автори – як один із проявів загального недорозвитку мовлення – при алалії, туговухості (С.А. Кузнецов). Синонімом слова "косноязичність" найчастіше за все різні автори називали дислалію [6]. Однак Р.Г. Краєвський писав, що поняття "косноязичність" не можна звести лише до дислалії. Ми повністю підтримуємо думку автора.

При "косноязичності", зазначав Рудольф Генріхович, деякі звуки можуть замінюватися на інші, вимовлятися неправильно або зовсім не вимовлятися. Може спостерігатися пропуск звуків, недомовляння закінчень слів. У випадках розлитої [поліморфної] "косноязичності" може порушуватися вимова майже всіх звуків: мовлення стає нерозбірливим, неприємним для слуху, незрозумілим навіть для найближчого оточення дитини [2; 5]. На думку вченого, "косноязичність" також негативно впливає на успішність учня, адже порушення звуковимови нерідко зумовлюють помилки па письмі (дитина пише так, як говорить) та навіть можуть призвести до повторного навчання дитини у тому ж самому класі. (Правда, сьогодні така практика навчання майже не використовується). Помилки на

письмі, продовжує свою думку автор, лише закріплюються, і з часом, навіть опанувавши правильну артикуляцію звука, учень все ж деякий час продовжує писати неправильно. Для більш ефективної корекційної роботи на допомогу логопеду в цій справі має прийти вчитель, адже він першим знайомиться з дитиною. Тому першочерговою задачею вчителя, насамперед, має бути уважне й глибоке вивчення фонетичних та фонематичних особливостей мовлення кожного учня [3; 6].

По-друге, Р.Г. Краєвський наголошував на важливості попереднього обстеження дитини на предмет виявлення у неї мовленнєвих порушень. Для цього, на початку навчального року учений рекомендував шкільному вчителю проводити спеціальне обстеження стану звуковимови усіх дітей, які вступають до школи. Для діагностики пропонував використати лото з картинками, що зображують різні, знайомі дитині, предмети. Вимову звука радив перевіряти в різних сполученнях – на початку, в середині й на кінці слова, в сполученнях із голосними та приголосними звуками [2; 5]. При відсутності картинок для попереднього обстеження звуковимови, Рудольф Генріхович пропонував називати дитині частини тіла та предмети домашнього вжитку. На окремих учнів, які мають порушення звуковимови – заводити спеціальні особисті картки, в яких фіксувати результати обстеження мовлення дитини з докладним записом особливостей їхньої вимови. Крім того, Р.Г. Краєвський звертав увагу на те, що треба також зазначити, як вимовляє дитина не лише приголосні, а й голосні звуки. [5, с.17].

Хотілося б наголосити, що сьогодні сучасного логопеда не здивуєш тим, що потрібно вести логопедичну картку. Та одна із заслуг Рудольфа Генріховича у тому, що він був одним із перших українських науковців, які активно говорили про обов'язкове ведення логопедичних карток на дитину і, будучи викладачем КДПІ імені О.М. Горького, навчав студентів правильно розробляти та заповнювати логопедичні картки [2].

По-третє, Р.Г. Краєвський особливу увагу приділяв взаємозв'язку між логопедом, вчителем та батьками. На його думку, саме від переконання вчителя дуже залежить позитивне налаштування дитини до співпраці з логопедом над виправленням порушень звуковимови. Вчитель повинен на конкретному, методично вірно дібраному навчальному матеріалі показати дитині, що її мовленнєві недоліки можна виправити [5]. Зміцнивши у школяра віру у власні сили, в можливість подолання труднощів у навчанні, можна пробудити та підтримати у нього бажання наполегливо працювати. Це позитивно позначиться й на вихованні активної уваги, без якої засвоєння матеріалу уроку й робота над виправленням мовленнєвих недоліків є неможливою, писав автор [3, 7].

Вивчивши особливості звуковимови дитини, її домашні умови, зазначав учений, педагог повинен направити її до логопеда. З'ясувавши причини й характер мовленнєвого порушення, логопед почне вживати

відповідні заходи для його усунення. Якщо у дитини легкий варіант порушення – він порадить учителеві як варто організувати роботу щодо подолання мовленнєвого порушення в умовах школи. Якщо важчий – прикладе усі зусилля, щоб скорегувати недолік. Тому завжди потрібний та необхідний міцний взаємозв'язок між логопедом і педагогом школи, де останній повинен продовжувати закріплювати досягнуті позитивні результати на уроках в логопедичному кабінеті, зазначає учений [3; 5].

По-четверте, Р.Г. Краєвський вказував на важливість чистої й правильної вимови та техніку мовлення самого логопеда та вчителів. Адже, не лише логопед, а й вчитель повинен показувати дитині правильні артикуляційні уклади. Учень, наслідуючи їх, спочатку відтворює ці уклади беззвучно, а згодом і озвучено. Щоб полегшити процес вивчення учнем правильної звуковимови та забезпечити самоконтроль, Рудольф Генріхович рекомендував такі заняття проводити перед дзеркалом.

Треба наголосити, що навчання перед дзеркалом – досить поширений метод і в сурдопедагогіці. Зважаючи на те, що вчений був сурдопедагогом та логопедом, він активно використовував досвід та методи навчання дітей з порушеннями слуху і в логопедії, був сміливим, винахідливим експериментатором, розробляючи власні способи та навіть інструменти для логопедичної роботи [2; 8].

У випадках значно вираженої "косноязычності" та пов'язаних із нею ускладнень в опануванні артикуляції звуків, що вимагають складних нервово-м'язових диференціювань, науковець рекомендував перед дзеркалом проводити артикуляційну гімнастику органів мовлення та дихання, а також голосового апарата (дихальні й дихально-голосові вправи) [5; 8].

Також Р.Г. Краєвський наголошував на вагомості роботи, яка має бути спрямована на розвиток у дитини слухо-мовленнєвої уваги та пам'яті. Такі заняття особливо корисні в усіх випадках розладу фонематичного слуху – при змішуванні, головним чином, приголосних звуків: глухих із дзвінками (б-п, т-д, с-з тощо) або акустично подібних глухих (чи дзвінких) одного з одним (ш-с, т-к, ж-з, д-г) [5].

Дітей з мовленнєвими порушеннями, писав учений, слід привчати дивитися на обличчя вчителя, який говорить. Так їм, зазвичай, легше й ефективніше засвоювати правильну артикуляцію звуків. Щоб закріпити та автоматизувати нестійкий звук, Р.Г. Краєвський рекомендував запропонувати дитині вивчити напам'ять будь-який короткий віршик з текстом, багатим на цей звук. Щоб бути прикладом для дитини та навчити її правильній звуковимові, вчитель мусить сам досконало володіти рідною мовою. Він "...має говорити голосно, але не крикливо, з виразною інтонацією, чітко артикулюючи кожне слово, не поспішати, не робити пропусків слів, старанно вимовляти закінчення слів" [2, с. 16].

По-п'яте, вагоме місце в роботі логопеда, писав Р.Г. Краєвський, має займати просвітницька та консультаційна діяльність. Бо не лише



шкільний вчитель, а й логопед повинен тісно співпрацювати з батьками учня. До обов'язку вчителя входить донести до батьків інформацію про те, що вони теж мають активно працювати над розвитком та покращенням мовлення дитини, а логопеда – як це ефективно робити. Для цього учитель разом з логопедом мають проводити серед батьків роз'яснювальну роботу, підкреслювати важливе значення правильного мовлення дорослих для дитини. Адже дитина, особливо маленька, сприймає мовлення батьків як досконалий зразок, намагаючись його наслідувати [2; 3]. Спільна праця вчителя, логопеда й батьків у переважній більшості випадків дає позитивні результати.

Іншим мовленнєвим порушенням, яке, як зазначає вчений, також зустрічається серед учнів загальноосвітніх шкіл, є "гугнявість" [Сьогодні для позначення цього порушення використовується термін "ринолалія"].

Виділяючи дві форми "гугнявості" – відкриту й закриту – Р.Г. Краєвський пише, що відкрита може спостерігатися при вроджених дефектах м'якого або м'якого і твердого піднебіння. Такого роду відхилення можуть виникнути також і внаслідок різних поранень. При наявності дефекту піднебіння порожнина рота безпосередньо сполучається з порожниною носоглотки. При розмові видихуване повітря потрапляє до порожнини носа, що й викликає в таких випадках значну "гугнявість". Відкрита "гугнявість" може виникнути також і внаслідок паралічів піднебіння. Піднебінна завіска втрачає здатність підніматися й закривати вхід до носоглотки. При закритій формі гугнявості, зазначає вчений, вихід повітря з порожнини рота до порожнини носоглотки та носа закритий аденоїдними розрощеннями у носоглотці. Внаслідок відсутності носового резонансу мовлення дитини звучить глухо та з носовим відтінком [5, 8].

При закритій "гугнявості" науковець рекомендував у першу чергу направити дитину до лікаря. І лише після усунення перешкоди, що утруднює проходження повітря через ніс, варто негайно приступити до вправ над носовим диханням. Треба навчити дитину дихати через ніс при закритому роті [5]. З цією метою Р.Г. Краєвський рекомендував вимовляти носові звуки [м] та [н] з подовженим звучанням: мм... м, нн... н, після чого рекомендував переходити до вимови цих звуків у сполученні з голосними (mmm... ма, nnn... на тощо) [5].

Знову хочемо зазначити, що запропонований ученим прийом з вимовою означених звуків активно використовується не лише в практиці логопедів, а й сурдопедагогів. Тому в чергове можна відмітити мультидисциплінарний підхід науковця до теорії та практики дефектології.

При відкритій "гугнявості" головним завданням Рудольф Генріхович визначав навчання дитини видихати повітря через рот. Після усунення дефекту [пластичної операції – хейлопластики та уранопластики] рекомендував розпочинати логопедичні заняття. Для цього радив широко використовувати різні ігри, які виховують активний, енергійний

або, навпаки, плавний і повільний видих: надування гумових кульок, гасіння свічки [2].

Треба стежити, писав Рудольф Генріхович, щоб мовлення дитини було повільним, чітким при активній, енергійній артикуляції та загальному напруженні як м'язів обличчя, так і всього тіла. Тому радив мовленнєві вправи поєднувати з маршем, рухливими іграми тощо [2]. Фактично Р.Г. Краєвський говорить про заняття з логоритміки, проте не вживає цей термін, адже тоді його ще не використовували. А говорячи про українську дефектологію повоєнного періоду загалом, треба зазначити, що він був одним з перших науковців, хто активно прагнув поєднувати слово, музику і ритм для позитивного корекційного результату в логопедичній роботі. І у нього це добре виходило [5].

Ще одне мовленнєве порушення, яке виділяв Рудольф Генріхович у дітей шкільного віку – це **заїкання**. Воно виникає, як правило, у ранньому дитинстві, коли мовлення дитини ще тільки формується. До заїкання більш схильні діти, які мають слабку, нестійку, легко збуджувану нервову систему [1]. На виникнення цього порушення, писав учений, впливає також переобтяження маленької дитини непосильними для неї мовленнєвими вимогами (заучування складних віршів та оповідань), поспішне мовлення на ґрунті підвищеної збуджуваності нервової системи та несприятливе мовленнєве оточення (заїкання батьків, членів родини, товаришів), що викликає "наслідувальне заїкання" [1; 7].

У першу чергу, зазначає Рудольф Генріхович, заїкання позначається на психіці учня. Дитина хворобливо переживає своє порушення, стає сором'язливою, замкнутою й мовчазною. Правда, іноді, як захисний механізм, психологічна реакція дитини є прямо протилежною. Порушення ритму й плавності мовлення при заїканні проявляється в клонічних або тонічних судомах м'язів звуковимовного (мускулатура обличчя), дихального (міжреберні м'язи, діафрагма) або голосового (м'язи гортані) апарата. Часто в заїкуватого можна спостерігати "зайві" [супутні] рухи під час заїкання: змахування, похитування руками чи головою, притупування ногою, коливання корпусу тіла тощо. Цими рухами дитина, – продовжує свою думку Р.Г. Краєвський, – намагається допомогти собі швидше вимовити слово, проте вони лише збільшують труднощі та посилюють заїкання [1; 2].

Оскільки в основі заїкання лежить насамперед нестійкість нервової системи дитини, – наголошує науковець, – зокрема емоційно-вольової сфери, психолого-педагогічні та лікувальні заходи мають бути спрямовані на зміцнення вольової сфери заїкуватого, на виховання в ньому самостійності, впевненості в своїх силах, почуття відповідальності за свої вчинки, віри в можливість подолання труднощів та на загальне оздоровлення всього його організму. Вагоме місце в житті заїкуватого, підкреслював учений, мають займати фізкультура і праця,

які сприяють не тільки розвиткові моторики дитини, але й зміцненню вольових якостей. Легкий спорт при зменшеному навантаженні та фізкультурні вправи виховують у дитини сміливість, упевненість, викликають бадьорий настрій, поліпшують сон, зміцнюють її нервову систему [5]. Таким чином, Р.Г. Краєвський наголошує на важливості режиму дня дитини та оздоровчому впливі лікувальної фізкультури.

Поряд з оздоровчими заходами, писав Рудольф Генріхович, має проводитися логопедична робота безпосередньо над мовленням дитини. Учня слід привчати говорити повільно, не поспішати, трохи протяжно й співучо. Він наперед має продумати те, що хоче сказати. Вчитель, будучи взірцем для дитини, так само повинен говорити повільніше, однак при цьому штучно не спотворюючи своє мовлення. Для заїкуватих дуже корисне спільне з учителем читання віршів, особливо декламація та співи в поєднанні із заняттями з ритміки та музики, – відзначав Р.Г. Краєвський [2; 7].

При тяжких формах заїкання (особливо при спазмах гортані), коли дитині важко говорити, слід користуватися шепітним мовленням з поступовим переходом на голосне. Для подолання заїкання автор рекомендував використовувати синтетичний метод Фрешельс-Хватцева з урахуванням як фізіологічних, так і психічних особливостей, що обумовлюють заїкання [7]. Поряд з логопедичною роботою автор рекомендував проводити лікування і зміцнення нервової системи заїкуватих. [Фактично мова йшла про комплексний підхід до подолання означеного порушення та тісний взаємозв'язок лікарів, психологів та педагогів]. Розпочинати роботу над подоланням означеного порушення Рудольф Генріхович рекомендував з постановки правильного мовленнєвого дихання [2; 5].

Тож підводячи підсумок вищезазначеного, слід наголосити, що свої погляди на виправлення порушень мовлення у дітей шкільного віку Р.Г. Краєвський сформував на основі ґрунтовного аналізу вже існуючих на той момент наукових теорій, поглядів та течій. На основі аналізу творів Л. П. Голубєва, А.Я. Євгенової, Р.Г. Левіної [6], Є.Ф. Рау, М.В. Смірної, М.П. Тяпугіна М.Є. Хватцева [7] та інших науковців Рудольфом Генріховичем був підготовлений та опублікований посібник для логопедів та педагогів "Порушення мови та їх усунення" [5], де вчений урахував найпрогресивніший досвід та наукові теорії й погляди того часу, наповнивши його досягненнями української дефектології та власними науковими дослідженнями. Р.Г. Краєвський був добре обізнаний з логопедичною школою Москви, з великою пошаною ставився до Р.Є. Левіної та всього її колективу, однак був сміливим прогресивним науковцем, який завдяки своєму таланту, медичній та педагогічній освіті не просто перекладав наукові надбання Московської школи на українську мову, а активно доповнював ті прогалини, з якими зустрічалася логопедична освіта у повоєнні роки, зокрема у розробці та

забезпеченні логопедів дидактичним матеріалом, відповідними програмами та рекомендаціями. Стоячи у витоків української дефектології, Р.Г. Краєвський був одним із перших, кому випало непросте завдання підготувати спеціалістів-логопедів широкого профілю і озброїти їх знаннями щодо заходів по вихованню в дітей правильних артикуляційних укладів; виразного, чіткого та ритмічного мовлення; зміцнення нервової систему дітей, враховуючи в своїй повсякденній роботі зі школярами їхні мовленнєві та фізичні можливості та проявляючи при цьому всю свою педагогічну майстерність.

### Список використаних джерел

1. Краевский Р. Г. О подходе к проблеме заикания // Дефектология. Научно-методический журнал Академии педагогических наук СССР / Р. Краевский – М.: Педагогика, 1976. – №5. – С.84-87.
2. Київський міський Державний архів – Ф.Р-346. - Оп. 2. – Книга 1519. – Арк. 20.
3. Краєвський Р.Г. Вади мовлення та їх виправлення // Радянська школа. – 1950. – №1. – С. 15-19.
4. Краєвський Р.Г. На допомогу інвалідам вітчизняної війни з порушенням слуху і мови / Р.Г. Краєвський – К.: Радянська школа, 1947. – 28с.
5. Краєвський Р. Г. Порушення мови та їх усунення [Текст]: (посібник для педагогів) / Р.Г. Краєвський. – К.: Радянська школа, 1960. – 143 с.
6. Левина Р. Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). – М.: Учпедгиз, 1951. – 124 с.
7. Хватцев М.Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста. – М.: Учпедгиз, 1961. – 305с.
8. Цукерман М.А., Краевский Р.Г. / Функциональные расстройства слуха и речи травматического происхождения//Сборник научных трудов "Диагностика и лечение военно-травматических повреждений органа слуха", под ред. проф. Б. С. Преображенского. – М.: "МЕДГИЗ", 1946. – С.78-83.

### REFERENCES

#### (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Kraevskij R. G. O podhode k probleme zaikanija // Defektologija. Nauchno-metodicheskij zhurnal Akademii pedagogicheskikh nauk SSSR / R. Kraevskij – М.: Pedagogika, 1976. – №5. – S. 84-87. (ru).
2. Kiivs'kyj mis'kyj Derzhavnyj arhiv – F.R-346. - Op. 2. – Kniga 1519. – Ark. 20 (ua).
3. Krajevs'kyj R. G. Vadi movlennja ta jih vipravlennja / Zhurnal "Radjans'ka shkola", K. – 1950. – №1. – S. 15-19. (ua).
4. Krajevs'kyj R.G. Na dopomogu invalidam vitchiznjanoї vijni z

- porushennjam sluhu i movy / R.G. Krajevs'kyj – K.: Radjans'ka shkola, 1947. – 28s. (ua).
5. Krajevs'kyj R. G. Porushennja movy ta jih usunennja [Tekst]: (posibnyk dlja pedagogiv) / R. G. Krajevs'kyj. – Kyiv: Radjans'ka shkola, 1960. – 143 s. (ua).
  6. Levina R. E. Opyt izuchenija negovorjashhijh detej (alalikov). – M., 1951. (ru).
  7. Hvatcev M. E. Logopedicheskaja rabota s det'mi doskol'nogo vozrasta. – Izd-vo "Uchpedgiz", M., 1961. – 305s. (ru).
  8. Tsukerman M.A., Kraevskij R.G. / Funkcional'nye rasstrojstva sluha i rechi travmaticheskogo proishozhdenija//Sbornik nauchnyh trudov "Diagnostika i lechenie voenno-travmaticheskijh povrezhdenij organa sluha", pod red. prof. B. S. Preobrazhenskogo. – Moskva: "MEDGIZ", 1946. – s.78-83. (ru).

The article deals with the views of Ukrainian scientist defectologist of the Soviet period Rudolf Genrikhovich Krajewski on the problem of speech development in children with normal development and disorders that are observed in schoolchildren. Also provides an analysis of his most famous papers. In them, he covers the conditions of formation and development of children's speech regularities and methods and means of correction of speech disorders in preschool and school children. From the time when RG Krajewski worked of Defectology, scientific terminology has changed, some terms have become obsolete. However, in the article we use outdated terms that took Rudolph Genrikhovich in their research, and those correspondences used by modern speech therapy. Standing at the origins Ukrainian Defectology, RG Krajewski added scientific heritage the Moscow school, take into account the gaps in speech therapy practice in the postwar years in Ukraine and highlighted them in a manual for teachers and teachers' speech and their elimination ", which outlined description of the different forms of speech disorders, such as our" kosnoyazychnist "" rhinophonia, "stuttering etc. And prevention and the most effective methods to overcome these disorders in light of contemporary scientific statements speech therapy and allied sciences. In addition, the article mentions a multi-disciplinary approach to the scholar Defectology theory and practice. He was surdopedahohom and speech therapist, has used the experience and methods of teaching children with hearing and speech therapy in was brave, resourceful experimenter, developing their own ways, and even tools for speech therapy work.

**Keywords:** Rudolph Krajewski, correct speech disorders, kosnoyazychnist, rhinophonia, stutter, teacher, speech therapist, parents.

*Отримано 1.9.2014*

УДК 376–056.26:617.751:376.015.3:159.923.2]–053.4

*Н.А. Коломійченко*

## **ПІДТРИМКА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ЯК ТЕОРЕТИЧНА ПРОБЛЕМА КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

У статті вивчається проблема педагогічної підтримки особистісного розвитку старших дошкільників з порушеннями зору. Розглядаються соціально-психологічні основи розвитку особистості дітей дошкільного віку в умовах зорової депривації. Визначаються теоретико-методологічні засади педагогічної підтримки особистісного розвитку вихованців спеціальних дошкільних навчальних закладів.

**Ключові слова:** особистісний розвиток, педагогічна підтримка, дошкільники з порушеннями зору.

В статье изучается проблема педагогической поддержки личностного развития старших дошкольников с нарушениями зрения. Рассматриваются социально-психологические основы развития личности детей дошкольного возраста в условиях зрительной депривации. Определяются теоретико-методологические принципы педагогической поддержки личностного развития воспитанников специальных дошкольных образовательных учреждений.

**Ключевые слова:** личностное развитие, педагогическая поддержка, дошкольники с нарушениями зрения.

Розвиток особистості є засобом і результатом, одним з аспектів її соціалізації, що розуміється в науці як процес операціонального оволодіння набором програм діяльності й поведінки, характерних для тієї або іншої культурної традиції, як процес інтеріоризації дитиною знань, що виражають людські цінності та норми; як процес засвоєння й активного відтворення дитиною соціального досвіду.

Дослідження Д.І. Фельдштейна (1989) по проблемі феномена особистісного розвитку переконливо доводять, що даний процес базується на взаємодії двох сторін діяльності, пов'язаних з освоєнням предметного світу й світу людських стосунків. Відповідно до його концепції, процес особистісного розвитку являє собою постійний взаємозв'язок соціалізації-індивідуалізації. Тобто, процес особистісного розвитку являє собою складне явище, у ході якого відбувається присвоєння дитиною об'єктивно заданих норм людського співжиття й постійне відкриття, ствердження дитиною себе як соціального суб'єкта.

Отже, основними лініями соціального розвитку є: соціалізація як процес освоєння соціальної культури, що забезпечує соціальну адаптацію індивіда в суспільстві, та індивідуалізація як процес відокремлення, становлення суб'єктності дитини.

Розгортання цих ліній як поступального процесу ("від усвідомлення зростаючою людиною своїх соціальних можливостей, через становлення особистісних новоутворень, до прояву, зміцнення, якісної зміни соціальної позиції в результаті власної творчої активності є, на думку Д.І. Фельдштейна, одним з найважливіших моментів в особистісному розвитку.

Усе сказане вище дозволило нам розробити теоретичну модель особистісного розвитку дитини дошкільного віку (рис. 1).



Рис. 1. Модель особистісного розвитку дитини дошкільного віку

Розглядаючи питання формування особистості в умовах зорової депривації, слід зазначити, що повна відсутність зору чи глибокі порушення його провідних функцій вносять суттєві зміни в життя дошкільника, ускладнюючи його взаємодію з навколишнім світом. Причинами такого стану є специфічні особливості спілкування дитини в період раннього онтогенезу, обмеженість можливостей пізнавальної діяльності та активного наслідування, звуження можливостей моторної сфери і, часом, умови середовища.

Педагогічна робота з вихованцями, які мають порушення зору, повинна бути спрямована на підтримку, збереження та розвиток особистості дошкільника, має базуватися, з одного боку, на визнанні компенсаторних можливостей дитячого віку, розумінні тимчасового, скороминущого характеру багатьох розладів, з другого – на створенні умов, які запобігають дії шкідливих чинників, сприяють зміцненню захисно-приспосувальних механізмів дитини, соціально-педагогічній реабілітації та психолого-педагогічній корекції поведінки дітей з порушеннями зору.

Забезпечення особистісного розвитку дітей з порушеннями зору можливе лише за умови поєднання оптимальної системи педагогічних впливів, профілактики і корекції у поєднанні з гуманізацією навчально-виховного процесу, створення належних умов розвитку, предметно-

ігрового, природного і соціального середовищ, що сприятиме "входженню" дитини у соціум, її адаптації до мінливих умов життя.

Проте практика свідчить, що життєдіяльність дитини в дошкільному навчальному закладі визначається високим темпом, жорсткою регламентацією, великою кількістю стресорів, орієнтацією на змагальність як обов'язковий складник сучасного життя, повсякчасними оцінками її досягнень. Це зумовлює надмірну мобілізацію ресурсів, високу емоційну напругу, пов'язану з прагненням вихованця відповідати вимогам дорослих. Так виникає ризик не лише соматичних, а й психічних порушень, проявів депресії, різних фобій, відчуття власної неповноцінності.

Крім того, переважна більшість дошкільнят з порушеним зором зазнає дефіциту руху, характеризується низькою витривалістю. У надзвичайно відповідальний період для становлення організму, психіки, особистості життя дітей проходить в ускладнених умовах.

Відповідно, пошук сприятливих умов, в яких дитина вчилася б сама, будучи суб'єктом власної діяльності, – основне завдання педагогіки розвитку. За особливу цінність педагогіка розвитку визнає здатність людини самостійно мислити, діяти, розвиватися. Ці здібності дозволяють багато чого досягти в житті.

Парадигма науково-гуманістичної системи дошкільної освіти, яка забезпечує усвідомлене засвоєння дітьми соціальних знань та суспільних цінностей на основі вільного міжособистісного діалогу передбачає застосування розвиткових педагогічних технологій.

Однією з таких технологій є педагогічна підтримка, яка у зарубіжних і вітчизняних дослідженнях розглядається як невід'ємна складова процесів гуманізації та індивідуалізації освіти, як процес педагогічної взаємодії, як діяльність суб'єктів освітнього процесу, що спрямована на надання підтримки дитині в її розвитку.

Психологічний аспект педагогічної підтримки визначається співучастю в життєвому самовизначенні, у підготовці до здійснення вибору в кризових ситуаціях, у саморозкритті й усуненні суб'єктивних перешкод розвитку, у зміцненні психологічного здоров'я, а також у наданні допомоги в конкретній психотравмуючій ситуації.

Сутність педагогічної підтримки полягає в перетвореннях, що стосуються особистості, та визначається рівнем усвідомлення особистістю власних проблем і мірою допомоги, котра може бути надана дорослим в особистісному становленні вихованця. Тому педагогічна підтримка обмежена адекватним розумінням ситуації, що створилася, рівнем розвитку суб'єктності вихованця, його морально-вольовими якостями.

Процес педагогічної підтримки включає не тільки систему зовнішніх стимулів (вимог, очікувань тощо), але, насамперед, систему внутрішніх спонукань – прагнення, переконання, інтереси, установки самої особистості. Ефективність педагогічної підтримки обумовлюється



впливом особистості педагога на особистість вихованця, що визначається ціннісним ставленням до світу "Дитинства" й визнанням в якості пріоритету активності вихованця. Парадигмальними і методологічними підставами моделі педагогічної підтримки є ідеї особистісно-орієнтованого підходу, суб'єкт-суб'єктного характеру педагогічної взаємодії.

Суб'єктність, як необхідна умова саморозвитку особистості й надання їй педагогічної підтримки передбачає розвиток суб'єктних якостей особистості: здатності до самостійної діяльності, усвідомлення власної значущості для інших людей, відповідальності за результати діяльності, здатності до морального вибору в конкретних ситуаціях, прагнення визначитися, обґрунтувати вибір усередині свого "Я"; спрямованість на реалізацію власного "Я".

Реалізація цієї мети спрямована на вирішення наступних завдань:

- виховувати у дитини здібності та потреби відкривати і творити себе;
- розвивати здібності пізнавати себе як частину світу, в діалозі з ним;
- становлення потреби і здатності спілкування зі світом;
- розвивати здібності самовизначення, самостановлення, самореалізації.

Реалізація завдань особистісного розвитку дітей дошкільного віку найбільш ефективна за наявності цілісної педагогічної системи, побудованої відповідно до основних підходів загальнонаукового рівня методології педагогіки.

Гуманістичний підхід передбачає орієнтацію на суб'єктивні потреби і інтереси дитини, визнання її прав і свобод, самоцінності дитинства як основи особистісного розвитку.

Синергетичний підхід дозволяє розглядати кожен суб'єкт педагогічного процесу (діти, вихователі, батьки) як підсистеми, що саморозвиваються, здійснюють перехід від розвитку до саморозвитку. У аспекті соціального розвитку дітей цей підхід передбачає, наприклад, поступову зміну загальних орієнтацій педагога в становленні основних видів діяльності (від сприйняття – до відтворення за зразком – до самостійного відтворення – до творчості).

Полісуб'єктний підхід передбачає необхідність врахування впливу всіх чинників особистісного розвитку (сім'я, однолітки, дошкільний заклад).

Системно-структурний підхід передбачає організацію роботи по особистісному розвитку дошкільників відповідно до цілісної педагогічної системи взаємопов'язаних і взаємообумовлених цілей, завдань, змісту, засобів, методів, форм організації, умов і результатів взаємодії педагогів з дітьми.

Комплексний підхід передбачає взаємозв'язок усіх структурних компонентів педагогічної системи стосовно усіх ланок і учасників педагогічного процесу.

Діяльнісний підхід дозволяє визначити домінанту взаємовідносин дитини з навколишнім світом, актуалізувати реалізацію потреб в усвідомленні себе суб'єктом діяльності.

Середовищний підхід дозволяє вирішити завдання організації освітнього простору як засобу особистісного розвитку.

Крім того, збагачення внутрішнього світу дитини має ґрунтуватися на таких теоретичних положеннях:

- розширенні ступенів свободи, право вибору;
- використанні діалогічного мовлення, котре поєднує бажання і прагнення дитини до активності, спілкування і пізнання – себе, своїх можливостей, інших людей;

- наявності перспективи (дитина повинна мати можливість висловити свою думку, поділитися переживаннями, розраховувати на розуміння і своєчасну кваліфіковану підтримку). Отримувати нову сучасну інформацію, опанувати важливі для сьогодення уміння та способи діяльності;

Повноцінний особистісний розвиток дошкільника забезпечується при дотриманні таких принципів організації педагогічної підтримки:

- гуманізму та педагогічного оптимізму (ставлення до дитини як до цінності, визнання її права на вільний розвиток та реалізацію своїх природних здібностей, вироблення оптимістичної гіпотези розвитку, вираз довіри до її можливостей, існування резервних сил, опора на її позитивні якості й здобутки);

- активності (розвиток у дошкільному віці самостійності, творчого ставлення до життя і різних видів діяльності, формування у дитини критичності, самокритичності, здатності робити власний вибір, приймати свої рішення й відповідати за їхні наслідки, надавати переваги комусь – чомусь, чинити опір негативним впливам, розширювати ступені своєї свободи, саморозвиватися);

- єдності розвитку, виховання і навчання (збалансованість у педагогічній роботі розвиваючих, виховних та навчальних завдань, їх спрямованість на формування у дитини світогляду, системи ціннісних ставлень до людей, самої себе);

- демократизації навчально-виховного процесу (посилення уваги педагога до використання різноманітних форм співробітництва всіх учасників освітнього процесу, встановлення між ними довірливих стосунків, поваги до суверенітету, запитів, інтересів, потреб кожного);

- об'єктивності й науковості (розвиток дошкільника здійснюється за об'єктивними законами, пояснюється науковими поняттями, не порівнюється з особливостями розвитку дорослої людини, спирається на знання вікової специфіки);

- системності (процес особистісного розвитку зумовлюється збалансованим поєднанням його взаємопов'язаних складників. Фрагментарність, односторонність, переоцінка значення однієї сторони за рахунок нехтування іншими, розвиток "по частинах" гальмує процес

становлення дошкільника як особистості);

– індивідуального та особистісного підходів (спільні, типові для всіх дітей певного віку закони особистісного розвитку виявляються в індивідуальній історії розвитку кожної конкретної дитини своєрідно, неповторно, втілюються в системі її цінностей, світогляді, життєвій позиції, волі, почуттях);

– природності (передбачає створення педагогом сприятливих умов для природного й поступового розвитку особистості дитини, орієнтацію на здоровий глузд, диференціацію того, що корисне, сприятливе, розвиваюче, а що – шкідливе, руйнівне, гальмівне, суперечить її природі; врахування в навчально-виховному процесі багатогранної природи дошкільника, його вікових та індивідуальних особливостей);

– наступності й неперервності (використання попереднього досвіду дитини на всіх етапах розвитку, його збалансованість з наступним, поступове ускладнення та урізноманітнення змісту і напрямів навчально-виховного процесу; рівноцінну представленість у всіх сферах життєдіяльності дитини).

Короткий огляд основних теоретичних засад педагогічної підтримки особистісного розвитку дошкільників з порушеннями зору дозволяє зробити наступні висновки:

– особистісний розвиток являє собою послідовний, багатоаспектний процес і результат соціалізації-індивідуалізації, у ході котрого здійснюється залучення людини до "загального соціального" і постійне відкриття, ствердження себе як суб'єкта життєдіяльності;

– особистісний розвиток кожної дитини є синтезом різних його векторів – біологічного, психічного, соціального;

– дошкільний вік є сензитивним періодом в особистісному розвитку;

– особистісний розвиток дітей дошкільного віку здійснюється в різноспрямованій діяльності пізнання предметного світу та відносин між людьми;

– основними механізмами особистісного розвитку дітей дошкільного віку є: соціальна орієнтація, наслідування, емоційна ідентифікація, соціальний досвід, контроль, оцінка, рефлексія;

– особистісний розвиток здійснюється як у ході стихійного впливу соціальних факторів, так і у цілеспрямованому, організованому педагогічному процесі;

– дисбаланс, відставання в показниках особистісного розвитку призводить до суперечностей і нерівностей розвитку;

– ефективність особистісного розвитку дошкільників визначається реалізацією основних підходів до побудови програми, технології й організації педагогічного процесу;

– ефективність особистісного розвитку кожної дитини визначається своєчасним і якісним моніторингом результатів з врахуванням вікових та індивідуальних особливостей дошкільників.

Отже, проблема педагогічної підтримки особистісного розвитку

дошкільників із зоровою деривацією є актуальною у сучасній науці й практиці та потребує подальшого вивчення.

Однак, аналізуючи ситуацію в сфері розвитку особистості дошкільників з порушеним зором, ми виявили основні протиріччя:

– між новими теоретичними підходами й недостатньою практичною готовністю педагогічного колективу працювати в парадигмі особистісно-орієнтованої освіти;

– між потребами в педагогічній підтримці, з боку дитини з порушеним зором і нездатністю й неготовністю її надання з боку педагогів-практиків;

– між потребою дошкільних навчальних закладів компенсуючого типу в підвищенні ефективності педагогічної діяльності й відсутністю адекватних науково-обґрунтованих і практично-орієнтованих моделей педагогічної підтримки.

### Список використаних джерел

1. Кобыльченко В.В. Теоретические и прикладные аспекты педагогической поддержки в тифлопедагогике // Специальная педагогика и специальная психология. Сборник научных статей участников V международного теоретико-методологического семинара 08-09 апреля 2013 года. ИСОиКР ГБОУ ВПО МГПУ. В 2-х томах. Том 1. Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии. – М.: ЛОГОМАГ, 2013. – С. 139-144.
2. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 280 с.
3. Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6 – 7 лет / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
4. Синьова Є.П. Тифлопсихологія: Підручник. – К.: Знання, 2008. – 365 с.
5. Фельдштейн Д.И. Психологическое развитие личности в онтогенезе / Фельдштейн Д.И. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

### REFERENCES

#### (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Kobyl'chenko V.V. Teoreticheskie i prikladnye aspekty pedagogicheskoy podderzhki v tiflopedagogike // Special'naja pedagogika i special'naja psihologija. Sbornik nauchnyh statej uchastnikov V mezhdunarodnogo teoretiko-metodologicheskogo seminaru 08-09 aprelja 2013 goda. ISOiKR GBOU VPO MGPU. V 2-h tomah. Tom 1. Special'naja pedagogika i special'naja psihologija: sovremennye problemy teorii, istorii, metodologii. – M.: LOGOMAG, 2013. – S. 139-144.
2. Litvak A.G. Psihologija slepyh i slabovidjashhih. – SPb.: RGPU im.

- A.I. Gercena, 1998. – 280 s.
3. Nepomnjashhaja N. I. Stanovlenie lichnosti rebenka 6 – 7 let / Nauch.-issled. in-t obshhej i pedagogicheskoy psihologii Akad. ped. nauk SSSR. – M.: Pedagogika, 1992. – 160 s.
  4. Syn'ova Ye.P. Tyflopsykholohiya: Pidruchnyk. – K.: Znannya, 2008. – 365 s.
  5. Fel'dshtejn D.I. Psihologicheskoe razvitie lichnosti v ontogeneze / Fel'dshtejn D.I. – M., 1989. – 208s.

Pedagogical work with the preschool children who have vision infraction should be directed at supporting, saving and developing their personalities. The personality development of a child should be based, on one hand, on determination of the compensation of the children's age abilities, understanding the interim, as well as the fleeting nature of many disorders; and on the other hand, on creating conditions which prevent the effect of harmful factors and strengthening of protective and adaptive mechanisms of the children with vision disorders.

Providing the identity development of the children with vision disorders is possible only on conditions of combining the pedagogical influence, prevention and correction with humanization of the educational process, creating of necessary conditions for the development of the learning, gaming, natural and social environment.

The pedagogical support is considered as a process of interaction, as subjects of functioning of the educational process which is directed at giving support to the child during his development.

The essence of the pedagogical support is based on the transformation of the personality. It is defined by the personal level of awareness of own problems and aid measure of the personal formation of pupils, which can be given by an adult. That is why the pedagogical support could be limited by adequate understanding of the situation which appeared to be the level of the personal child's development, his moral and volitional qualities.

The process of the pedagogical support includes not only the system of external incentives (requirements, expectations, etc.), but, first of all, the system of the internal promptings such as desires, beliefs, interests, set-ups of the personality. The efficiency of the pedagogical support is defined by the influence of the teacher's personality on the pupils. It is so called subject-subjection character of the pedagogical interaction.

The formation of the personality of the children with vision disorders at pre-school age can become more effective due to the availability of a holistic educational technology.

**Keywords:** features of formation of personality, pedagogical support, children with visual.

*Отримано 1.9. 2014*

УДК 37.015.311:37.011.3(477)“18/19”(043.3)

І. О. Кучинська

## ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ І МОЛОДІ У АСПЕКТІ ТРАНСФОРМАЦІЙНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 20–30-Х рр. ХХ СТОЛІТТЯ

У статті робиться спроба висвітлення соціально-педагогічних особливостей громадянського виховання дітей і молоді в Україні у аспекті трансформаційної інтерпретації виховної діяльності 20–30-х рр. ХХ століття

**Ключові слова:** формування, виховання, громадянськість, трансформація, Україна.

В статье делается попытка освещения социально педагогических особенностей гражданского воспитания детей и молодежи в Украине в аспекте трансформационной интерпретации воспитательной деятельности 20-30-х гг. XX века

**Ключевые слова:** формирование, воспитание, гражданственность, трансформация, Украина.

Виховний процес у своєму історичному поступі завжди певним чином був пов'язаний з тією філософською проблематикою, яка осмислювала на відповідному світоглядному рівні ставлення людини до світу. Характер вирішення цієї проблематики визначав і типи виховних процесів, на основі яких формувалась і розвивалась особистість. На початку 20–30-х рр. ХХ століття громадянське формування особистості розглядалося у аспекті соціального виховання (С. Ананьїн, Г. Гринько, В. Дурдуківський, В. Дюшен, О. Залкінд, О. Залужний Т. Лубенець, Я. Мамонтов, О. Попов, Я. Ряппо, М. Скрипник, Я. Чепіга та ін.).

*Актуальність* проблематики громадянського виховання дітей і молоді безперечно не викликає сумніву. Сьогодні, наукова еліта розглядає *громадянське виховання*, як соціально обумовлений процес підготовки громадян-патріотів до функціонування і взаємодії в умовах демократичного суспільства; *громадянськість*, як духовно-моральну цінність, світоглядно-психологічну характеристику людини, що зумовлена її державною самоідентифікацією, усвідомленням належності до конкретної країни (І.Д. Бех, М.Б. Евтух, О.В. Сухомлинська, П. Ігнатенко, Л. Крицька, Н. Косарева, В. Поплужний, М. Рагозін, Б. Ступарик та ін.).

Цілком очевидно, що ретроспективний аналіз розвитку ідей

громадянського виховання (у нашому випадку 20–30-і рр. ХХ століття) має прогностичне значення. Адже, науковцям необхідно виявити, які виховні концепції минулого можуть бути використані за умови критичного переосмислення. Виявлення спадкоємності ідей та концептуальних положень, які стосуються розуміння суспільно-педагогічної думкою суттєвих сторін громадянського виховання, дає змогу визначити орієнтири його розвитку в сучасних умовах.

*Мета статті:* висвітлити і розкрити особливості громадянського виховання дітей і молоді в Україні у аспекті трансформаційної інтерпретації виховної діяльності 20–30-х рр. ХХ століття.

Вважаємо за доцільне підкреслити, що ідеї громадянського виховання, які виникли у період Української національно-демократичної революції (1917–1920 рр.) не втратили своєї актуальності і на початку радянської влади (20–30-х рр. ХХ століття), хоча поступово, з розвитком комуністичної ідеології, громадянська тема виховання змінила свої ціннісні орієнтири. Радянська влада на початку 20-х рр. ХХ століття, змінивши середовище взаємодії та спілкування людини, ієрархію соціальних цінностей і пріоритетів суспільства, сформувала нову громадянську поведінку. На відміну від російської педагогічної думки, характерною особливістю цього періоду в Україні були: *створення власної, оригінальної системи освіти, в основі якої лежали професіоналізація та соціальний захист дитинства; розбудова національного змісту навчання і виховання (викладання рідною мовою, у т. ч. й мовами національних меншин, українознавчі курси (комплекси): “Краєзнавство”, “Історія України”, “Українська мова і Список використаних джерел”, “Географія України”).*

Аналіз матеріалів (Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей (1920); Збірник декретів, постанов, наказів та розпоряджень по Народному комісаріату освіти УСРР (1920); Збірник чинного законодавства УСРР про народну освіту (1927)) засвідчив, що специфічною рисою цього етапу було те, що вершину ієрархії канонів посідає блок ідей марксизму як соціально-політичного вчення, який, зокрема, розцінювався інтелектуалами як штучний щодо існуючої національної парадигми. Часткова лібералізація національної політики, розширення сфери використання української мови, розвиток національної освіти, українізація преси та видання книг, часткова дерусифікація великих міст та інші заходи створили умови, за яких за інерцією ще деякий час продовжувався започаткований Українською революцією історіографічний процес.

Разом із тим, поширювані на той час в Україні соціалістичні ідеї побудови суспільних відносин, держави загалом вплинули і на вибір пріоритетних спрямувань, зокрема, і у виховній діяльності. Ці ідеї визначалися як виключно важливий елемент соціальних змін у суспільстві, зорієнтованих на зміни способу життєдіяльності людей. У цьому контексті з'ясовується широкий спектр інтересів: від впливу

суспільства на особистість до вивчення її конкретного життєвого шляху.

Актуалізуються дослідження проблем соціалізації. Соціальна теорія виховної діяльності детермінувала відповідні ціннісні орієнтири й ідеали. Відбулася зміна національно-державної парадигми громадянського виховання на соціальну (1921), а згодом комуністичну (1929). Ця *трансформація* ідеї громадянського виховання обґрунтовувалася з чітко визначених соціально-політичних позицій. Побудова соціалістичної держави вимагала від педагогічної громадськості ефективних пошуків впровадження відповідних ідей у виховну практику. Однак, на відміну від російських аналогів, *специфічність* української педагогічної думки полягала у яскраво вираженій взаємодії соціальних аспектів з національними й комуністичними (останній розглядався у контексті прогресивного розвитку суспільства). Робиться спроба побудови нової моделі виховання громадянина на засадах розуміння сутності природи держави, її функцій та установ, а також дисциплінування й привчання вихованця виконувати обов'язки перед державою.

*Соціальна ідея виховання громадянськості* знайшла своє відображення у педагогічних поглядах С. Ананьїна, Е. Аркіна, П. Барта, Г. Гринька, А. Гендрихівської, А. Гуларій, М. Гордієвського, О. Дойнікова, В. Дурдуківського, В. Дюшен, О. Залкінда, О. Залужного, О. Калашнікова, Т. Лубенця, Е. Мединського, М. Міронова, Я. Мамонтова, О. Музиченка, О. Попова, М. Руновського, Я. Ряппо, Е. Равич-Щербо, М. Скрипника, І. Соколянського, Я. Чепіги, Е. Яновської та інших. Зокрема, у праці С. Ананьїна „Історія педагогічних течій” (1929) зроблено спробу поєднати класовий підхід до аналізу різноманітних теорій виховання з їх об'єктивною оцінкою. Аналізуючи й обґрунтовуючи різницю в засобах виховання громадянина до революції і порівнюючи її з сучасним етапом (20-і рр. ХХ століття) увага акцентована (третьій параграф четвертої лекції “Теорія громадського виховання”) на довершеності педагогічної течії соціального ухилу, що визначається як громадянське виховання (“виховує для держави через державу”).

Педагог Я. Мамонтов у роботі “Право держави і право дитини” (1922) розглядав громадянське виховання як важливу складову державного виховання, стверджуючи, що 1) право держави над громадянином має абсолютний, необмежений характер; 2) право держави над громадянином обмежується правом громадянина на релігійне, політичне та інші форми індивідуального самовизначення; 3) право держави над громадянином пов'язано з реальною можливістю його культурного розвитку.

У праці “Методи вивчення дитячого колективу (Вступ до педагогіки колективу)” (1926) педагог О. Залужний представив широкий огляд і науковий аналіз відомих на той час здебільшого зарубіжних методів вивчення колективу та виклав систему нових, розроблених автором і



його співробітниками; аргументував тезу про необхідність виховання особистості через колектив, силами колективу і для колективу. Така теза вперше була висунута як гасло у “Декларації про соціальне виховання” (1920), автором якої, як свідчать джерела 20-х рр. ХХ століття, був О. Попов, перший директор УНДІПу.

Педагоги А. Гендрихівська, А. Гурарій, В. Дюшен у праці “Робота з жовтенятами” (1928) (розділ “Громадянське виховання жовтенят”) підкреслювали значущість і важливість тематичного вибору у справі формування громадянської свідомості дітей молодшого шкільного віку.

На цьому етапі історичного розвитку стрімко розвивається українська культура, а отже, й педагогічна думка. Українські педагоги І. Соколянський, О. Залужний, Я. Чепіга, О. Музиченко, Я. Мамонтов та інші, використовуючи здобутки західноєвропейської, північноамериканської та російської шкіл психології та педології, створювали свої, національні, притаманні лише українській педагогічній думці *концепції, підходи, методи та засоби* освіти й виховання дітей.

Педагогічна думка 20-х рр. – це розмаїття напрямів, течій, шкіл, серед яких: експериментальна педагогіка, куди увійшли такі складники, як рефлексологія і педологія (О. Залужний, І. Соколянський); концепція естетизації особистості (Я. Мамонтов); індивідуалістична педагогіка (О. Музиченко); прагматична педагогіка (Б. Манжос); вільне трудове виховання в контексті педології (Я. Чепіга); національне виховання (В. Дурдуківський). Домінуючою виховною концепцією всіх без винятку педагогів досліджуваного періоду була концепція соціального виховання дітей і молоді, яка асоціювалася із громадянським вихованням. Зазначимо, що в Україні пріоритетного значення набули соціальні ідеї формування громадянського світогляду учнівської молоді.

Результати дослідження діяльності наркомосвіти УСРР за 1924–1925 рр. доводять, що специфічним новоутворенням у виховній сфері стали *соціально-громадянські підходи до формування особистості в дитячих будинках*, які в 20-х рр. ХХ століття набули масового характеру (наслідки довготривалих воєн та тяжкого економічного становища). Гасло “захист дитинства” здобуло ранг державної політики. У липні 1920 року декретом Раднаркому України було створено Раду захисту дітей на чолі з головою Раднаркому. До складу Ради увійшли наркоми охорони здоров’я, освіти, соціального забезпечення, продовольства і землеробства, а також представники Південного бюро ВЦРПС, Жінвідділу. У руках Ради концентрувалися усі важелі управління. Держава робила певний “ухил” у бік незабезпечених, безпритульних дітей, прагнучи виховати з них повноцінних громадян, зобов’язаних новій владі.

На підставі тверджень про розпад сім’ї і унеможливлення виконання нею виховної функції робився висновок про необхідність перенесення “центру ваги” в справі шкільництва з єдиної трудової школи на дитячий будинок. Стихійно склалася ситуація, коли перед педагогами постала

проблема вибору шляхів та засобів формування громадянина держави, аналогів якої ще не існувало в світі. Соціальне виховання “проблемних дітей”, якими були на той час вихованці дитбудинків, актуалізувало і питання громадянського становлення особистості.

Підкреслимо, що особлива увага приділялась актуалізації *дитячого руху*, (зокрема комуністичного) як важливому аспекту впливу на формування громадянського світогляду учнівської молоді, новій формі організації виховання.

Головне завдання дитячого руху полягало у підготовці підростаючої особистості до її громадських функцій. Серед провідних елементів дитячого руху визначали: 1) творчу ініціативу (самопоміага й активність дитини, а не опіка над нею); 2) колективну працю (самоврядування, взаємодопоміага, трудова громада); 3) революційний настрій (класова етика). Виховна метода комуністичного дитячого руху полягала у планомірному пристосуванні дітей і молоді до класової боротьби і суспільно корисної праці. Наприклад, аналіз діяльності програми дитячої групи “Юний Спартак” (1922) довів, що його основними елементами були суспільно-політичне, ідеологічне, економічне, трудове, екологічне, естетичне та фізичне виховання. Названа програма засвідчує класовий підхід у формуванні громадянського світогляду учнівської молоді, а саме: 1) відданість радянській владі; 2) намагання стати корисним громадянином республіки; 3) боротьба за комуністичні ідеї; 4) готовність стати чесним і свідомим комунаром в рядах КСМУ; 5) намагання опанувати знання та боротьба проти безграмотності; 6) працелюбність і повага до праці інших; 7) правдивість; 8) дисциплінованість, точне і швидке виконання всіх доручень організації та її керівників тощо.

Українські науковці 20-х рр. ХХ століття (Я. Мамонтов “Право держави і право дитини (З приводу “Деклярації Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей” (1922), “Соціальне виховання” (1922); В. Дурдуківський “Дитяче шкільне самоврядування (З практики трудової школи)” (1923); Т. Лубенець „Школа та її робітники” (1924); Е. Равич-Щербо “Основные моменты построения учебно-воспитательного плана в учреждениях социального воспитания” (1924); М. Скрипник “Питання соціального виховання” (1929) та інші) розглядали громадянське виховання як соціальне явище і підкреслювали залежність його цілей від суспільного устрою. Цілі виховання, що визначаються ідеалом людини нового суспільства, на думку українських педагогів, мотивувалися вихованням громадянина комуністичного суспільства з інтернаціонально-патріотичними якостями. При цьому комунізм розумівся як суспільство єдності й творчої діяльності, а комуністичне будівництво співставлялося з поняттям “прогрес”. Так почала формуватися комуністична парадигма громадянського виховання, методологічну основу якої становила марксистсько-ленінська теорія.

Як засвідчив аналіз навчальних планів і програм середніх шкіл, актуального значення набув предмет “Суспільствознавство”. Підкреслимо, що домінування в українській школі політграмоти, дисциплінарних вимог, патріотичних цінностей, ідей колективізму, самоврядування обумовили розвиток громадянського виховання у 1921–1933 рр. ХХ століття.

Вважаємо за доцільне підкреслити, що у виховній теорії 20-х рр. ХХ століття ключовим стає термін “соціальне”. Громадянське формування особистості розглядалося в аспекті соціального виховання, в чому і полягала специфіка виховної діяльності у досліджуваній період. У теорії виховання виокремлювалися такі основні значення соціального: 1) надприродне, надорганічне існування особистості, яка у процесі свого розвитку досягла стадії морального життя; 2) синонім суспільного (тобто спосіб спільної діяльності та організації взаємовідносин); 3) нормативне поняття, яке визначає регулювання взаємовідносин.

Отже, зазначимо, що наприкінці 20-х рр. ХХ століття починається розлад у розвитку української педагогічної думки через згортання оригінальності української системи середньої освіти: відбувається русифікація школи та ліквідація особливостей освітньої системи в Україні й її централізація з єдиним директивним центром у Москві. Здійснений аналіз документів, засвідчив, що у 1929–1933 рр. відбулася політико-ідеологічна стандартизація процесу виховання громадянськості дітей і молоді в Україні. Освітні заклади відходять від експериментування і стають на шлях авторитарно-дисциплінарних принципів управління і діяльності з чітко визначеним обсягом знань, умінь та навичок. Класовий підхід до виховання молодого покоління став домінуючим. Саме з позиції цього підходу розглядалося співвідношення виховання й розвитку, право особистості на індивідуальний розвиток природних сил і здібностей. Педагогічна наука й українська школа стають частиною загальної “радянської культури”, яка мала чітко виражений російський зміст і яку можна класифікувати як “російсько-радянську”.

Підсумовуючи вище наведений матеріал, вважаємо за доцільне підкреслити, що в умовах сьогодення науковцям необхідно не тільки сліпо заперечувати виховну спадщину радянського періоду, але й виявляючи позитивні ідеї, вміти їх застосовувати на практиці з метою формування, актуального на сучасному етапі, громадянського колективізму та суспільно-національного мислення молоді.

#### Список використаних джерел

1. Ананьїн С. А. Історія педагогічних течій. Новітні педагогічні течії / С. А. Ананьїн. – Харків, 1929. – С. 107–113.
2. Аркин Е. Дошкольный возраст / Е. Аркин – М. : Государственное

- издательство, 1921. – 222 с.
3. Барт П. Історія соціально-педагогічної ідеї / П. Барт – Одеса, 1923. – 31 с.
  4. Вопросы краеведения в школе (под ред. проф. В. П. Буданова и И. С. Симонова). – Л., 1926. – 171 с.
  5. Гендрихівська А. Робота з жовтенятами / А. Гендрихівська, А. Гузарій, В. Дюшен. – Харків : Державне видавництво України, 1928. – 73 с.
  6. Детдвижение на Украине // Путь просвещения. –1924. – № 7. – С. 141–146.
  7. Діяльність нарком освіти УСРР за 1924–1925 рр. – Харків, 1925. – С. 27–147.
  8. Дурдуківський В. Дитяче шкільне самоврядування (з практики трудової школи). – Педагогічний збірник / За ред. В. Дурдуківського. – Ч. 1. Теорія та методика. – К. : Слово. – 1923. – С. 13–31.
  9. Залкинд А. Б. Вопросы советской педагогики / А. Б. Залкинд. – Л., 1926. – 178 с.
  10. Залужний О. Методи вивчення дитячого колективу / О. Залужний. – К., 1926. – С. 20.
  11. Крайник І. Нові напрями / І. Крайник // Учитель. – 1925, – ч. 3–4. С. 61–69.
  12. Крупская Н. Проблема политического образования / Н. Крупская // На путях к новой школе. – № 4,5. – 1929. – С. 5–8.
  13. Лубенець Т. Г. Школа та її робітники / Т. Г. Лубенець // Радянська освіта. – 1924. – Ч. 9–10. – С. 23–25.
  14. Макаренко А. С. Проблеми шкільного радянського виховання / А. С. Макаренко. – Твори : У 7 т. К. – 1954. – Т. 5. – С. 124, 243.
  15. Мамонтів Я. Право держави і право дитини (з приводу “Деклярації Наркомосвіти У.С.Р.Р. про соціальне виховання дітей”) / Я. Мамонтів. – К. – 1922. – число 1. Травень. – С. 33–42.
  16. Ряппо Я. П. Новий етап в праці Наркомосвіти / Я. П. Ряппо // Радянська освіта. – 1925. – № 2. – С. 8–12.
  17. Скрипник М. Питання соціального виховання / М. Скрипник. – Х., 1929. – С. 9–27.
  18. Яновська Е. В. Соціальне виховання, як неминуча історична потреба / Е. В. Яновська. – Київ, 1921. – 84 с.

In the article the attempt of illumination of socially pedagogical features of civil education of children and young people is done in Ukraine in the aspect of transformation interpretation of an educate activity 20-30th XX age

**Keywords:** forming, education, civil, transformation, Ukraine.

*Отримано 1.9.2014*

УДК 376.1-053

*В.Е. Левицький*

## **ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ ОСНОВНИХ ЧИННИКІВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТОМ**

Стаття містить результати вивчення питань формування складових здорового способу життя в учнів старших класів з порушенням інтелектом. А саме, у статті розглядається стан педагогічної практики з формування у дітей з вадами інтелектуального розвитку прагнення до фізичного вдосконалення через фізичні тренування та організацію відповідної до віку рухової активності, організацію у спеціальній школі раціонального режиму та складу харчування, організацію режиму сну. Робота у даних напрямках не обмежується лише інформативною складовою, а головним завданням виступає формування ціннісного ставлення до здоров'я, усвідомлення його вразливості, динамічного стану, основ дбайливого ставлення до нього, визначення умов ефективної реалізації виховного впливу із даного напрямку, та найсуттєвіше – формування моделі поведінки, яку можна назвати близькою до здорового способу життя без контролю з боку інших людей, тобто свідомою.

**Ключові слова:** здоровий спосіб життя, режим дня, фізичне виховання, фізична активність, раціональне харчування, режим сна, учні з порушенням інтелектом.

Стаття содержит результати изучения вопросов формирования составляющих здорового образа жизни у учеников старших классов с нарушенным интеллектом. А именно, в статье рассматривается состояние педагогической практики по вопросу формирования у детей с нарушениями интеллектуального развития стремления к физическому совершенствованию через физические тренировки и организацию соответствующей возрасту двигательной активности, организацию в специальной школе рационального режима и состава питания, организацию режима сна. Работа в данных направлениях не ограничивается лишь информативной составляющей, а в качестве главного задания выступает формирование ценностного отношения к здоровью, осознание его уязвимости, динамического состояния, основ заботливого отношения к нему, определение педагогических условий эффективной реализации воспитательного влияния и существеннее всего – формирование модели поведения, которую можно было бы назвать близкой к здоровому образу жизни без контроля со стороны других людей, то есть сознательной.

**Ключевые слова:** здоровый образ жизни, режим дня, физическое воспитание, физическая активность, рациональное питание, режим сна, ученики с нарушенным интеллектом.

Система освіти в Україні реформується як національна, демократична, гуманістична, що орієнтується не тільки на нове соціальне замовлення у вихованні громадянина України, а й на особистість учня, його права, потреби, вікові особливості та інтереси.

В останні роки педагогічною наукою акцентується увага на культурологічних функціях освіти взагалі, навчально-виховного процесу в школі – зокрема. Закономірно, що “Концепція національного виховання” розглядає фізичну культуру особистості учня (в інтеграції з іншими видами), однією зі складових частин загальної мети національного виховання. Розв’язання проблеми збереження і розвитку країни вимагає від спеціальної школи вдосконалення системи фізичного виховання, спрямованого на утвердження здоров’я як основної життєвої цінності особистості і нації.

У сучасному суспільному житті країни питання фізичної культури і спорту, фізичного виховання набули актуальності та гостроти. Це об’єктивно зумовлено: вагомістю здоров’я; необхідністю фізичного розвитку, фізкультурної освіченості та вихованості особистості як для неї самої, так і суспільства; проблемами і недоліками, які характеризують стан фізичної культури і спорту (зменшення фінансування, занепад позакласної та позашкільної системи фізкультурно-оздоровчої роботи, погіршення здоров’я населення, комерціалізація гуртково-секційної роботи, популяризація серед молоді неадекватних моделей способу життя та аддиктивної поведінки, недосконалість процесу фізичного виховання та формування здорового способу життя у школі).

Сучасна педагогіка і валеологія аналізує різні проблеми фізичного виховання та формування здорового способу життя. Його загальнопедагогічні аспекти висвітлюються у працях А. Алексюка, І.Беха, Н. Волкової, О.Вишневського, В. Галузинського, М.Євтуха, І. Зайченка, С.Карпенчук, В. Оржеховської, І.Підласого, В. Радула, М.Фіцули, М. Ярмаченка. Питань теорії і методики фізичного виховання та формування здорового способу життя торкалися у своїх роботах: В. Ареф’єв, Б.Ашмарін, П. Біднюк, Ю.Васьков, Е. Вільчковський, Л.Волков, М. Данилевич, А.Дубенчук, Г. Єдинак, О.Жданова, С. Жевага, М.Зубалій, Б. Мінаєв, С.Сінгаєвський, Б. Шиян. Питаннями фізичного виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку займався М. Козленко.

Завдяки цим дослідженням на наукових засадах поглиблена сутність поняття здоров’я, його діагностика, стратегія оздоровлення, до його змісту стали відносити не тільки фізичний та психічний аспекти, а й моральний, особистісний, соціальний та духовний: А саме: відбувається

подальший розвиток поглядів стосовно поняття, змісту та структури здорового способу життя, деякі автори вносять до його структури не тільки конкретні форми життєдіяльності, але й систему ціннісних орієнтацій, потреби, моральні установки, об'єктивні суспільні умови, спрямовані на оздоровлення людини; здоров'я розглядається як цінність; спостерігається тенденція до посилення психологічного обґрунтування виховного процесу; активно розробляються нові педагогічні технології, що ґрунтуються на суб'єкт-суб'єктній взаємодії у виховному процесі, підкреслюється важливість індивідуального та диференційованого підходу під час реалізації виховного впливу.

Водночас у сучасних дослідженнях недостатньо висвітлені питання комплексного характеру виховного впливу, що містить систематизацію знань учнів про здоровий спосіб життя, залучення їх до різних форм позакласної та загальношкільної виховної роботи, відповідну підготовку освічених фахівців з валеологічних питань, співпрацю з батьками, громадськістю.

Мета дослідження: обґрунтувати педагогічні умови ефективного формування основних чинників здорового способу життя в учнів старших класів з порушеним інтелектом. Об'єкт дослідження: педагогічний процес формування основ здорового способу життя в учнів старших класів. Предмет дослідження: педагогічні умови формування основних чинників здорового способу життя в учнів старших класів з порушеним інтелектом. Завдання дослідження: здійснити аналіз літературних джерел із загальної та спеціальної педагогіки з обраної проблеми; здійснити аналіз стану педагогічної практики з формування основ здорового способу життя; визначити педагогічні умови формування основних чинників здорового способу життя в учнів старших класів з порушеним інтелектом. Методи дослідження: аналіз літературних джерел, спостереження, аналіз навчальних програм, бесіда, опитування, узагальнення інформації.

Під “здоровим способом життя” розуміють форми та способи життєдіяльності, які відповідають гігієнічним принципам, зміцнюють адаптивні можливості організму, сприяють успішному відновленню, підтримці та розвитку резервних можливостей, повному виконанню особою соціальних функцій. Здоровий спосіб життя складається з: рухової активності, оптимального режиму праці та відпочинку, проживання в умовах екологічно безпечної ситуації, оптимізації міжособистісних стосунків (їх гармонійність, відсутність конфліктів), загартовування організму, відсутність або відмова від шкідливих звичок, збалансоване харчування [5].

Особлива роль у організації і формуванні основних складових відводиться саме спеціальній школі, яка у більшості своїй є інтернатного типу і мусить подбати про повноцінне харчування, внутрішні стосунки і педагогічний клімат, руховий режим та загартовування і т.д. Тобто виступити ініціатором, фундатором та реалізатором основ здорового

способу життя. Аналіз статистичних показників стану здоров'я підростаючого покоління України свідчить про негативні тенденції у здоров'ї школярів. Однією з причин помітного зростання соматичних захворювань і функціональних відхилень, психічних розладів є недотримання правил здорового способу життя.

На уроках (фізичної культури, основ безпеки життєдіяльності, природознавства та ін.) учні спеціальної школи не отримують **цілісного** уявлення про діяльність організму людини як енергетичної системи, в них не формується відповідна мотивація та наукове розуміння сутності здоров'я і комплексу заходів щодо його збереження і розвитку. Це не сприяє вихованню у школярів з порушеним інтелектом відповідального ставлення до власного здоров'я. Отже, навчально-виховний процес, побудований на репродуктивних методах, без урахування потреб учнів негативно впливає на фізичне та психічне здоров'я, призводить до деформації мотиваційної та смислової сфери.

Знаючи чинники, які формують здоров'я і причини, що негативно впливають на нього, оволодівши методами і практичними навиками контролю, збереження свого здоров'я, людина може керувати власним здоров'ям, зробити своє життя активним.

Не зменшуючи роль інших складових, більш детально зупинимось на організації: рухової активності та режиму дня, харчування та сну учнів старших класів спеціальної школи.

Непоодинокими точками зору стосовно режиму дня для учнів спеціальної школи є такі, що життя за суворим розпорядком заважає формуванню вільної особистості дитини, коли дитина майже увесь час виконує те, що від неї вимагають інші, часто всупереч її власним інтересам та бажанням, що аж ніяк не являється особистісно-зорієнтованим вихованням. Контраргументами є те, що: життя кожної людини, бажає вона цього чи ні, відбувається у межах визначеного, відносно постійного та часто далекого від інтересів здоров'я режиму життя; розуміння того, що свобода являє собою усвідомлену необхідність [4]. Ось чому, пріоритетним завданням виховання є те, щоб на моделі раціонального режиму дня сформуванню у учнів старших класів спеціальної школи здоровий стиль життя і зробити цей стиль усвідомленою необхідністю.

Фізіологічною основою режиму дня є вироблення у школяра умовного рефлексу на час. Якщо кожного дня, в один і той же час учень виконує дії (вживає їжу, лягає спати, готує уроки, виконує ранкову гігієнічну гімнастику, використовує загартувальні процедури тощо), то швидко в нього виробляється рефлекс на час, і в потрібний час його організм виявляється підготовленим до діяльності, яка щодня повторюється. У певний час доби організм виявляється налаштованим на той конкретний вид діяльності, до якого учень повинен приступити. Готовність, налаштування організму до діяльності перед виконанням домашнього завдання скорочує адаптацію і робить працю школяра більш



результативною, тому що різні види діяльності забезпечуються активністю різних фізіологічних систем.

Режим дня стає основою стилю життя школяра спеціальної школи за таких умов: у розпорядок дня вносяться всі види діяльності школяра (від підйому вранці до відходу до сну, враховуючи і заняття); розподіл за часом виконання усіх видів діяльності; систематичне виконання кожного із видів діяльності.

Розрізняють два види рухової активності людини: спонтанну та спеціально організовану. До спонтанної відносяться: трудова діяльність, побут, навчальна діяльність – рухи, спрямовані на задоволення природних потреб людини (сон, особиста гігієна, вживання їжі, зусилля, витрачені на приготування їжі, придбання продуктів та ін.). До спеціально організованої належать: ігрова діяльність, змагальна діяльність, самостійні заняття фізичними вправами, секційні заняття, заняття з фізичного виховання. У вітчизняній та зарубіжній літературі є актуальним питання величини рухової активності, необхідної для нормальної життєдіяльності організму у різні вікові періоди [1].

Шкільні програми з фізичного виховання мало сприяють зміцненню здоров'я дітей і спрямовані, в основному, на виконання регламентованих фізичних дій, уніфікованих та обов'язкових для всіх.

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 насамперед різким зниженням інтересу до занять фізичними вправами. В учнів старших класів значно зменшується спонукальна сила природної потреби в рухах, що веде до відповідного способу життя, погіршення стану здоров'я і фізичної підготовленості [3].

В діючій системі 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 навпаки 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, дюш до включення таких дітей у групи, охоплення їх спортивно-оздоровчою роботою.

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, 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 (навіть за умови раціоналізації обсягу) є відсутність умов для досягнення бінарного ефекту: тренувального й оздоровчого.

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 освіти сучасної школи, основна мета якої – виховання і розвиток вільної, творчої особистості, її інтелектуальних та психофізичних здібностей. Все це можливе тільки за умови створення здорового середовища в закладах освіти, психологічного комфорту, співпраці вчителя та учнів, системно організованої роботи з формування культури здоров'я всіх учасників освітнього процесу.

Вивчення досвіду проведення уроків фізичної культури у спеціальних школах показало, що виховання в учнів позитивного ставлення до занять фізичною культурою перебуває у прямій залежності від правильного використання на уроках методів і прийомів, що підвищують рухову активність школярів. До них належать: створення позитивного емоційного клімату під час проведення уроків; впровадження змагального та ігрового методів; застосування яскравих прикладів використання засобів фізичної культури і спорту в екстремальних умовах; доведення корисності занять фізичними вправами у режимі дня, залучення учнів класу до проведення уроків фізичної культури та позакласної роботи з фізичного виховання.

З метою підвищення щільності уроків фізичної культури вчителі розподіляють учнів на навчальні групи. Але цей розподіл здійснюється без урахування фізичної підготовленості школярів, їх вподобань. Усім учням пропонувалися однакові завдання. На уроках часто відсутній контроль за досягненнями школярів у засвоєнні знань та умінь, не забезпечується розуміння кожним смислу і тем, техніки, прийомів, програми.

У зв'язку з тим, що руховий режим дня має особливо суттєве

значення для формування здоров'я дітей, тому його оптимізація є надзвичайно важливим завданням сьогодення. Використання уроків фізичної культури, щоденні насичені динамічні перерви, прогулянки, додаткові заняття фізичними вправами призводять до підвищення ферментативної активності крові, поліпшується імунітет, зменшується частота функціональних порушень постави, нормалізується гемодинаміка. Створення умов для реалізації потреби старшокласників у рухах є обов'язковою умовою збереження та зміцнення здоров'я.

У людини потреба у сні залежить від віку. У дітей старшого шкільного віку потреба в сні становить 8-8,5 годин. Слід звернути увагу на тривалість сну, час засипання і пробудження, тому що ці три параметри сну взаємопов'язані та здатні змінювати звичну структуру сну людини. Неправильна організація вечірнього часу (високий компонент емоційної або рухової активності після 19-ої години) призводить до вечірнього зниження вегетативних функцій, що перешкоджає своєчасному засинанню.

Старшокласникам доцільно зробити наступні валеологічні рекомендації щодо організації режиму сну з контролем за їх дотриманням: задовольняти відповідну віку потребу у сні, тому що при його скороченні створюються умови для виникнення або загострення захворювань; успіхи у навчанні неможливі або напругу залежать від дотримання необхідного режиму сну; слід збільшувати звичну тривалість сну під час або напередодні фізичних та розумових навантажень; для подолання проблем із засинанням необхідно дотримуватись умов: лягати спати в один і той же час; обмежувати емоційні та рухові види діяльності, харчування після 19-ої години; формувати власні позитивні звички (вечірній моціон) виконання яких перед сном сприяє засинанню (душ, прогулянка, читання).

Надзвичайно важливим є раціональне харчування, яке створює фундамент здоров'я учня спеціальної школи. З однієї сторони, раціон формується майже без участі учня, в чому є позитивні і негативні сторони. Раціон залежить від рівня фінансування, хоча це, саме по собі, не свідчить про його недосконалість. Для нормальної життєдіяльності необхідне харчування, яке є достатнім за кількісним складом і забезпечує енерговитрати.

Режим харчування, для визнання його раціональним, має відповідати таким вимогам: дотримання часу вживання їжі й інтервалів між ними; фізіологічні обґрунтування кількісного та якісного розподілу їжі на окремі прийоми; умови і правильна з точки зору фізіології поведінка під час вживання їжі; інтервали часу між прийомами їжі повинні складати 3 години та не більше 4-4,5 години; 4-5-разовий прийом їжі забезпечує добову потребу організму в енергії, а також у кількості та якості необхідних поживних речовин.

Відсутність або хаотичність застосування засобів формування складових здорового способу життя школярів, особливо негативно

позначається на педагогічній практиці: не досконало розроблена система позакласної оздоровчої роботи, валеологічна діяльність вчителів має епізодичний характер без урахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів спеціальної школи, не ведеться цілеспрямована робота з виховання відповідального ставлення до власного здоров'я, не використовуються можливості самовиховання учнів, порушується принципи наступності й взаємодії навчального процесу із позакласною виховною роботою.

Дослідження соціально-педагогічних передумов виховання у старшокласників основ здорового способу життя показало, що, крім об'єктивних факторів, значну роль у процесі збереження, зміцнення й формування здоров'я відіграють суб'єктивні фактори: попередній досвід, стиль життя та поведінка, потреба бути здоровим, ціннісні орієнтації щодо здорового способу життя, рівень розвитку культури. У вихованні основ здорового способу життя особистості важливу роль повинна відігравати спеціальна школа для формування мотивації до здорового способу життя, розуміння його доцільності та необхідності, актуалізації базових потреб у саморозвитку, самопізнанні та самореалізації. У старших класах у школярів починає активно формуватися індивідуальний спосіб життя, від якого значною мірою залежить здоров'я у майбутньому.

Методика виховання основ здорового способу життя старшокласників у позакласній роботі передбачає послідовні цілеспрямовані дії суб'єктів, що має позитивний вплив на школярів.

Оптимальними педагогічними **умовами** виховання основ здорового способу життя старшокласників у позакласній роботі є: організація факультативних і гурткових занять, різноманітних виховних заходів з основ здорового способу життя; залучення кожного учня до різноманітної виховної діяльності з урахуванням базових потреб, вікових та психофізіологічних особливостей; запровадження режиму дня та систематичне дотримання його учнями з порушенням інтелектом як моделі здорового стилю життя; раціонально організований руховий режим учнів аеробної спрямованості; організація системи самовиховання учнів для самовдосконалення і самореалізації; підвищення валеологічної та психолого-педагогічної освіченості педагогів спеціальних шкіл і батьків, оволодіння ними спеціальними методиками і оздоровчими системами; взаємодія педагогічного колективу, батьків, фахівців і громадськості при розв'язанні валеологічних навчально-виховних завдань; створення в школі і вдома умов та психологічного мікроклімату, які сприяли б збереженню, зміцненню і формуванню здоров'я учнів; проведення валеологічного моніторингу, тестів, скринінгу та корекції стану здоров'я старшокласників з вадами інтелекту силами вчителів, батьків і медичних фахівців.

З учнями старших класів з порушенням інтелектом робота з

формування здорового способу життя має бути спрямована: на формування інтересу до проблем здорового способу життя через ознайомлення з традиційними та нетрадиційними методами та системами оздоровлення, організацію зустрічей з людьми, які ведуть здоровий спосіб життя; залучення до активної участі у оздоровчих заходах школи, у спортивних святах; підвищення рівня знань стосовно здоров'я і здорового способу життя завдяки використанню у позакласній діяльності цікавого, раніше невідомого матеріалу, особистісно значущого для цих учнів; проведення корекційної роботи з метою усунення індивідуальних відхилень у стані здоров'я.

Для виховання основ здорового способу життя старшокласників велике значення має засвоєння його окремих компонентів і розкриття взаємозв'язків між ними. У зв'язку з тим, що у старших класах починає активно формуватися індивідуальний стиль життя, від якого значною мірою у майбутньому залежить здоров'я людини, то моделлю його формування є режим дня школяра, пріоритетними показниками якого є тривалість і якість сну, раціональне харчування й оптимальна рухова активність.

Планомірна й систематична робота з виховання основ здорового способу життя допомагає учням спеціальної школи активізувати механізми саморегуляції, формувати мотиваційно-сміслову основу здорового способу життя та удосконалювати себе як особистість. Реалізація у процесі позакласної виховної роботи програмно-методичного комплексу з основ здорового способу життя заснованого на особистісному підході, сприяє створенню в учнів з порушеним інтелектом мотиваційно-сміслового ставлення до власного організму, формуванню розуміння сутності здорового способу життя, оптимізації життєдіяльності та поліпшенні всіх складових здоров'я.

#### **Список використаних джерел**

1. Борисенко А.Ф., Цвек С.Ф. Руховий режим учнів. / Вору'senko A.F., Czvek S.F. – К.: Радянська школа, 1989. – 191 с.
2. Киричук О.І. Виховання в учнів інтересу до навчання. / Ку'гу'chuk O.I. – К.: Знання, 1986. – 48 с.
3. Козленко М.П. Фізичну культуру – в побут школярів. / Kozlenko M.P. – К.: Радянська школа, 1979. – 95 с.
4. Физическая культура в школе. Методика уроков в 4-8 классах / Под ред. З.И. Кузнецовой. / Z.Y. Kuzneczovoj. – М.: Просвещение, 1972. – 352 с.
5. Шиян Б.М. Методика фізичного виховання школярів: (практикум): Навчальний посібник для студентів фізкультурних факультетів педагогічних інститутів та університетів. / Shy'yan B.M. – Львів: Світ, 1993. – 183 с.

The article deals with the condition of pedagogical practice and views of

national and foreign authors on issues of formation in children with impaired intellectual development the desire for physical perfection through physical training and organization under the age of physical activity, the organization of a special school management regime and composition of food, sleep organization, determine the optimal conditions for effective teaching a healthy lifestyle. Work in these areas is not limited to the informative part, and the main task of the acts forming valuable attitude to health, awareness of its vulnerability, dynamic condition, foundations of respect for him and most significant-behaviors that could be called close to a healthy lifestyle without control from other people, that is deliberate.

The optimal pedagogical training conditions foundations of a healthy lifestyle high school students in extracurricular activities are: organization and sectarian elective classes, a variety of educational activities; involvement of each student to various educational activities based on basic needs, age and physiological characteristics; implementation of the NPT regime and systematic adherence to his students with impaired intelligence as a model of a healthy lifestyle; rationally organized motor mode pupils aerobic orientation; organization of students for self-improvement and self-realization; increase valeological and psycho-pedagogical education of teachers of special schools and parents to equip them with special techniques and health systems; interaction between teaching staff, parents, professionals and the public in solving valeological educational objectives; establishment of school and home environment and psychological microclimate that would preserve, strengthen and form students health; valeological conduct monitoring, testing, screening and correction of the health of seniors with disabilities intelligence by the teachers, parents and health professionals.

**Keywords:** healthy lifestyle, daily routine, physical education, physical activity, nutrition, sleep mode, students with impaired intelligence.

*Отримано 1.9.2014*

**УДК 376.433**

*Н.В. Максименко*

### **ДО ПИТАННЯ ПРО ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОГО МЕТОДУ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕНИМ ІНТЕЛЕКТОМ ОСНОВАМ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ**

Стаття містить результати теоретико-практичних педагогічних пошуків з питання формування основ безпеки життєдіяльності в учнів молодших класів з порушеним інтелектом, зокрема використання

проектного методу, особливостей та умов його ефективної реалізації в умовах спеціальної школи.

Особливо гостро постає проблема ознайомлення з правилами безпечної поведінки у різних сферах життєдіяльності та їх дотримання по відношенню до учнів з вадами у розвитку, в тому числі інтелектуального, адже знайомство з оточуючим соціальним світом, з предметами і явищами, що знаходяться навколо, носить досить поверховий, фрагментарний, іноді повністю спотворений характер. Властива їм інтелектуальна недостатність і малий та бідний життєвий досвід ускладнюють розуміння та адекватну оцінку ризикових ситуацій, в яких вони можуть опинитися або вже опинилися. Інертність нервових процесів сприяє стереотипності реакцій та часто не відповідають ситуації, що виникла.

На основі аналізу науково-методичних джерел, у тому числі й сучасних програм виховання та навчання розумово відсталих дітей, можна встановити, що на даний час проблема навчання школярів з інтелектуальними порушеннями основам безпеки життєдіяльності у спеціальній методиці є практично не розробленою. У них відсутні цілеспрямованість та чіткість, чим знижується ефективність корекційного навчання.

**Ключові слова:** життєдіяльність, безпека життєдіяльності, учні з порушеним інтелектом, проектний метод, правила дорожнього руху, методика роботи.

Статья содержит результаты теоретико-практических педагогических поисков по вопросу формирования основ безопасности жизнедеятельности у учеников младших классов с нарушенным интеллектом, в частности использование проектного метода, особенностей и условий его эффективной реализации в условиях специальной школы.

Особенно остро появляется проблема ознакомления с правилами безопасного поведения в разных сферах жизнедеятельности и их соблюдения по отношению к ученикам с нарушениями в развитии, в том числе интеллектуального, ведь знакомство с окружающим социальным миром, с предметами и явлениями, которые находятся вокруг, носит достаточно поверхностный, фрагментарный, иногда полностью искаженный характер. Свойственная им интеллектуальная недостаточность и малый и бедный жизненный опыт усложняют понимание и адекватную оценку рискованных ситуаций, в которых они могут очутиться или уже очутились. Инертность нервных процессов способствует стереотипности реакций и часто не отвечают ситуации, которая возникла.

На основе анализа научно-методических источников, в том числе и современных программ воспитания и учебы умственно отсталых детей,

можно установить, что на данное время проблема учебы школьников с интеллектуальными нарушениями основам безопасности жизнедеятельности в специальной методике являются практически не разработанными. У них отсутствуют цельность и четкость чем нарушается эффективность коррекционного обучения.

**Ключевые слова:** жизнедеятельность, безопасность жизнедеятельности, ученики с нарушенным интеллектом, проектный метод, правила дорожного движения, методика работы.

Сучасне життя доводить, що проблема безпеки дитини була, є і залишається актуальною, проте останнім часом, все більше і більше загострюється. І хоча в українській педагогічній практиці навчання і виховання носить більш академічну спрямованість, постає проблема переосмислення співвідношення освітніх досягнень дитини до її підготовки у реальному житті, а саме адаптації до небезпечного середовища проживання.

Зміст корекційного навчання дітей з порушеним інтелектом у відповідності до розвитку дефектологічної науки і практики періодично потребує удосконалення, уточнення й оновлення. У зв'язку з цим назріла необхідність доповнення програми виховання і навчання розумово відсталих дітей у спеціальних школах основами безпеки життєдіяльності [1].

Ознайомлення основам безпеки життєдіяльності дітей з порушенням інтелекту, становить певну проблему через особливості їх психічного розвитку. Зокрема, реальну загрозу безпеці такій дитини може спровокувати притаманна їй недостатність орієнтування, слабкість осмислення ситуації, відсутність цілеспрямованості у діяльності і вчинках, відсутність боротьби мотивів, схильність до підвищеного наслідування, імпульсивність і відсутність самостійності поведінки, що часто залежить від потягів та референтної групи. Але проведення корекційно-педагогічної роботи зазначеного напрямку все ж необхідно, тому що воно сприяє не тільки безпосередньому забезпеченню безпеки дитини з порушенням розумового розвитку, але й її належній соціальній адаптації, життєвій компетентності.

На основі аналізу науково-методичних джерел, у тому числі й сучасних програм виховання та навчання розумово відсталих дітей, можна встановити, що на даний час проблема навчання школярів з інтелектуальними порушеннями основам безпеки життєдіяльності у спеціальній методиці є практично не розробленою. У них відсутні цілеспрямованість та чіткість, чим знижується ефективність корекційного навчання [6].

Цим визначається **актуальність** дослідження, **метою** якого виступає питання використання проектного методу у навчанні дітей з порушеним інтелектом основам безпеки життєдіяльності.



Описаний метод (проектний) з використанням інтеграції є одним з шляхів досягнення якості освіти, оновлення, ефективності розвитку особистості дитини, збереження здоров'я і вільного простору дитинства.

У відповідності з метою були визначені наступні **завдання**: аналіз літературних джерел з питань дослідження; аналіз стану педагогічної практики та педагогічного досвіду.

**Об'єкт дослідження**: процес навчання основам безпеки життєдіяльності учнів молодших класів з порушеним інтелектом.

**Предмет дослідження**: методика використання проектного методу у процесі навчання основам безпеки життєдіяльності учнів молодших класів з порушеним інтелектом.

Безпека поведінки учня початкової школи, його життєвий досвід, його вміння протистояти різним негативним ситуаціям у навколишньому світі, залежить від рівня сформованості у нього соціальних уявлень, розуміння причинно-наслідкових зв'язків.

Особливо гостро постає проблема ознайомлення з правилами безпечної поведінки у різних сферах життєдіяльності та їх дотримання по відношенню до учнів з вадами у розвитку, в тому числі інтелектуального, адже знайомство з оточуючим соціальним світом, з предметами і явищами, що знаходяться навколо, носить досить поверховий, фрагментарний, іноді повністю спотворений характер. Властива їм інтелектуальна недостатність і малий та бідний життєвий досвід ускладнюють розуміння та адекватну оцінку ризикових ситуацій, в яких вони можуть опинитися або вже опинилися. Інертність нервових процесів сприяє стереотипності реакцій та часто не відповідають ситуації, що виникла.

Однією з причин низького рівня сформованості соціальних уявлень з основ безпеки життєдіяльності у вихованців є не тільки особливості сенсорно-перцептивної сфери, обмежені пізнавальні та мовленнєві можливості, але і те, як здійснюється корекційно-педагогічна робота з даною категорією дітей. У спеціалізованих установах широко застосовується варіативна за змістом добірка художньої літератури, ілюстрацій і плакатів, роздаткового матеріалу через пояснення, читання, розповіді та обговорення у процесі занять, що мають мало практичної цінності. Менше використовуються або зовсім ігноруються відеоматеріали, ігрові набори та пристосування, з даної тематики, з посиланням на брак часу та вікової невідповідності. При проведенні корекційної роботи з навчання основ безпеки життєдіяльності, в основному, використовується прийом зразка, бесіда, мовленнєві вправи, метод моделювання (як правило, в репродуктивних завданнях, і тільки з використанням графічних моделей). Все це стає причиною фрагментарного сприйняття правил безпеки, не призводить до результативного розуміння їх сутності, життєвої необхідності, не забезпечує створення моделі реальної ситуації взаємодії в межах, наприклад, дорожньо-транспортної мережі, природного ландшафту,

вуличних лабіринтів тощо, через цілеспрямованість і адекватність дій, застосування способів координації, заміщення, переміщення тощо.

Все це ставить завдання про необхідність систематизації роботи за такими напрямками, як передбачити, розробити, навчити, вберегти, які можна реалізувати за допомогою інтеграції в ході реалізації проектного методу.

Реалізація проектного методу цілком можлива при ознайомленні з основами безпеки життєдіяльності у спеціалізованих закладах освіти. Це обумовлено тим, що проектний метод, як метод розвиваючого навчання дітей розглядається в якості способу постановки проблеми та її практичного вирішення. Даний метод дозволяє конструювати різноманітні ситуації соціально-освітньої спрямованості і вирішувати їх у спільній діяльності всіх учасників (дітей, педагогів, батьків), маючи на меті появу нового значущого для дітей освітнього результату [4].

Вважається, що володіння різними засобами побудови власної діяльності (ігрової, театральної, образотворчої, конструктивної), один з найважливіших моментів, який забезпечує самостійність і свободу поведінки, здатність до передбачення наслідків своїх дій, тих або інших явищ і подій, вироблення почуття міри і відчуття безпеки [2]. Однак, пам'ятаючи про слабкість пізнавальних інтересів, орієнтувальної діяльності, про те, що увага школяра з порушеним інтелектом є не стійкою та розсіяною, педагогу варто реалізовувати палітру методів та прийомів. Якщо на початку вибір діяльності більшістю дітей цієї категорії не усвідомлений і непостійний, то з часом за рахунок створення особливих умов взаємодії збагаченого предметно-розвивального середовища, ситуація змінюється.

В якості умов реалізації проектного методу у справі залучення учнів початкових класів зі зниженим інтелектом до основ безпеки життєдіяльності виступають:

- виділення формування основ безпеки життєдіяльності у інтегрований напрямок навчально-виховної роботи;
- оригінальність і різноманітність варіантів подачі, закріплення та використання набутих знань;
- розробка стендів, куточків, таблиць, колажів, плакатів і т.д.;
- використання завдань та ігор із застосування набутих знань, що відповідають віку дітей, їх психофізіологічному та інтелектуальному розвитку, індивідуальним особливостям і потенційним можливостям та використання сучасного розвивального багатофункціонального ігрового обладнання;
- взаємодія представників педагогічного колективу, батьків, громадських організацій;
- підготовка фахівців до реалізації даного напрямку педагогічної роботи у спеціальній школі [5].

При підведенні дітей до усвідомлення важливості проблеми безпеки в житті людини необхідне використання яскравого, що

запам'ятовується, психологічно дієвого моменту. Таким моментом може стати інсценування відповідної спрямованості. Важливо викликати інтерес до даної тематики, тому що у зрозумілій ситуації дитина з порушеним інтелектом здатна до співпереживання, до емоційного відгуку на переживання іншої людини. Мімікою, жестами і словесними реакціями вона може висловлювати співчуття слабким і добрим героям і негативне ставлення до їх кривдників та інших небезпек. У процесі проведення інсценування і після його закінчення, за допомогою спеціального алгоритму оцінки, слід визначити ступінь значущості та актуальності для кожної дитини питання збереження життя та здоров'я.

Проектний метод формує у дітей навички особистої безпеки, сприяє розвитку власної пізнавальної активності, творчих здібностей, мислення, уяви, фантазії, комунікативних навичок; стимулює розвиток самостійності і відповідальності; виховує навички адекватної поведінки в різних неординарних і потенційно небезпечних ситуаціях. Адже, основною метою є формування в учнів вміння адекватно діяти у надзвичайних ситуаціях [6].

Враховуючи інтереси сьогодення ось приклад проекту "Я – пішохід".

Робота з виховання навичок безпечної поведінки в учнів починається з виявлення рівня їх знань та інтересів, комунікативності, ступеня сформованості практичних умінь і навичок. Ця робота проводиться у формі бесід, різних видів ігрової діяльності, аналізу проблемних ситуацій.

Реалізація проектів будується на наступних принципах: системності; диференційованого підходу, сезонності; врахування умов місцевості; урахування вікових особливостей; інтеграції; координації діяльності педагогів; наступності, єдності та узгодженості взаємодії з дитиною в умовах спеціальної школи та сім'ї. Ось, наприклад, умовно-орієнтовний напрямок формування частини основ безпеки дорожнього руху:

### **Проект "Я - пішохід!"**

**(1 клас)**

**Вид проекту:** пізнавально-інформативний.

**Мета проекту:** створення умов для засвоєння і закріплення знань дітей та їх батьків про правила дорожнього руху.

#### **Завдання:**

✓ з допомогою різних методів і прийомів оптимізувати роботу з батьками для залучення їх до роботи із закріплення знань про правила дорожнього руху;

✓ узагальнити і розширити знання дітей про правила дорожнього руху;

✓ зміцнити матеріально-технічну базу для роботи з даного напрямку;

✓ розробити методику роботи.

#### **Очікуваний результат:**

✓ створення необхідних умов для організації діяльності школи з безпеки життєдіяльності учнів;

- ✓ координація діяльності з охорони безпеки життя дітей між батьками та педагогами;
- ✓ зміцнення інтересу батьків до питань виховної роботи школи;
- ✓ вдосконалення навчально-практичної діяльності учнів 1 класу.

**Строки реалізації проекту:** навчальний рік.

**Учасники:** учні перших класів, батьки, вчителі, вихователі.

Проект присвячений актуальній проблемі – виховання в учнів навичок безпечної поведінки на вулицях міста. Актуальність проекту пов'язана ще й з тим, що у дітей цього віку відсутня захисна психологічна реакція на дорожню ситуацію, бідний життєвий досвід. Бажання постійно відкривати щось нове, безпосередність, часто ставлять їх перед реальними небезпеками, зокрема на вулицях. Формування у дітей навичок свідомої поведінки на вулицях міста реалізується через активну діяльність усіх учасників проекту. Робота над проектом проводиться в кілька етапів.

Зміст діяльності	Очікуваний результат
I етап	
1. Організація виставки колажів з безпеки дорожнього руху.	Систематизувати та виявити рівень знань дітей та їх батьків про правила дорожнього руху.
2. Батьківські збори на тему "Безпека дорожнього руху": - особливості пояснення дітям з порушеннями інтелекту елементарних правил дорожнього руху. Принцип наслідування "вчителі - діти - батьки"; -створення та вирішення проблемних ситуацій, які можуть виникнути на дорозі; -питання батьків до педагогів.	Закріплення знань батьків про особливості сприймання і відтворення інформації дітьми в нестандартних ситуаціях. Розширення знань батьків про необхідність навчання дітей правилам дорожнього руху.
3. Випуск буклетів, створення куточків з безпеки дорожнього руху.	Інформованість батьків.
4. Створення зони дорожнього руху.	Закріплення знань дитини про правила дорожнього руху на практиці (учень може майструвати з конструктора або розфарбовувати малюнки які ілюструють вуличний рух, уявляти себе різними учасниками дорожнього руху).
5. "Чому шумить вулиця?" – екскурсія на вулицю міста.	Активізація та систематизація знань дітей про безпеку дорожнього руху.

6. "По сигналу світлофора", "Що ми бачили на вулиці", "Біжать автомобілі в ряд": заняття пізнавального циклу.	Активізація та систематизація знань дітей про безпеку дорожнього руху.
II етап	
1. Виготовлення разом з дітьми основних дорожніх знаків та розстановка їх у класі.	Поповнення предметно-ігрового розвиваючого середовища.
2. Створення та перегляд відеоматеріалів, ігрових наборів.	Закріплення з дітьми правил дорожнього руху.
3. Організація сюжетно-рольових ігор: "Машина і я", "Вулиця", "Куди їдуть машини", "Пригоди в місті" тощо.	Закріплення з дітьми правил дорожнього руху.
4. Розгляд проблемних ігрових ситуацій: - інсценування проблемної ситуації педагогами (аналіз пригоди дітьми); - створення проблемної ситуації на макеті вулиці або в зоні дорожнього руху; - читання відповідної літератури.	Закріплення вміння розрізняти і оцінювати поведінку на дорозі, в транспорті.
5. Ігри – тренінги "Як перейти вулицю", "Аварія на дорозі".	Закріплення вміння розрізняти і оцінювати власну поведінку на дорозі, в транспорті.
6. Аплікація "Пішохідний перехід", "Дорожні знаки", малювання "Червоний-зелений".	Систематизація знань дітей про правила дорожнього руху.
7. Ігри на увагу "На дорозі", "Звідки звук", "Що чути", "Впізнай по голосу", "Світлофор"	Розвиток уваги.
8. Організація конкурсу "Увага дорога"	Систематизація знань дітей з правил дорожнього руху.
9. Аналіз звітів педагогів з даного напрямку.	Аналіз та самоаналіз.
10. Проведення ігрової діагностики знань та вмінь дітей з правила дорожнього руху	Пакет діагностичних карт.
III етап	
1. Проведення методичної ради за результатами роботи над проектом.	Аналітична довідка за підсумками роботи над проектом.
2. Узагальнення досвіду роботи.	Опис матеріалів з методики та досвіду роботи з даного напрямку.

Ось орієнтовні заходи взаємодії з батьками: батьківські збори "Безпека дорожнього руху"; консультація для батьків "Вчимося граючи"; участь батьків у виготовленні атрибутів до сюжетно-рольових ігор; день відкритих дверей "Як ми вчимо дітей правил дорожнього руху"; анкетування батьків; інформаційний стенд для батьків "Дитина на вулицях міста".

### Список використаних джерел

1. Програма виховання та навчання розумово відсталих дітей дошкільного віку. – К. : ТОВ "ЛДЛ", 2000. – 120 с.
2. Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Зарин А.П., Соколова Н.Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Baryaeva L.B., Gavry'lushky'na O.P., Zary'n A.P., Sokolova N.D. – СПб.: Союз, 2007. – 316 с.
3. Дети на дороге. Правила дорожного движения в играх и упражнениях: Учебно-методическое пособие / Под ред. Л.Б. Баряевой, Н.Н. Яковлевой. / L.B. Baryaevoj, N.N. Yakovlevoj. – СПб.: ЦДК, 2008. – 224 с.
4. Евдокимова Е.С. Технология проектирования в ДОУ. / Evdoky'mova E.S. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 64с.
5. Васильев В. Проектно-дослідницька технологія: розвиток мотивації. / Vasy'l'yev V. // Народна освіта, 2000. – № 9. – С.177-180.
6. Кисельова Л.С., Даніліна Т.А., Лагода Т.С., Зуйкова М.Б. Проектный метод. / Ky'sel'ova L.S., Danilina T.A., Lagoda T.S., Zujkova M.B. – М.: Аркто, 2005. – 96 с.

The article contains the results of theoretical and practical pedagogical searches in relation to the question of forming of bases of safety of vital functions for lower boys with the broken intellect, in particular the use of project method, features and terms of him effective realization in the conditions of the special school. Especially sharply the problem of acquaintance appears with the rules of safe behavior in the different spheres of vital functions and their inhibition in relation to students flawly at development including intellectual, in fact acquaintance with the surrounding social world, with objects and phenomena that are around, the superficial enough carries, fragmentary, sometimes the fully distorted character. Peculiar to them intellectual insufficiency and small and poor vital experience complicate understanding and adequate estimation of risk situations in that they can find oneself or found oneself already. The sluggishness of nervous processes assists the stereotype of reactions and situations do not answer often, that does not answer a situation that arose up.

Realization of project method is fully possible at an acquaintance with bases of safety of vital functions in the specialized establishments of

education. It is conditioned by that project method, as a method of developing studies of children is examined as a method of raising of problem and her practical decision. This method allows to construct the various situations of socioeducational orientation and decide them in joint activity of all participants (children, teachers, parents), having for an object appearance of new meaningful for children educational result.

One of reasons of low level of formed of social presentations from bases of safety of vital functions pupils have features of not only perceptive spheres limit cognitive and speech possibilities, but also that, how correction-pedagogical work comes true with this category of children. In the specialized establishments the variant on maintenance selection of fiction, illustrations and placards, material is widely used through explanation, reading, stories and discussions in the process of employments that have small practical value. Less than used or video data, playing sets and adaptations, are quite ignored, on this subjects, with reference to the shortage of time and age-old. During realization of correction work from the studies of bases of safety of vital functions, mainly, the reception of standard, conversation, speech exercises, design (as a rule, in reproductive tasks, and only with the use of graphic models) method, is used. All of it becomes reason of fragmentary perception of safety rules, does not result in the effective understanding of their essence, vital necessity, does not provide creation of model of the real situation of cooperation within the limits of, for example, road and transportation network, natural landscape, street labyrinths and others like that, through purposefulness and adequacy of actions, application of methods of coordination, substitution, moving

**Keywords:** vital functions, safety of vital functions, students with the broken intellect, project method, rules of travelling motion, methodology of work.

*Отримано 1.9.2014*

**УДК 159.9.07-056.264**

*І.В. Мартиненко*

## **ПРОБЛЕМА ТРУДНОЩІВ У СПІЛКУВАННІ В ЗАГАЛЬНИХ ТА СПЕЦІАЛЬНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

Стаття присвячена актуальній проблемі соціальної та вікової психології – характеристиці утрудненого спілкування. В статті розглядаються типологія та механізми формування труднощів у спілкуванні, здійснюється порівняльний аналіз понять "труднощі", "бар'єри" спілкування, "утруднене спілкування". Надано детальну характеристику і класифікації бар'єрів у спілкуванні, причини їх

виникнення. Визначено особливості проявів труднощів у спілкуванні дітей, стислий портрет дитини з труднощами у спілкуванні містить відомості про перцептивну, інтерактивну та комунікативну сторони спілкування та симптоми порушень у реалізації зазначених сторін спілкування. Відмічено, що діти з системними порушеннями мовлення дошкільного віку характеризуються затримкою комунікативного розвитку, проявами різного ступеню тяжкості комунікативними бар'єрами, що зумовлено станом мовленнєвого недорозвинення та низкою психологічних чинників.

**Ключові слова:** утруднене спілкування, труднощі у спілкуванні, комунікативні бар'єри, системні порушення мовлення, діти дошкільного віку.

Стаття посвячена актуальній проблемі соціальної і вікової психології - характеристиці затрудненого спілкування. В статті розглядаються типологія і механізми формування труднощів у спілкуванні, здійснюється порівняльний аналіз понять "труднощі", "бар'єри" спілкування, "затруднене спілкування". Представлено детальну характеристику і класифікації бар'єрів у спілкуванні, причини їх виникнення. Визначено особливості проявлень труднощів у спілкуванні дітей, короткий портрет дитини з труднощами у спілкуванні містить відомості про перцептивну, інтерактивну і комунікативну сторони спілкування і симптоми порушень у реалізації вказаних сторін спілкування. Зазначено, що діти з системними порушеннями мовлення дошкільного віку характеризуються затримкою комунікативного розвитку, різною ступеню тяжкості комунікативними бар'єрами, що обумовлено станом мовленнєвого недорозвинення і низкою психологічних факторів.

**Ключевые слова:** затрудненное общение, трудности в общении, коммуникативные бар'єри, системные нарушения речи, дети дошкольного возраста.

Актуальною проблемою сучасної психології є вивчення механізмів виникнення і подолання труднощів у спілкуванні. У соціально-психологічній літературі зустрічаються різні терміни, що позначають труднощі спілкування: комунікативні та психологічні бар'єри, порушення, дефекти, розлади, труднощі, перешкоди, утруднене спілкування.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує всебічний підхід до вивчення феноменів труднощів у спілкуванні (Аржакаєвої О.О., Бодальова О.О., Залюбовської О.В., Ковальова Г.А., Куніциної В.М., Лабунської А.В., Леонтьєва О.О., Лещинської О.А., Менджеричької Ю.О., Семиченко В.А., Цуканової О.В.), в більшості робіт



використовується термін *утруднене спілкування*. Автори визначили загальну структуру, чинники, критерії утрудненого спілкування. У дослідженнях Василюшиної Т.В., Вітюк Н.Р., Джонсона Д.У., Долинської Л.В., Натарова В.І., Петровської Л.О., Семілет Н.В. та ін. теоретично обґрунтовані та експериментально перевірені шляхи усунення різноманітних ускладнень спілкування.

У більшості робіт під *утрудненим спілкуванням* розуміється широкий спектр явищ, який можна звести до неналагодженого, порушеного, неблагополучного, дискомфортного, неефективного спілкування.

Лабунська А.В. (2001) вважає, що утруднене спілкування необхідно розглядати в кількох площинах:

- як соціально-психологічний феномен, що проявляється тільки в ситуації взаємодії, соціального спілкування;
- як явище об'єктивне, представлене у невідповідності мети і результату, обраної моделі спілкування і реального процесу;
- як явище суб'єктивне, що являє собою різного роду переживання людини, в основі яких можуть бути незадоволені потреби, мотиваційний, когнітивний, емоційний дисонанси, внутрішньоособистісні конфлікти тощо [3].

В якості важливих характеристик утрудненого спілкування автор розглядає ступінь вираженості ускладнень, їх глибину та інтенсивність впливу на результати спілкування [3].

До утрудненого спілкування слід ставитися як до глобального, інтегрального феномену, як до явища, представленого в свідомості і переживання партнерів [2]. Поява труднощів спілкування, на думку Петровської Л. А. (2004), обумовлена особливостями психологічної природи людини і людських відносин.

На думку Зимньої І.О. (1973) труднощі у спілкуванні (в діяльності) - це стан "збою" в реалізації запланованого спілкування, що суб'єктивно переживається людиною внаслідок неприйняття партнера спілкування, його дій, нерозуміння повідомлення, нерозуміння партнера, зміни комунікативної ситуації, власного психічного стану тощо. Труднощі проявляються у формі зупинки, перериванні діяльності, самого спілкування, неможливість його продовження (Маркова А.К., 1986). Труднощі у процесі спілкування належать до тимчасових або тривалих явищ, які перешкоджають реалізації цілей комунікативного процесу, створюють перепони для ефективної міжособистісної взаємодії, послаблюють чи переривають її [6].

Підставами для віднесення до утрудненого спілкування є:

- 1) виявлені його відмінності від моделей оптимального спілкування,
- 2) недостатній його результат (відмінність отриманого результату спілкування від його цілей),
- 3) незадоволеність суб'єктів спілкування процесом його протікання;
- 4) супровід процесу спілкування такими соціально-психологічними феноменами, як конфлікт, сварка та ін., які руйнують взаємини суб'єктів

спілкування тощо [3].

Куніцина В.М. (1991) виділяє три основні поняття, розташовуючи їх за ступенем вираженості - порушення, труднощі і бар'єри, і відмічає, що розмежування цих понять є дещо умовним. Розрізняються вони, на думку автора, за тяжкістю протікання і психологічних наслідків, за ступенем незадоволеності спілкуванням і залученості обох партнерів, за можливостями та способами їх усунення.

Незважаючи на неоднозначну термінологію, автори сходяться на думці, що труднощі спілкування мають суб'єктивний характер. Так, Куніцина В. М. підкреслює, що феномен утрудненого спілкування - це перш за все явище, представлене у свідомості і переживанні партнерів. Зимня І.О. визначає "труднощі", "бар'єри спілкування" як суб'єктивне утворення, як переживання суб'єктом певної складності, незвичайності, нестандартності, суперечливості ситуації [2].

Вчені виділяють різні причини утрудненого спілкування. Так, на думку Куніциної В.М. (1995), труднощі, що суб'єктивно переживаються, не завжди проявляються в конкретній соціальній взаємодії і не очевидні для партнера, - це тільки одна група труднощів. Автором запропонована загальна класифікація міжособистісного неформального спілкування за причинною обумовленістю і змістовно-функціональними характеристиками, де виділяє і другу групу труднощів - "об'єктивні", що проявляють себе в умовах безпосередніх контактів і знижують успішність спілкування і задоволеність його протіканням [2].

Суб'єктивність, як різного роду переживання людини, в основі яких можуть бути незадоволені потреби, мотиваційний, когнітивний, емоційний дисонанси, внутрішньоособистісні конфлікти, в якості причин утрудненого спілкування розглядає і Лабунська А.В. У співавторстві з Менджеричькою Ю.О. та Бреус О.Д., Лабунська А.В. (2001) пропонує такі класифікації труднощів, що виникають у спілкуванні (причини утрудненого спілкування):

1) *об'єктивні*, породжені реальною взаємодією, і *суб'єктивні*, що мають відношення до різних аспектів функціонування особистості або групи (динамічні процеси в групі і між групами, культурно-психологічні особливості її членів);

2) *первинні* (природні умови життя групи, історія її формування та відносин з іншими групами) і *вторинні*, породжені різними психогенними і соціогенними впливами;

3) *усвідомлені*, реально присутні в ситуації спілкування і *неусвідомлені*, суб'єктивно не пережиті особистістю і групою; представлені у свідомості особистості, але реально неіснуючі;

4) ситуативні та стійкі;

5) міжкультурні та культурно-специфічні;

6) загальновікові і гендерні, статеві;

7) індивідуально-психологічні, особистісні, соціально-психологічні;

8) когнітивно-емоційні (уявлення, думки, стереотипи, установки,

настрої, переважаючі емоційні стани, ціннісні орієнтації тощо), мотиваційні й операційні (навички спілкування, правила етикету, норми, ритуали, прийняті в групі способи звернення тощо);

9) компоненти структури спілкування (соціально-перцептивні, комунікативні, інтерактивні);

10) вербальні і невербальні [3].

На думку Орбан-Лембрик Л. Е., Куценко В. М., Каверіна С. М. (2004) утруднене спілкування породжують такі причини:

– об'єктивні (породжені реальною взаємодією) та суб'єктивні (пов'язані з різними аспектами функціонування особистості, групи);

– первинні (природні умови життя групи) та вторинні (породжені різними психогенними і соціогенними впливами);

– усвідомлювані (наявні в ситуації спілкування) і неусвідомлювані (суб'єктивно не переживаються особистістю і групою, представлені у свідомості особистості, але реально не існуючі);

– ситуативні (залежать від певного ситуативного чинника) і стійкі (мають тривалий характер дії);

– міжкультурні (поширюються на міжетнічну сферу) і культурно-специфічні (притаманні певній етнічній спільноті);

– вербальні (пов'язані з мовленнєвими особливостями) і невербальні (немовні вкраплення в мовлення, темп і тембр голосу, контакт очей, особливості простору і часу спілкування тощо) [6].

Одним з напрямів дослідження утрудненого спілкування є виділення і подолання бар'єрів у спілкуванні. Говорячи про бар'єри спілкування, автори називають різні їх види. Це соціально-психологічні бар'єри особистості і суспільства, соціально-психологічні бар'єри діяльності, соціально-психологічні бар'єри спілкування (Паригін Б.Д., 1999); комунікативні бар'єри і психологічні (Куніцина В.М., 1995); комунікативні бар'єри (бар'єри розуміння, бар'єри соціально-культурної відмінності, бар'єри відносин), смислові бар'єри, психологічні бар'єри] (Рогов О.Є., 2004).

Комунікативний бар'єр Є.В. Залюбовська (1984) визначає як абсолютну або відносну перешкоду ефективному спілкуванню, що суб'єктивно - переживається чи реально присутня в ситуаціях спілкування, причинами якого є мотиваційно-операційні, індивідуально-психологічні, соціально-психологічні особливості партнерів по спілкуванню [1].

Особливу увагу дослідників привертають комунікативні бар'єри спілкування. Комунікативні бар'єри - це психологічні перешкоди, що виникають на шляху отримання інформації [6]. Куніцина В.М. комунікативні бар'єри визначає як переважно зовнішні фактори, що порушують спілкування [2].

Виникають вони на макро- і мікрорівнях. Макробар'єри пов'язані з середовищем, у якому відбуваються міжособистісне взаємодія, комунікативний процес. Проявляються вони в інформаційному

перевантаженні (великий обсяг інформації знецінює її зміст), великій кількості носіїв інформації (газети, телебачення, конференції, звіти), використанні інформації (ексклюзивні дані застосовують для впливу на інших, доступ до обмеженої, призначеної для внутрішнього користування інформації розширює владні повноваження індивідів).

Мікробар'єри породжують особливості інтелекту учасників спілкування, неоднакове знання предмета розмови, різне володіння понятійним апаратом з певної галузі знань, відсутність єдиного розуміння ситуації спілкування, психологічні особливості партнерів, соціальні, політичні, професійні, релігійні відмінності у трактуванні інформації і ситуації взаємодії тощо [6].

На думку Каверіна С.М., Куценко В.М., Орбан-Лембрик Л.Е. (2004) причини комунікативних бар'єрів можуть приховуватися в змістових і формальних характеристиках самого повідомлення (фонетичних, стилістичних, семантичних), а також у логіці його побудови, тому вони виділяють такі комунікативні бар'єри спілкування: логічний, фонетичний, семантичний, стилістичний.

Логічний бар'єр виникає тоді, коли партнери не знаходять спільної мови. Тобто кожен партнер має свою точку зору на предмет спілкування, яка може не збігатися з позицією партнера. Окрім того, одні й ті ж самі слова за тієї чи іншої ситуації можуть мати зовсім інший зміст, який є завжди індивідуально-особистісним: він зароджується у свідомості того, хто говорить, але не обов'язково є зрозумілим тому, хто слухає. Труднощі такого характеру виникають також у зв'язку з неадекватним розумінням інформації. Основна проблема, яка закладена в нерозумінні, пов'язана з особливостями мислення реципієнта, адже партнер зі спілкування розуміє все по-своєму, а не так, як сказав відправник інформації.

Фонетичний бар'єр -це перешкода, яка створюється особливостями мови того, хто говорить, виникає тоді, коли учасники комунікативного процесу розмовляють різними мовами й діалектами, мають відхилення від прийнятої норми у вимові і дикції, порушення граматичної будови речень. Цей бар'єр можуть породити також невиразне мовлення, зловживання великою кількістю звуків-паразитів, занадто швидке і гучне/тихе мовлення.

Семантичний бар'єр виникає коли партнери користуються одними й тими ж знаками (і словами також) для позначення абсолютно різних речей. Семантичний бар'єр – це, по-перше, проблема жаргонів і сленгів, по-друге, він викликається обмеженим лексиконом у одного з співрозмовників, по-третє, його причинами можуть бути соціальні, культурні, психологічні, національні, релігійні, професійні, групові та інші особливості спілкування.

Стилістичний бар'єр виникає в разі невідповідності стилю мовлення комунікатора й ситуації спілкування або стилю мовлення й актуального психологічного стану реципієнта. Стилістичний бар'єр може виникнути

й за умови, коли форма комунікації та її зміст не відповідають одне одному. Стилістичний бар'єр виникає й тоді, коли інформація передається науково-канцелярським стилем, який зрозуміліший під час читання й утруднений у слуховому сприйнятті.

Про тотожні за змістом явища утрудненого спілкування зазначають такі вчені як Габдуліна Л.І. (1999), Менджерицька Ю.О. (2001), Паригін Б.Д. (1999), Цуканова О.В. (1985), Шкуратова І.П. (2001).

До основних компонентів, з яких складаються суперечності людського спілкування, Паригін Б.Д. називає унікальність і неповторність особистості як суб'єкта спілкування, яка реалізується типовим для цієї особистості чином і засобами (Абульханова-Славська К.А., 1994). Тобто можна говорити про те, що певні стилі спілкування призводять до труднощів у спілкуванні. Так, наприклад, непродуктивне спілкування, на думку Горяніної В.О. (2002), проявляється в різноманітних формах директивної, маніпулятивної, агресивної, загрозливої, силової моделях і стратегіях контакту, а також у численних формах відмови, протесту, переривання, безпорадності.

Використовуючи виділені Шкуратовою І.П. і Габдуліною Л.І. стилі спілкування - комунікативний, інтерактивний і соціально-перцептивний, можна припустити, що труднощі в спілкуванні виникають при збої хоча б в одному з названих стилів. Тобто порушення стійких індивідуально-своєрідних прийомів і способів передачі і сприйняття інформації в процесі спілкування призводить до труднощів комунікативного характеру - наприклад, появи семантичного бар'єру; різних, відмінних за ступенем прозорості форм комунікативних бар'єрів за Поршневим Б.Ф. (1979). Збій інтерактивного стилю спілкування спричиняє фрустрація соціальних потреб партнера по спілкуванню (Менджерицька Ю.О., 1999), перешкоди в досягненні цілей (Менджерицька Ю.О., Гришина Н.В., 1999), "неадекватна" щодо ситуації спілкування і характеру діяльності поведінка (Цуканова О.В., 1985). Стійкі способи сприйняття і оцінки себе та інших людей виступають в якості соціально-перцептивних причин труднощів у спілкуванні (Бодалев О.О., Лабунська А.В., 2001). Згідно зі сторонами, запропонованими Шкуратовою І.П., в таких випадках можна говорити про причини змістовного, рівневого та стильового характеру.

Отже, аналіз психологічних досліджень засвідчив високий інтерес і достатню розробленість проблеми утрудненого спілкування і його причин. На сьогодні відомо не тільки види утрудненого спілкування, а й механізми його формування, вплив суб'єктивних та об'єктивних чинників, мовленнєвих та культурно – стилістичних особливостей. Одноставно вченими визнається вагомий фактор мовлення і суб'єктивних установок індивіда, що бере участь у спілкуванні, на ефективність комунікативного процесу. Водночас окреслені проблеми переважно стосуються людей дорослого віку, що зумовлює особливий інтерес на ступінь прояву зазначених особливостей в дитинстві.

Особливу увагу дослідників викликає проблема утрудненого спілкування в дошкільному віці. Кравцова О.О. (1986), Лісіна М.І. (1986), Рояк Л.А. (1977), Репіна Т.А. (1988), Самохвалова А.Г. (2013), Смірнова О.Є. (2004) зазначають, що ефективність комунікації дитини великою мірою залежить від особливостей її вербального розвитку. Мовлення займає центральне місце у спілкуванні дитини. Водночас, автори зазначають про поширений феномен труднощів у спілкуванні дошкільників, які проявляються як з дітьми, так і з дорослими. Найпоширенішими причинами цих труднощів визначають мовні бар'єри, неконструктивну поведінку дітей у ситуації спілкування (агресія, гіперактивність, замкнутість тощо), характерологічні особливості, що негативно позначаються на спілкуванні з оточуючими: конфліктність, негативізм, ригідність, інтровертність тощо.

Водночас, вчені одноставно відмічають, що вирішальну роль, з вихідних етапів становлення спілкування у ранньому віці, у розвитку комунікативних вмінь відіграють мовленнєві вміння, стан мовлення. Ладиженська Т.О. (1981), розглядаючи структуру мовленнєвої діяльності, виділяє такі фази:

- орієнтування в умовах і завданнях спілкування і в змісті висловлювання;
- планування (складання мовленнєвої програми);
- реалізація програми;
- контроль.

Таким чином, у дошкільному віці для ефективного спілкування дитина має вміти аналізувати комунікативну ситуацію, формулювати цілі і планувати комунікативні дії, реалізовувати та корегувати план, оцінювати ефективність спілкування. Як свідчать багаточисельні дослідження, не завжди дошкільник зможе виконати усі зазначені операції, що призводить до виникнення труднощів у спілкуванні.

Самохвалова А.Г. (2013) вважає, що спілкування дошкільника можна вважати утрудненим за наявності таких рис:

- наявності перешкод (внутрішніх чи зовнішніх) на шляху досягнення цілей партнерів;
- підвищення нервово-психічного напруження, збільшення негативних емоцій по відношенню до співбесідника;
- демонстрування нерозуміння партнерами один одного;
- прояви неконструктивних форм взаємодії (агресивність, демонстративність, імпульсивність, конформність тощо) [4].

На думку Репіної Т.А., Самохвалової А.Г., Смірнкової О.Є. дитина, що має труднощі у спілкуванні, не вміє адаптувати свою поведінку до вимог ситуації спілкування і особливостей партнера по спілкуванню; вона відрізняється недиференційованістю оцінок себе та інших, стереотипізацією сприйняття оточуючих, що забезпечує перенесення досвіду утрудненого спілкування з ситуації в ситуацію. Перцептивну сторону спілкування такої дитини відрізняє низький рівень розвитку

здатності до розуміння співрозмовника; низький рівень емпатії, в якій переважає егоцентрична спрямованість, неадекватність сприйняття емоційних станів іншого; низький рівень здатності до сензитивності та чутливості; низький рівень здатності до спостережливості тощо. З точки зору інтерактивної сторони спілкування дитина з труднощами у спілкуванні не вміє аргументувати свої зауваження і пропозиції; дратується, коли її не розуміють; не володіє здатністю підтримувати зоровий контакт і виходити з нього; прагне більше говорити, ніж слухати; перебиває розмову; демонструє уникнення, агресивність, контролюючий стилі поведінки. Їй властиві неприязне, ставлення до інших людей, прагнення нав'язувати свою точку зору, сліпо доводити свою правоту.

Таким, чином утруднене спілкування дитини дошкільного віку характеризується прямою залежністю від особистісних рис та успішності у мовленнєвій діяльності, виникає внаслідок багатьох причин і проявляється у всіх формах спілкування з дітьми та дорослим.

У зв'язку з означеним особливий інтерес викликає категорія дітей з мовленнєвими порушеннями, системними зокрема. Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури засвідчив високу актуальність проблеми подолання труднощів у спілкуванні дітей з відхиленнями у психофізичному розвитку, низку робіт присвячено вивченню спілкування: з порушенням інтелектуального розвитку (Агавелян О.К. (2000); Амбрукайтис І.О. (2003); Аугене Д.І. (1987); Бойков Д.І. (2001); Кузнецова Г.В. (2000); Соколова Н.Д. (1985); Шишкова М.І. (2004)), з порушенням зору (Глушенко К.О. (2013), Покутнева С.А. (1996)), з церебральним паралічем (Мамаєва А.В. (2009), Халилова Л.Б. (1991), Ханзерук Л.О. (2001)). Водночас, особливих підходів потребує категорія дітей з системними порушеннями мовлення (далі – СПМ). Протягом останніх 20 років у низці досліджень (Гаркуша Ю.Ф. (2003), Гріншпун Б.М. (1988), Грибова О.Є. (1995), Ковилова О.В. (2013), Коржевіна В.В. (2003), Кривов'яз І.С. (1996), Павлова О.С. (1998), Соловійова Л.Г. (1998), Федосєєва О.Г. (1999), Халілова Л.Б. (1990)) доведено, що для дітей із СПМ характерна затримка у розвитку комунікативних вмінь, зниження комунікативної потреби, специфічні труднощі у встановленні міжособистісних відносин з ровесниками та дорослим.

Аналіз та узагальнення даних загальних та спеціальних досліджень у галузі вікової та соціальної психології дозволив констатувати у дітей з СПМ такі види труднощів у спілкуванні:

- труднощі в орієнтуванні в умовах спілкування і в змісті висловлювання;
- плануванні і реалізації комунікативної програми, контролі за нею;
- невміння продуктивно організувати спілкування, недостатність ініціювання контактів;
- негативізм, протестна форма поведінки у різних ситуаціях спілкування.

Результати логопедичних досліджень Жукової Н.С. (1998), Левіної Р.Є. (1968), Мастюкової О.М. (1998), Соботович Є.Ф. (1987), Тарасун В.В. (1998; 2004), Тищенко В.В. (2006), Філічевої Т.Б. (1998), Шеремет М.К. (2003;2007) свідчать про відхилення у формуванні звуковимови, фонематичного слуху, лексичної і граматичної сторін мовлення у дітей з СПМ, що означає наявність у них різних комунікативних бар'єрів (фонетичних, семантичних, логічних, стилістичних) різного ступеню тяжкості.

Зазначені особливості спілкування дітей з системними порушеннями мовлення свідчать не тільки про мовленнєві чинники на шляху їх виникнення, а й психологічні. Водночас, наявність психологічних труднощів у спілкуванні означає необхідність застосування у корекційно-розвивальній роботі не тільки традиційних логопедичних підходів з розвитку мовлення дітей, а й психокорекційних підходів до усунення психологічних труднощів і бар'єрів у спілкуванні цих дітей. На нашу думку, психологічні підходи до подолання утрудненого спілкування дітей з системними порушеннями мовлення слід будувати орієнтуючись не тільки на комунікативні вміння, а насамперед – на механізми виникнення комунікативних труднощів і бар'єрів. Такий каузальний підхід дозволить не тільки усунути симптоматологічні прояви цих труднощів, а й подолати причину їх виникнення.

#### **Список використаних джерел**

1. Залюбовская Е. В. Преодоление коммуникативных барьеров в условиях совместной деятельности. Автореферат канд. дисс. – М.: Институт дефектологии, 1984. – 25 с.
2. Куницына В. Н. Нарушения, барьеры, трудности межличностного неформального общения // Актуальные проблемы психологической теории и практики. – 1995. – № 2. – С. 69-72.
3. Лабунская В. А., Менджерицкая Ю. А., Бреус Е. Д. Психология затрудненного общения. М.: Аладос, 2001. – 288 с.
4. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция : учебно-методическое пособие. – СПб.: Речь, 2011. – 432 с.
5. Цуканова Е. В. Психологические трудности межличностного общения. – К.: Радянська школа, 1985. – 160 с.
6. Орбан-Лембрик, Л.Е. Соціальна психологія. Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування. – К.: Либідь, 2004 – 573 с.

The article is devoted to an actual problem of social and developmental psychology - characteristic of communicative difficulties . The article considers the typology and mechanisms of formation of difficulties in communication, is carried out a comparative analysis of the concepts of "difficulties", "barriers" communication, "difficulty in communicating". Given the detailed description and classification of barriers in communication,



their causes. Among the barriers in communication there are phonetic, logical, semantic, stylistic. Communicative difficulties in preschool age mostly associated with communication barriers. Scholars point to the special role of speech in the development of children's communication. Speech disorders are a common cause of communicative difficulties with children of preschool age. It is proved that the child must be able to analyze the communication situation, formulate objectives and plan of communicative action, implement and amend the plan, to evaluate the effectiveness of communication for effective communication. As shown by numerous studies, not always preschooler able to perform all these operations, which leads to communication difficulties. Brief portrait of a child with communicative difficulties contains information about perceptual, interactive and communicative aspects of communication and symptoms of violations in the implementation of these parties is speech. Observed that preschool age children with systemic speech disorders have delay of communicative development, varying severity communicative barriers, because of speech underdevelopment and psychological factors.

**Keywords:** communicative difficulties, communicative barriers, preschool age children, systemic speech disorders.

*Отримано 1.9.2014*

**УДК 37.013:101.1**

*О.В. Мартинчук*

### **СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ УДОСКОНАЛЕННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

У статті обґрунтовується доцільність визначення стратегічних орієнтирів для удосконалення процесу фахової підготовки майбутніх вчителів-логопедів та окреслено ключові, на наш погляд, орієнтири, які сприятимуть покращенню підготовки студентів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

**Ключові слова:** стратегічні орієнтири, інклюзивне навчання, діти з тяжкими порушеннями мовлення, компетентнісний підхід, культурно-історична теорія.

В статье обосновывается целесообразность определения стратегических ориентиров для совершенствования процесса профессиональной подготовки будущих учителей-логопедов и намечены

ключевые, на наш взгляд, ориентиры, которые будут способствовать улучшению подготовки студентов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения.

**Ключевые слова:** стратегические ориентиры, инклюзивное обучение, дети с тяжелыми нарушениями речи, компетентностный подход, культурно-историческая теория.

**Постановка проблеми, її актуальність та зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** Існуюча традиційна система фахової підготовки майбутніх вчителів-логопедів до професійної діяльності спрямована, насамперед, на формування у них професійної компетентності у сфері розвитку, навчання і виховання дітей з тяжкими порушеннями мовлення в умовах спеціальних дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів, реабілітаційних центрів, медичних установ. Проте, існуючі наразі запити суспільства на підготовку фахівців у галузі корекційної освіти для ефективної роботи в умовах дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивною формою навчання, не реалізуються повною мірою у системі вищої педагогічної освіти. Це обумовлено тим, що в ній не достатньо розроблено цільові установки, організаційні форми, зміст і методи підготовки корекційних педагогів, здатних ефективно вирішувати проблеми, які постають в сучасних умовах модернізації освіти дітей з психофізичними порушеннями.

До таких проблем, передусім, належить розроблення і реалізація моделі системи комплексного (психолого-педагогічного і спеціального) супроводу дитини з тяжким мовленнєвим порушенням в умовах інклюзивного навчання відповідно до її психофізичних можливостей, індивідуальних потреб та запитів. Відтак, освітній процес у вищому навчальному закладі вимагає удосконалення підготовки фахівців, здатних ефективно виконувати свої професійні функції як в умовах спеціальної освіти, так і в умовах загальноосвітнього простору [1].

Зазначене вище зумовлює потребу в розробленні стратегічних орієнтирів та експериментальної програми фахової підготовки майбутніх вчителів-логопедів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Важливість точного визначення стратегічних орієнтирів для удосконалення фахової підготовки студентів напряму "Корекційна освіта. Логопедія" є особливо критичною в умовах, коли суспільство переживає глибокі трансформаційні зміни. Іншими словами, від того, наскільки точно будуть визначені стратегічні цілі для удосконалення підготовки фахівців у галузі корекційної освіти, залежатиме рівень їхньої відповідності потребам суспільства та готовність вищих навчальних закладів відповідати на суспільні виклики, забезпечуючи випереджальну роль університетів в освітніх реформах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема удосконалення процесу підготовки майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах інклюзивної освіти дотепер не була предметом спеціального наукового дослідження, хоча у плані вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців корекційної освіти деякі її аспекти вивчалися побіжно: підвищення якості підготовки майбутніх вчителів-дефектологів до реалізації різних функцій професійної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах (Віт. Бондар, С. Миронова, Н. Пахомова, К. Островська, В. Тищенко, Д. Шульженко, А. Шевцов, М. Шеремет тощо). Проте, незважаючи на значущість отриманих науковцями результатів, дотепер остаточно не визначена як концептуальна, так і організаційно-педагогічна основа підготовки майбутнього вчителя-логопеда до роботи в умовах інклюзивного навчання.

**У цій статті маємо на меті** акцентувати увагу на кількох ключових орієнтирах, які сьогодні визначають інституційний прогрес у сфері з підготовки конкурентоспроможних фахівців на ринку освітніх послуг для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Актуальність цих орієнтирів підтверджена як положеннями документів, які визначають розвиток Європейського простору вищої освіти, так і досвідом відповідних науково-освітніх інституцій, які успішно функціонують у країнах Європи.

Наразі проблема навчання дітей з особливими освітніми потребами вийшла за межі традиційного (спеціально дефектологічного) підходу, і, відповідно, для освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема й мовленнєвого, необхідною є підготовка поліфункціонального фахівця, здатного до професійної діяльності в умовах якісно нового освітнього й соціокультурного простору. Відтак, необхідною є розроблення освітньої стратегії, спрямованої на удосконалення фахової діяльності вчителя-логопеда і врахування інтеграційних тенденцій Європейського, світового освітнього простору, переваг національної системи освіти, в тому числі й спеціальної, і специфіки регіону.

Стратегічні орієнтири можна розглядати як ключові моменти довгострокового, послідовного, конструктивного, раціонального, підкріпленого ідеологією, стійкого до невизначеності умов середовища плану, який супроводжується постійним аналізом та моніторингом у процесі його реалізації та спрямований на досягнення складної цілі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Отже, розглянемо два орієнтира, які сьогодні видаються ключовими для нас.

***Перший – виокремлення методологічних підходів до фахової підготовки вчителів-логопедів для роботи в умовах інклюзивного навчання з урахуванням соціокультурних факторів, явищ і процесів, які безпосередньо впливають на вибір стратегії освіти.*** Соціальний аспект має найбільше значення для розуміння сучасного стану освіти і дає можливість розглядати явища освіти в соціокультурному контексті. Під соціокультурними факторами ми розуміємо діючу панівну модель

ставлення суспільства до осіб з психофізичними порушеннями, цінності й традиції, що склалися в культурному середовищі і впливають на фахову підготовку майбутніх фахівців для загальної і спеціальної системи освіти.

"Неосвіченість, зневажання, забобони і страх – ось ті соціальні фактори, які протягом всієї історії були перешкодою для розвитку здібностей інвалідів і призводили до їх ізоляції", – констатують зарубіжні джерела [3, с. 5].

З'ясуванню соціокультурних та історико-генетичних факторів у галузі освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку присвячено праці провідних вчених-дефектологів минулого і теперішнього століття (Віт. І. Бондар, Л. С. Виготський, М. М. Малофєєв, В. М. Синьов, А. Г. Шевцов, М.К. Шеремет, М. Д. Ярмаченко та ін. ).

На сучасному етапі розвитку суспільства інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у соціум базується на їх повному рівноправ'ї та новій філософії суспільства. Переструктурування систем національної освіти дітей з порушеннями розвитку і відповідно ставлення до них у різні періоди історії можна прослідкувати в Міжрегіональній програмі Організації Об'єднаних Націй для людей з порушеннями розвитку [5; 6].

*Перший період* (фаза відчуження) характеризується відокремленням осіб з порушеннями від людей без порушень. На цій стадії розвитку суспільства особи з порушеннями були ізгоями суспільства, яке їх ігнорувало, відкидало, переслідувало, експлуатувало.

*Другий період* (фаза піклування) відображає прояви піклування про дітей з порушеннями розвитку відповідно до релігійних чи благочинних спонукань. Починає формуватись система спеціальної освіти, проте держава намагається не обтяжувати себе піклуванням про неї. Спеціальні школи, які фактично діяли автономно від держави, тільки підсилювали соціальну депривацію, ізоляцію осіб з психофізичними порушеннями від суспільства. Зміст навчання дітей з порушеннями розвитку, їх виховання вважались приватною проблемою сімей, які мають таких дітей.

*Третій період* (фаза реабілітації) характеризується тим, що особи з порушеннями розвитку отримують не тільки догляд, але й підготовку, яка дозволяє здійснювати діяльність у суспільстві. Предметом обговорення стають питання прийнятних видів діяльності, умови ефективності допомоги, що надається. Проте, реабілітація здійснюється, передусім, у спеціальних, ізольованих закладах або на благочинній основі. У цей період починають створюватись спеціальні класи у загальноосвітніх школах, що, насамперед, було обумовлено бажанням відгородити дітей з нормою онтогенезу від тих, хто може заважати процесу навчання і претендувати на підвищену увагу до себе. На цій стадії важливої ролі набувають тести визначення інтелектуального розвитку. На їх основі виділяються ті, хто може досягати значних

результатів, і ті, хто є неперспективними. Елітність системи освіти призводить до того, що частина дітей нехтується нею.

*Четвертий період* (фаза інтеграції) характеризує процес регулювання відносин суспільства в цілому з тими, хто має ті чи інші відхилення в розвитку. Порушення розвитку перестає бути проблемою окремого індивідуума, не пов'язаною з довкіллям. Нова концепція – "Суспільство для всіх" – відображає нове розуміння порушення розвитку, яке розглядається в аспекті соціальної ситуації розвитку і забезпечення особам з особливими потребами повної участі і рівності. Суспільство намагається регулювати свої відносини з людьми, котрі мають порушення психофізичного розвитку, з позиції демократії, гуманізму і обов'язків перед ними. Сучасне ставлення суспільства до осіб з психофізичними порушеннями фактично відображає визнання ідей інклюзивного навчання та можливості його здійснення, про що свідчить активне поширення серед різних верств населення соціальної моделі інвалідності.

А.Г. Шевцов зазначає, що "від питання про модель інвалідності залежить вектор еволюції взаємовідносин особи з інвалідністю і суспільства, розвиток відповідної соціально-правової та економічної інфраструктури галузі, державної допомоги цим людям, напрями підготовки кадрів тощо" [4, с. 1].

Безперечно, підготовка фахівців для корекційної освіти враховує існуючі у суспільстві моделі інвалідності (медичну, що зосереджує увагу на відновлювальному лікуванні, фізичній реабілітації та соціальну, яка робить акцент на створенні зовнішніх соціальних та фізичних умов, адаптованих до життєдіяльності особи з інвалідністю), але, на наше глибоке переконання, шляхи удосконалення фахової підготовки майбутніх вчителів-логопедів знаходяться у площині врахування неосоціальної моделі інвалідності, яка передбачає "діалектичний синтез медичної та соціальної моделі інвалідності зі включенням третього, особистісного (психолого-педагогічного), фактора на основі діяльнісного підходу до проблеми подолання інвалідності. Тобто людину з обмеженнями життєдіяльності необхідно розглядати в цілісній єдності її психічних, соціальних та біологічних рис, що враховує одночасно медичний, соціальний та особистісний аспекти реабілітації" [4, с.1].

Пошук шляхів удосконалення процесу підготовки фахівців корекційної освіти буде ефективним лише в тому випадку, якщо сучасна наука враховуватиме наукові здобутки попередніх вчених, які зробили вагомий внесок у становлення і розвиток дефектології як науки та розбудову системи спеціальної освіти. Українська дефектологія продовжує розвиватися згідно із сталими закономірностями і прийнятою академічною наукою системою наукових концепцій і теоретичних положень, сформульованих видатними вченими країн пострадянського простору. Серед них особливе місце посідає культурно-історична теорія,

початок розроблення якої поклав Л.С. Виготський. У процесі роботи над цією теорією вчений зосередив увагу головним чином на з'ясуванні ролі соціального досвіду людини та людства в розвиткові психіки. Л.С. Виготський вважав за необхідне розглядати поведінку сучасної дорослої людини у трьох аспектах:

- як результат тривалої біологічної еволюції;
- як результат тривалого і складного процесу розвитку дитини;
- як результат історичного розвитку.

Останній аспект, найменш досліджений і найбільш значущий, на думку Л.С. Виготського, для психології і дефектології, став об'єктом його досліджень. В культурно-історичній теорії Л.С. Виготський ставив за мету розкрити соціальну природу "специфічно людських" вищих психічних функцій. Насамперед, він намагався встановити співвідношення соціального (культурного "вищого") і біологічного (натурального, "нижчого") в розвиткові психіки дитини.

Створена Л.С. Виготським та його науковою школою культурно-історична теорія свідомості потрібна нам сьогодні як повітря. Ключові поняття теорії "культура", "історія", "свідомість" набувають сьогодні особливого значення під час організації освітнього простору як для дітей з психофізичними порушеннями, так і для дітей з нормальним онтогенезом. Якби ми чітко усвідомлювали сутність цих понять, то не мали б тих проблем, перед якими розгублено стоїмо сьогодні.

Після катастрофи, яка сталась з культурою після 1917 року, на фоні подій в країні у 20-30 роки, створення теорії Л.С. Виготського було дивом. І хоча, на думку В.П. Зінченка, на ній лежить печатка щирого, на перших порах навіть палкого прийняття революції, треба підкреслити, що теорія Виготського не втратила свого значення і після обвалу комуністичної ідеології в 1991 році.

Л.С. Виготський та його наукова спадщина були і залишаються явищем у світовій психології та дефектології, а не лише в так званій радянській [2, с. 5-10]. Наукові концепції і теоретичні положення Виготського справили значили вплив на розвиток системи спеціальної освіти в Радянському Союзі і відповідно на фахову підготовку вчителів-дефектологів.

Ідеї Виготського були із захопленням сприйняті фахівцями в 20-ті роки, тому що завдяки працям Виготського, які датуються 1924-1930 роками, вже на етапі становлення системи спеціальної освіти дефектологи отримали ефективну теорію. Це була єдина теорія, здатна пояснити досягнення практики у справі розвитку і навчання "аномальних" дітей.

Ідеї Л.С. Виготського не були реалізовані повною мірою на практиці в радянський період на етапі диференціації системи спеціальної освіти. Це обумовлено тим, що тоді культурно-історична теорія Виготського була теорією, яка випередила свій час і яку реалізувати в повному обсязі на практиці було практично неможливо через задані державою ідеологічні,

політичні, соціальні і культурні обмеження. Тому досягнення радянського періоду водночас досить значні і в той же час обмежені.

Сьогодні увесь світ звертається до культурно-історичної теорії Л.С. Виготського, тому що наразі вона є найефективнішим інструментом продуктивного вирішення завдань інтеграції дитини в соціум, загальноосвітнє середовище, інтеграції систем загальної і спеціальної освіти. Соціальне замовлення на інтеграцію може бути задоволене при умові повної реалізації ідей Виготського в сучасній освітній системі. Вчений одним з перших висловив ідею інтегрованого (інклюзивного) навчання, хоча, звісно, цього терміну не вживав.

***Другий стратегічний орієнтир – концептуальне обґрунтування процесу підготовки вчителів-логопедів до фахової діяльності в умовах інклюзивного навчання на основі компетентнісного підходу.***

Відомо, що компетентнісний підхід – це нова дидактична парадигма, яка спрямовує зусилля науково-педагогічних працівників вищої школи на переорієнтацію домінуючого когнітивно-знаннєвого виду навчання майбутніх корекційних педагогів з переважною трансляцією готових для засвоєння теоретичних знань і формування відповідних умінь і навичок корекційно-реабілітаційної роботи в системі спеціальної освіти на створення необхідних дидактичних умов для оволодіння ними професійною компетентністю та комплексом необхідних компетенцій, що забезпечить їм конкурентоспроможність в загальноосвітньому просторі. Як результат, провідною концептуально-мотиваційною настановою компетентнісного підходу в навчанні майбутніх логопедів є формування в них професійно важливого новоутворення особистості – професійної компетентності у сфері навчання, виховання і розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання, на що повинні бути спрямовані цілі, зміст, форми й методи фахової підготовки у вищій школі, що потребує відповідного дидактичного забезпечення.

Згідно з компетентнісним підходом, саме компетентності розглядаються в якості бажаного результату професійної освіти фахівців корекційної освіти, відтак, сучасні наукові дослідження мають бути сконцентровані у площині визначення і уточнення обсягу компетенцій, необхідних для ефективної професійної діяльності майбутніх логопедів в умовах інклюзивного навчання, розроблення критеріїв їх оцінки й ефективності засобів їх формування з урахуванням специфіки їх професійної діяльності.

Наша дослідницька позиція полягає в тому, що професійна компетентність майбутнього вчителя-логопеда у сфері навчання, виховання і розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями в умовах інклюзивної освіти не є природним новоутворенням його особистості, яке виникає саме по собі в процесі його навчання у вузі. Освітньо-професійна програма й освітньо-кваліфікаційна характеристика підготовки фахівця за напрямом "Корекційна освіта. Логопедія"

визначають вимоги до його компетентності, яка стосується, передусім, сфери спеціалізованої (особливої) освіти, відтак сучасний галузевий стандарт не забезпечує достатньою мірою формування професійної компетентності майбутнього вчителя-логопеда у сфері інклюзивної освіти. Для удосконалення його фахової підготовки до роботи в дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивною формою навчання, згідно з нашим припущенням, необхідно організувати процес навчання на відповідному концептуальному підґрунті – дидактичних засадах компетентнісного підходу.

Крім того, реалізація компетентнісного підходу до фахової підготовки майбутніх логопедів для професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання вимагає дотримання чіткого алгоритму, який умовно можна представити в три етапи.

На першому, змістовому, етапі потрібно:

- оновити зміст навчальних психолого-педагогічних дисциплін, які забезпечують формування компетентностей у сфері організації і забезпечення інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення в загальноосвітньому просторі;

- доповнити варіативну компоненту освітньо-професійної програми підготовки фахівців питаннями з теорії і методики інклюзивного навчання, які відображають компетентнісні основи особистісно-професійної освіти;

- оновити зміст практичної підготовки студентів з урахуванням майбутніх компетенцій діяльності в інклюзивному середовищі;

- забезпечити самостійну роботу студентів відповідним методичним та інформаційним супроводом через розробку електронних навчальних курсів з інклюзивної освіти.

На другому, технологічному, етапі обов'язковим є: застосування активних форм і методів навчання; використання особистісно орієнтованого підходу до кожного суб'єкту навчальної діяльності; використання моделювання як способу опосередкованого пізнання та перетворення дійсності.

Третій, оцінювальний, етап передбачає розробку і впровадження засобів діагностики на компетентнісній основі.

Отже, компетентнісний підхід в умовах інтеграції української системи вищої освіти в європейський соціокультурний простір є актуальним і може успішно використовуватися як методологічна основа в педагогічних і дидактичних дослідженнях.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** У статті ми зробили спробу окреслити основні стратегічні орієнтири на шляху удосконалення підготовки майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах інклюзивного навчання. Перспективи подальших розробок у цьому напрямі вбачаємо у більш детальному визначенні й описі стратегії підготовки фахівців корекційної освіти до професійної діяльності в загальноосвітньому просторі.



### Список використаних джерел

1. Аслаева Р.Г. Стратегия социально-профессиональной подготовки дефектологов в педагогическом вузе / Автореф. ... на соискание уч. ст. д. пед. н. – Ижевск, 2011. – 43 с.
2. Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М. Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. – М.: Смысл, 1996. – 424 с.
3. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов [Текст] / ООН. – Нью-Йорк, 1994. – 42 с.
4. Шевцов А.Г. Адекватному розумінню проблем інвалідів заважають міфи у суспільній свідомості [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://gazeta.dt.ua/SOCIETY/> – Назва з екрану (дата звернення: 11.06. 2014).
5. Education and training in mental retardation and developmental disabilities. [Text] / – 1994. – V. 29, № 1. – P. 42.
6. New perspectives in Special Education [Text]: a six – country study of integration / ed. Cori, W. Meijer, sir Jan Pigi and Scamus Hegarty. – London, 1994. – 380 p.

This paper outlines the necessity of defining the strategic guidelines for improving the process of professional training of future teachers, speech therapists, as currently existing society needs to train professionals in the field of correctional education, able to effectively work in a preschool and secondary schools with inclusive learning, have not been successful in the system of higher pedagogical education.

Author determines the main strategic guidelines for the improvement of professional training of students of specialty "Correctional Education. Logopaedics ", by the observance of which, we believe, will depend on their level of compliance with the needs of society and readiness of higher education institutions respond to social challenges, ensuring faster than the role of universities in educational reform. Currently, we are given the key to the following guidelines.

The first one is the separation of methodological approaches to the professional training of teachers, speech therapists, to work in inclusive education based on social and cultural factors, phenomena and processes that directly affect the choice of strategy for education. Definitely non-social model of social attitudes towards people with disabilities, such as having a key guideline in step improvement of professional training of teachers, speech therapists, to work in a general area. As a methodological framework the role of cultural-historical theory of L. Vygotskii, which currently is an effective tool for solving problems of productive integration of the child into society and general environment is emphasized.

The second is a conceptual study of the process of training teachers, speech therapists, to professional activity in the inclusive education on competency based approach. The leading conceptual and motivational

guidance competency approach in future speech therapists is to develop them professionally important tumor personality - professional competence in the field of training, education and development of children with severe speech disorders in terms of inclusive education, to which should be directed goals, content, form and methods of professional training in higher education, which requires appropriate didactic software.

**Keywords:** strategic goals, inclusive education, children with severe speech disorders, competence approach, cultural-historical theory.

*Отримано 1.9.2014*

УДК 376.1–056.36:[373.3.016:821.161.2](043.3)

*О.П. Мілевська*

### **АНАЛІЗ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДИКИ ВІДПОВІДЕЙ НА ПИТАННЯ У КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ РОЗУМІННЯ ТЕКСТІВ УЧНЯМИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

У статті визначено процесуальні характеристики методики відповідей на питання за змістом твору. Розкрито результати вивчення розуміння текстів учнями із затримкою психічного розвитку у процесі застосування даної методики.

**Ключові слова:** відтворення тексту, запитання, відповідь, фрагмент тексту, смислові зв'язки, розуміння тексту.

В статье определены процессуальные характеристики методики ответов на вопросы к содержанию текстов. Раскрыты результаты изучения понимания текстов учащимися с задержкой психического развития в процессе использования данной методики.

**Ключевые слова:** воспроизведение текста, вопросы, ответы, фрагмент текста, смысловые связи, понимание текста.

Проблема розуміння текстів молодшими школярами розглядається у чисельних дослідженнях, виконаних в рамках психолого-педагогічного підходу (Г.В. Бабіна, 2005; О.Л. Гончарова, 2009; Л.П. Доблаєв, 1982; Р.Г. Іванченко, 1991; А.Б. Коваленко, 1998; О.М. Копиленко, 1977; Т.Ю. Крушинська, 1997; О.О. Лапп, 2008; Т.В. Чирковська, 1977; Г.А. Олійник Г.М., 1995; Плешканівська, 1990; Б. Н. Порус, 1984;

О.В. Почупайло, 1994; Б.І. Ходос, 1988; Н.В. Чепелєва, 1996 та ін.), результати яких доводять неоднорідність відповідних умінь в учнів в залежності від їхніх індивідуально-психологічних особливостей. Зокрема: від рівня загальної обізнаності, обсягу знань та уявлень про навколишнє, особистісного досвіду, особливостей пізнавальної діяльності, мовленнєвого розвитку, емоційної сприйнятливості, а також від способів опрацювання самих текстів, які, в свою чергу, визначаються характером методичних прийомів і відповідних завдань.

В сучасній методиці навчання читання (як в процесі опрацювання з учнями змісту тексту, так і для кінцевої перевірки розуміння школярами змісту твору) основним методичним засобом є метод відповідей на питання за змістом твору (М.С. Вашуленко, 1995, 2003; Г.Й. Давиденко, 1994; В.Т. Маранцман, 1977; В. О. Науменко, 1985; М.І. Оморокова, 1990; О.Я. Савченко, 2007; А.М. Сафонова, 1983 та ін). Цей метод дозволяє учителеві опрацювати текст з учнями, формулюючи запитання різного рівня складності, до різних частин (елементів) тексту, збільшувати чи зменшувати їхню кількість. Саме за допомогою відповідей учнів на питання учитель має змогу виявляти недоліки сприймання учнями змісту тексту, а також підводити їх до формулювання висновків та узагальнень за змістом[1].

Уміння давати відповіді на питання об'єктивовані певним труднощами, які, загалом, виникають внаслідок неправильного розуміння учнями змісту запитань. В свою чергу, такий наслідок може бути пов'язаний з низьким лексико-граматичним розвитком учнів, з недостатніми вміннями щодо сприймання і аналізу зовнішнього висловлювання, з порушенням встановлення зв'язку між змістом запитання та текстовими фрагментами, тощо. В останніх випадках відповіді на питання матимуть неконтекстний характер, міститимуть привнесення, семантико-синонімічні заміни, та ін.[2].

Зазначені особливості притаманні великою мірою молодшим школярам із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР), відтак учні цієї категорії відчуватимуть додаткові труднощі в опануванні умінь відповідати на питання до змісту текстів.

Метою нашого дослідження було виявлення за допомогою методичного прийому відповідей на питання особливостей самостійного сприймання, запам'ятання та відтворення вербальної текстової інформації учнями із ЗПР, а також особливостей відтворення ними смислової текстової інформації.

Виконання завдань, передбачених даною методикою сприяло, з одного боку, послідовному відтворенню змісту текстів, а, з другого – підводило учнів до формулювання висновків. Такий результат ми передбачали отримати завдяки спеціальному добору запитань до текстів. Важливою умовою добору запитань було їхнє точне, чітке, лаконічне формулювання.

Запитання, які увійшли до першої групи, передбачали послідовне відтворення досліджуваними фактичного текстового матеріалу. За допомогою цих запитань ми намагались охопити увесь зміст тексту і формулювали питання таким чином, щоб можна було перевірити розуміння учнями окремих слів (зокрема, ключових), речень, фрагментів тексту. Ми припускали, що аналіз відповідей учнів на питання цієї групи дозволить зробити висновок про *повноту розуміння* ними тексту.

Запитання, які увійшли до другої групи, передбачали встановлення учнями текстових залежностей, розкриття смислових зв'язків, скеровували узагальнення та систематизацію змісту творів учнями. В цілому, запитання цієї групи були спрямовані на виявлення учнівських умінь сприймати прихований зміст, виділяти елементи моралі, проникати у глибинну семантику текстів. Аналіз відповідей на питання даної групи, на нашу думку, дасть змогу охарактеризувати *глибину розуміння* учнями текстів.

Аналіз учнівських відповідей на двома питання двох груп проводився шляхом підрахунку кількості правильних і частково-правильних відповідей учнів; під частково правильними ми розуміли неповні у змістовому відношенні відповіді, недостатньо граматично оформлені. Аналізуючи емпіричний матеріал ми керувались вимогами, визначеними до учнівських робіт даного типу у Критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів спеціальних загальноосвітніх шкіл інтенсивної педагогічної корекції [2], згідно яких розуміння вважають задовільним, якщо кількість правильних відповідей на питання становить 2/3 від загальної кількості.

У дослідженні взяли участь учні четвертих класів з нормою розумового розвитку (далі НР) та четверокласники із ЗПР.

В цілому, отримані нами результати свідчать про доступність даного методу роботи над змістом тексту як для учнів з НР, так і для школярів із ЗПР: вони охоче включались у роботу; активно намагались виконати завдання; емоційно реагували на поставлені запитання та надавали відповідної емоційності у відповідях.

Результати застосування методики відповідей на питання для виявлення розуміння текстів учнями із ЗПР 4-х класів виявились наступними:

-більшість учнів продемонстрували хороші результати повноти відтворення текстів, про що свідчить переважання показників високого та середнього рівнів відповідей над показниками низького. Проте, відтворення учнями глибини текстів виявилось вкрай недостатнім: відповіді значної кількості школярів були віднесені до низького рівня.

Більшість учнів з нормальним розумовим розвитком на високому рівні відтворювали у відповідях на питання загальний зміст текстів; показники середнього рівня відповідей на питання першої групи нижчі, порівняно із показниками цього ж рівня у відповідях учнів із затримкою психічного розвитку; показники низького рівня незначні (табл. 1).

Таблиця 1

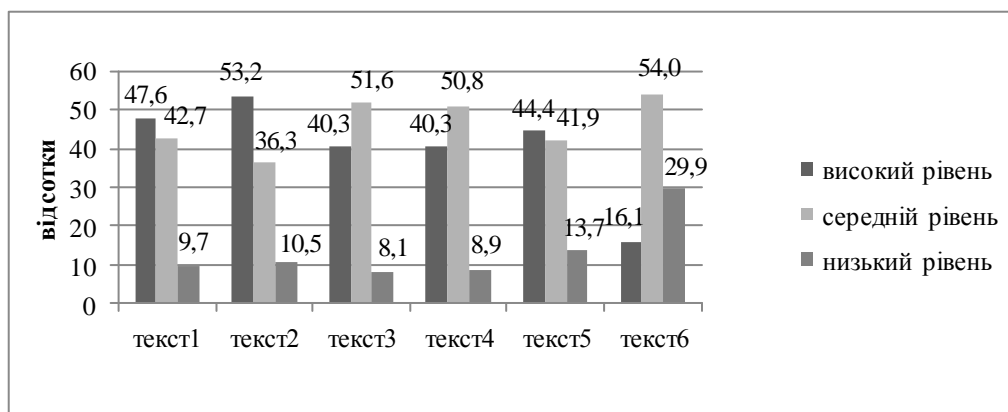
**Кількісні показники відтворення повноти і глибини текстів учнями із ЗПР та НР (за результатами відповідей на питання, у %)**

Рівні	групи	I група текстів						II група текстів					
		Текст 1		Текст 2		Текст 3		Текст 4		Текст 5		Текст 6	
		Гру па1	Гру па2	Гру па1	Гру па2	Гру па1	Гру па2	Гру па1	Гру па2	Гру па1	Гру па2	Гру па1	Гру па2
Високий	ЗПР	47,6	0	53,2	7,3	40,3	4,8	40,3	0,8	44,4	0	16,1	0
	НР	83,8	22,1	79,4	19,1	72,1	23,5	61,8	19,1	69,1	16,2	70,6	17,6
Середній	ЗПР	42,7	15,3	36,3	34,7	51,6	38,7	50,8	12,9	41,9	47,6	54,0	9,7
	НР	16,2	32,4	20,6	44,1	26,5	36,8	36,8	39,7	29,4	48,5	23,5	30,8
Низький	ЗПР	9,7	84,7	10,5	58,0	8,1	56,5	8,9	86,3	13,7	52,4	29,9	90,3
	НР	0	45,5	0	36,7	1,4	39,7	1,4	41,2	1,4	35,3	5,9	51,5

Відтворення внутрішнього змісту текстів виявилось важчим для учнів з НР: у них переважали сукупні показники середнього та низького рівнів, що вказує на труднощі опанування ними внутрішньої, логіко-фактологічної сторони текстів. Окремим учням з НР знадобилась допомога у виконанні даного завдання, яка полягала у поясненні запитання, у формулюванні навідних запитань. У цих учнів нами були помічені особливості психо-емоційного характеру: підвищена емоційна збудливість, гіперактивність, намагання швидко виконувати завдання, поєднання відповідей на запитання з особистісними коментарями, які спотворювали хід думок. Загалом, такі учні виявили знижені можливості самоорганізації у процесі виконання пізнавальних задач.

Разом з цим, у певної кількості учнів даної категорії було виявлено високі показники відповідей на смислові запитання (друга група). Такі дані суттєво відрізняються від показників за цією ж методикою в учнів із затримкою психічного розвитку.

За критерієм повноти переважали високий та середній рівні розуміння учнями текстів обох груп (див. рис. 1). Відповіді учнів із ЗПР на питання перших груп до кожного з текстів були, здебільшого, правильними і частково правильними. Такі результати вказують на наявність в учнів умінь оперувати фактичним змістом текстів на основі попереднього сприймання їх зовнішньої (предметно-змістової) сторони.



**Рис. 1. Співвідношення показників розуміння текстів учнями із ЗПР за критерієм повноти (за питанням перших груп)**

На діаграмі продемонстровано відмінності між показниками низького рівня та сумарними показниками високого й середнього рівнів розуміння зовнішнього змісту текстів за критерієм повноти: відповідно 9,7% проти 90,3% згідно відповідей на питання серії А до тексту 1; 10,5% проти 89,5% (щодо тексту 2); 8,1% проти 91,9% (щодо тексту 3); 8,9% проти 91,1% (щодо тексту 4); 13,7% проти 86,3% (щодо тексту 5); 29,9% проти 70,1% (щодо тексту 6).

Порівнюючи кількісні показники рівнів розуміння текстів учнями із ЗПР за критерієм повноти, ми виявили певну відмінність: як і передбачалось, сприйняття і відтворення учнями із ЗПР зовнішньо-змістової сторони текстів першої групи виявилось більш якісним; кількісні показники відповідей високого рівня за текстами цієї групи коливались від 40,3% до 53,2% (див. рис. 1). Кількісні показники високого рівня у відповідях на питання до текстів другої групи були менш стабільними і коливались від 16,1% до 44,4%. Такі результати можна пояснити як більшим емоційно-смісловим навантаженням текстів, так і більшою предметно-змістовою складністю, особливо тексту 2 (лише 16,1% правильних відповідей). Зокрема, предметно-змістова складність текстів другої групи проявляється у складності лінгвістичних засобів вираження їх змісту:

- описова лексика (напр. „Сонячні промені блищали в крапельках роси”), синонімічна лексика рідкого ужитку („іменини, іменинний обід” поряд з традиційним „день народження”);

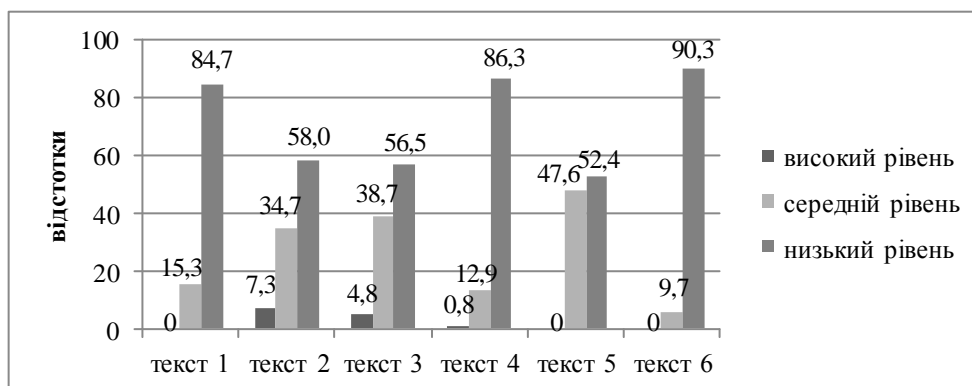
- неповні синтаксичні конструкції (наприклад, „Дивись, – сказав батько. – Побачиш раз – захочеться бачити щодня”, „Капає на стіл.”);

- важкі для сприймання стилістичні конструкції (напр., „Як це, після уроків?”, „Надворі листопад, йде дощ, взуття у бабусі в болоті, де вона пройшла, там zostалися сліди”, „Підвівся, подивився довкола. Надворі ще темно”).

Виявлені нами дані вказують на те, що значна кількість учнів (від

30% до 50%) здатні на достатньому рівні сприймати, запам'ятовувати і відтворювати вербальну текстову інформацію в залежності від поставленої перед ними пізнавальної задачі. В даному випадку, перевага на боці такого виду роботи над текстами як відповіді на питання, подані у послідовності відповідно до вихідних текстів і спрямованих на відтворення зовнішньо-змістової структури текстів. Застосування методичного прийому відповідей на питання до зовнішньої структури текстів сприятиме покращенню якості розуміння текстів учнями із ЗПР (зокрема, повноти розуміння).

За критерієм глибини переважали показники низького рівня розуміння учнями текстів (див. табл. 1; графі „Група 2”). Серед відповідей на питання серій Б виявилось менше якісних, що свідчить про труднощі відтворення внутрішньої структури текстів, встановлення смислових залежностей, закладених у текстах. Такі результати підводять до висновку про недостатність учнівських умінь проникати у смислову структуру текстів, адекватно сприймати ті деталі змісту та зв'язки між ними, які визначають основне смислове навантаження (рис. 2).



**Рис. 2. Співвідношення рівнів розуміння текстів учнями із ЗПР за критерієм глибини (за результатами відповідей на питання других груп)**

Виняток становить співвідношення низького та середнього рівнів відтворення глибини розуміння тексту 5: відповідно 52,4% проти 47,6% (різниця у межах 5%). Зазначимо, що даний текст був нами віднесений до другої групи, оскільки він має об'єктивну складність для розуміння учнями з огляду на глибокий моральний підтекст. Разом з цим, у тексті присутні пояснюючі елементи, що, на нашу думку, дозволило учням частково проникнути у глибинну семантику; свідченням цього є наявність певної кількості правильних відповідей на питання других груп.

На основі узагальнення результатів застосування методики відповідей на питання обох груп нами виявлені значні відмінності у кількісних показниках різних рівнів розуміння текстів учнями із ЗПР за обома критеріями (повноти і глибини). Аналіз отриманих результатів

показує, що незалежно від об'єктивної складності текстів, що полягає у ступені виразності підтексту, ієрархічності смислових зв'язків, наявності чи відсутності засобів емоційної виразності, кількості „смислових віх” та характері зв'язку між ними, а також у лексико-граматичних та стилістичних особливостях (наприклад, описові уривки), учні із ЗПР демонструють переважно низький та середній рівні глибини розуміння.

*Якісний аналіз* змісту учнівських відповідей дозволив визначити їх позитивні сторони і фактори, які їх зумовлюють, та типові труднощі і вірогідні причини цих труднощів.

Слід відзначити, що серед відповідей на питання перших груп більшість правильних і частково правильних відповідей стосується тих запитань, які спрямовані на відтворення окремих слів або тих, які близькі до власного життєвого досвіду школярів; очевидно, особистісний досвід допомагає учням під час прочитування окремих фрагментів співставляти дії героя з власними.

Поряд з цим, у відповідях окремих учнів спостерігаються переключення з основного смислу, привнесення, суб'єктивовані збідненим особистісним досвідом школярів. Наприклад, на питання до тексту 1 „Що захотілось Сергію?” ми отримали відповідь: „*хотів вибачитись, що кидав камінь у воду*” (у тексті – „щоб скоріше настав день”); на питання до тексту 2 „Що говорили жінки про своїх синів?” учні відповідали так: „*друга сказала, що в неї син добрий, слухняний, а третя – не бився, чемний*”; „*нездалий, бо ніц робити не хоче*” (у тексті – „А мій – співає, як соловейко... А третя мовчить”); на питання до тексту 3 „Що вирішив зробити Петрик по дорозі додому?” були такі відповіді: „*вирішив збити то гніздо, бо воно не сподобалось*”; „*він хотів забрати те гніздо, хотів там яйця взяти*” (у тексті – „я нестиму ваше пальто”).

Наявність неконтекстних привнесень проявляється і у відповідях на питання перших груп до текстів, які теж пов'язані із недостатніми знаннями та уявленнями про навколишнє, внаслідок чого відбувається уподібнення окремих значень. Наприклад, на питання до тексту 5 „Куди батько запросив Василька?” ми отримали відповідь: „*ми поїдемо у поле допомагати людям*” (у тексті – „Завтра поїдемо зі мною в поле”); відповідаючи на питання „Ким працював Васильків тато?” учні вказують: „*трактористом*” чи „*косарем*” (у тексті – „Васильків тато працював агрономом. Він вставав удосвіта і їхав у поле”). Таку заміну можна пояснити недостатніми знаннями учнів із ЗПР про окремі сільськогосподарські професії, на основі чого відбувається заміщення відсутнього знання про професію агронома знанням, що відповідає типовим уявленням про польові роботи – „трактористом”.

Частково правильні відповіді стосуються більшою мірою тих запитань, які потребують наявності в учнів точних уявлень про навколишнє; в протилежному випадку семантичне оформлення відповідей характеризується синонімічними чи асоціативними замінами.



Наприклад: правильне розуміння фрагменту з тексту 1 „гуляв на березі річки” можливе за умови чітких уявлень про різні види водойм, їх ознак та їхнього словесного позначення. В інших випадках виникатимуть неточності у відповідях, зокрема: „біля річки”, або спрацьовуватиме смислове асоціювання дієслова „гуляв” з місцем дії – „на дворі, біля річки”, „в ліску, біля річки”.

Семантичні неточності у відповідях учнів виникають у випадку порушення сприймання і розуміння текстових елементів, які мають характер пояснення (уточнення). Наприклад, текстовий фрагмент „...маленький хлопчик Сергійко...” є експозицією твору і лише орієнтовно вказує на вік героя; прикметник „маленький” виконує функцію пояснення, особливо афікс і флексія „-нький” (зменшеність). Таку ж функцію виконує флексія „-ик” в слові „хлопчик”. Для правильної відповіді на питання щодо віку героя учень повинен зорієнтуватись у семантико-граматичних елементах і підкріпити їх відповідними знаннями і уявленнями. Кілька відповідей містили допустимі семантичні заміни за типом протиставлень, наприклад: „Хлопчик був не дуже великий”. Окремі обстежувані намагались вказати конкретний вік хлопчика у роках („5 років”), співставляли вік героя з класом навчання („в 1-му класі”); траплялись і відсторонені відповіді: „11 років”, „великий”.

Особливі труднощі виникають під час відповідей на питання про внутрішні стани героїв, що може бути пов’язане із недостатнім розумінням лексичних засобів, які позначають такі стани (прислівники „подив, дивно, шкода, страшно” ін.), чи з недостатніми вміннями здійснювати семантико-емоційний аналіз фрази. Наприклад, текстовий фрагмент „...від подиву широко відкрив очі й довго дивився...” містить прислівник, яким позначений стан героя („від подиву”), а також додаткові пояснення-тлумачення („широко відкрив очі й довго дивився”) Тобто, аналізуючи другу частину фрази потрібно уявити, що означає слово „подив” і як саме людина поводить себе, коли дивується. Серед відповідей на питання „Як хлопчик дивився на дівчинку, скільки?” зустрічаємо такі: „широко відкрив очі”, „добрими очима”, „він відкрив її очі і дуже дивився”, „жаліючи”, „незрозуміло дивився на неї”, „дивився, чого вона сліпа”, „він зразу широко відкрив очі”. Інколи учні вказують буквальний час („15 хв. Дивився”) і лише в одній відповіді використане наближене слово-замінник („дивно”).

Неточності лексико-семантичного оформлення відповідей великою мірою проявляються у відповідях на запитання, які стосуються описових фрагментів у текстах. Наприклад, у тексті подано опис нічної погоди: „...шум за вікном. Шумів вітер, у шибки стукав дощ. А в хаті було темно”; учнівські відповіді на запитання до даного фрагменту складаються з конкретних слів, які семантично наповнюють подані у фрагменті поняття: „вітер і дощ”, „надав дощ і дув вітер”, „шум, вітер;

*шибка стукалась, гіляки стукали”.*

Якісний аналіз учнівських відповідей на запитання серії Б показав, що учні із ЗПР недостатньо проникають у глибинну семантику текстів. Зрозуміло, що питання із серій Б до кожного тексту потребували від учнів складної мислинневої та емоційної напруги (активізації власних почуттів відповідно до текстової ситуації, порівняння та співставлення окремих текстових елементів, словесного формулювання особистого ставлення до подій в оповіданні тощо.) Тобто, аналіз і одночасний синтез експозиції тексту, основної частини і розв’язки оповідання, а також встановлення причинно-наслідкових залежностей учням малодоступні, переважно учні дають відповіді, не дотримуючись зовнішнього (на рівні всього тексту) і внутрішнього (на рівні конкретного абзацу) контексту.

Особливі труднощі виникають в учнів під час відповідей на ті питання із груп 2, які спрямовані на виявлення їх власної позиції відповідно до прочитаного тексту і можуть свідчити про недостатнє усвідомлення почуттів головного героя та недостатність особистісного досвіду для вираження власних почуттів. Наприклад, відповідно до текстового фрагменту „...він піде до сліпої дівчинки; він пожаліє її...” ми запропонували питання „Що б ти зробив на місці головного героя? Як би ти пожалів дівчинку?”. Поряд із переконаннями учнів щодо потреби пожаліти дівчинку (що відповідає зовнішньому контексту оповідання), ми спостерігали неспроможність пояснити суть поняття „пожаліти”: „Якби я зустрів дівчинку, я б пожалів її, кинув би камінь у воду”, „Якби вона слухала хвили, я б її пожалів, лишив би її і вона собі слухала б”; „Мені її було шкода, я би пожалів; я побачив би її обличчя і не кидав би камінь; скажу їй: „Йди додому.” Окремі відповіді учнів вказували на конкретну дію, що, на їхню думку, наповнює значення дієслова „пожаліти” у заданій текстовій ситуації: „поміг би дівчинці із зором”, „завести дівчинку додому”, „їй треба щось дати.”

Загалом, характер відповідей на питання із других груп вказує на недостатність учнівських умінь здійснити смисловий аналіз тексту, встановити смислову ієрархію; на труднощі актуалізації чи недостатність власного попереднього досвіду, знань і уявлень про навколишнє. І навпаки, аналіз учнівських відповідей показує, що діти краще відповідають на питання, які не потребують встановлення певних зв’язків чи розмірковувань.

Застосування в процесі дослідження методичного прийому відповідей на питання, який складався з двох серій запитань до експериментальних текстів (перші групи – питання до зовнішньої, предметної структури текстів, другі групи – питання до внутрішньої, смислової структури текстів) дозволило зробити висновки:

- учням із ЗПР властиві відмінності у сприйманні і розумінні зовнішньої та внутрішньої структур текстів. Основна трудність розуміння може бути пов’язана з лексико-граматичним недорозвитком

учнів, з недостатнім володінням семантико-граматичною структурою тексту, з несформованими вміннями встановлювати зв'язки між структурними одиницями тексту;

- учням з нормальним розумовим розвитком теж притаманні відмінності у сприйманні і розумінні зовнішнього та внутрішнього змісту текстів, які проявляються меншою мірою, порівняно із школярами із ЗПР;

Проведене дослідження дає змогу зробити припущення, що застосування продуманих запитань в комплексі з іншими методичними прийомами дасть можливість здійснювати контроль над оволодінням учнями розумінням тексту і водночас керувати цим процесом.

### Список використаних джерел

1. Розвиток навички читання: методичні рекомендації / Навчально-методичний посібник: Міністерство освіти України. – К.: Освіта, 1993. – С. 69-71.
2. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів спеціальних загальноосвітніх шкіл інтенсивної педагогічної корекції (для дітей із ЗПР. – К. : Міністерство освіти і науки України, Інститут спеціальної педагогіки АПН України, 2002. – 69 с.
3. Програми для спеціальних ЗОШ інтенсивної педагогічної корекції з українською мовою навчання. Рідна мова. – К.: Науково-методичний центр середньої освіти, 2002. – 70 с.

1. Rozvytok navychky chytannya: metodychni rekomendaciyi / Navchal'no-metodychnyj posibnyk : Ministerstvo osvity Ukrayiny. – K.: Osvita, 1993. – p. 69 – 71.
2. Kryteriyi ocynuvannya navchalnyx dosyagnen` uchniv pochatkovyx klasiv special'nyx zagal`noosvitnix shkil intensyvnoyi pedagogichnoyi korekciyi (dlya ditej iz ZPR // Ministerstvo osvity i nauky Ukrayiny, Instytut specialnoyi pedagogiky APN Ukrayiny // – Kyviv, 2002. – 69 p.
3. Programy dlya specialnyx ZOSh intensyvnoyi pedagogichnoyi korekciyi z ukrayins`koyu movoyu navchannya. Ridna mova. – K.: Naukovo-metodychnyj centr serednoyi osvity, 2002. – 70 p.

The article defines the substantive and procedural characteristics methodological technique conversation used to work on the content of the text. Disclosed modern psycho-pedagogical approach to the definition of didactic performance issues to educational texts and content to the correctional issues. The possibilities for students with mental retardation to answer questions to the texts of varying difficulty facing the outside (content) and internal (semantic) structure of educational texts. The article also describes the peculiarities of using techniques of responses to work with children with mental retardation. Presented some results of a study of understanding the depth and completeness of texts students with mental

retardation in the use of methods of answers to questions.

Key findings: the responses of students with mental retardation 4 class's questions to educational texts manifest difficulty in understanding the content of the texts. We noted differences in children perception and understanding of the external and internal structures of texts. Understanding the complexity caused by the lexical and grammatical underdevelopment students, violations of semantic and grammatical structure of the text, undeveloped skills to establish connections between the structural units of the text.

Students with normal mental development are also differences in the perception and understanding of the external and internal content of the texts. However, these defects are manifested less degree than students with mental retardation are.

The study suggests that the use of thoughtful questions in conjunction with other instructional techniques allow for control over the text to give students an understanding and at the same time to manage this process.

**Keywords:** reproduction of text, questions, answers, piece of text, semantic links, text comprehension.

*Отримано 8.9.2014*

УДК 376-056.36:616899.2:376.016:159.946

*О.М. Мозолюк-Коновалова*

### **ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА У ПРОЦЕСІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті висвітлено основні етапи формування просторового орієнтування у дошкільників із синдромом Дауна; висвітлено основні показники сформованості просторового орієнтування у дітей даної категорії.

**Ключові слова:** дошкільники із синдромом Дауна, просторове орієнтування, образотворча діяльність.

В статье освещены основные этапы формирования пространственного ориентирования у дошкольников из синдромом Дауна; освещены основные показатели сформованности пространственного ориентирования у детей данной категории.

**Ключевые слова:** дошкільники із синдромом Дауна, просторове орієнтування, ізобразительная діяльність.

В системі навчання та виховання дітей дошкільного віку із синдромом Дауна важливе місце займає образотворча діяльність, яка є однією з форм пізнання світу, засвоєння соціального досвіду. Дослідники трактують образотворчу діяльність як художню діяльність, яка сприяє всебічному розвитку особистості дитини, пізнанню нею оточуючого світу, вихованню здібності правдиво і творчо відобразити свої враження в графічних і пластичних формах (О.П. Гаврилушкіна, Т.М. Головіна, І.О. Грошенко, О.А. Єкжанова, Н. П. Сакуліна, Н.Д. Соколова, В. С. Мухіна та ін.)

У спеціальній психолого-педагогічній літературі (О.П. Гаврилушкіна, Т.М. Головіна, І.О. Грошенко, О.А. Єкжанова, Г.М. Мерсіянова, І.М. Омелянович, Н.М. Уманська та ін.) відмічається, що просторове орієнтування, яким оволодівають діти дошкільного віку, є важливою складовою образотворчої діяльності, яка займає одне із провідних місць у корекційно-виховному процесі, спрямованому на покращення всебічного розвитку особистості дитини, подолання порушень психофізичного стану.

Орієнтування у просторових відношеннях передбачає вміння дітей орієнтуватися у просторі відносно себе, словесно визначати напрямки простору, виконувати дії за інструкцією, що містить просторові характеристики напрямів.

Зокрема, Г.О. Люблінська виділяє три категорії елементарних знань про простір якими володіє дитина дошкільного віку:

- 1) відображення віддаленості предмета та його місцезнаходження;
- 2) орієнтація в напрямках простору;
- 3) відображення просторових відношень між предметами.

Автор підкреслює, що відображення віддаленості та місцезнаходження предметів пов'язане з прямоходінням, пересуванням дитини у просторі та розвитком предметних дій, а також із періодом розвитку мовлення. За допомогою мовлення відбувається спеціалізація просторового сигналу – відстані, яку дитина виділяє із життєвих ситуацій.

Орієнтування у просторі потребує вміння дитини користуватися системою відліку. Такою системою відліку для дітей дошкільного віку є система орієнтування у схемі власного тіла. Це, в першу чергу, система відліку за основними напрямками простору, а саме: верх – низ - середина, вгорі – внизу, попереду – позаду, праворуч - ліворуч. Важливо підкреслити, що сформованість вміння орієнтуватися у схемі власного тіла є запорукою формування більш складних видів просторового орієнтування і продовжується протягом навчання дитини в школі.

Орієнтування в просторових відношеннях є складним і довготривалим процесом, діти із синдромом Дауна не до кінця

розуміють просторові терміни (*верх, низ, середина, біля, на, у, ліво, право та ін.*), інструкції, і як результат, це призводить до низького рівня виконання завдань просторового характеру не тільки під час малювання, ліплення та аплікації, а й при інших видах діяльності. Слід зазначити що з оволодінням мовленням сприймання простору покращується. Використовуючи спеціальні слова, що позначають просторове розміщення предметів дитина намагається узагальнити та диференціювати просторові уявлення.

Формування просторового орієнтування у дошкільників із синдромом Дауна повинно здійснюватися з урахуванням їхнього рівня психофізичного розвитку і передбачає вміння дитини оперувати просторовими поняттями, аналізувати ознаки, зв'язки між об'єктами пізнання. В його основу входять процеси сприймання, уявлення, зоровий, слуховий та кінестетичні аналізатори. Все це вказує на те, що просторове орієнтування – це складний, довготривалий процес, що не завершується до кінця дошкільного дитинства.

Формування просторового орієнтування у дошкільників із синдромом Дауна потрібно починати з навчання дитини орієнтуватися у частинах і положеннях власного тіла. Важливо закріпити уявлення дитини про верхню і нижню частини, ліву і праву сторони тіла. Для цього потрібно дітям запропонувати різноманітні завдання, спрямовані на покращення орієнтування у схемі власного тіла, у просторових відношень між предметами, на площині аркушу паперу, розуміння інструкцій. Для дошкільників із синдромом Дауна, площина аркуша паперу не асоціюється з реальним простором, тому це є однією із причин, з яких у дітей виникають труднощі під час виконання практичних завдань. Труднощі в просторовому орієнтуванні на аркуші паперу зумовлені, також, недостатньо чітким розумінням дітьми просторових позначень та інструкції дорослого.

Розвиток просторового орієнтування має зв'язок із щоденним життям і діяльністю дошкільника. Важливо повсякденно здійснювати спеціальну роботу з дошкільником із синдромом Дауна по формування просторового орієнтування.

Під час образотворчої діяльності, а саме, малювання дошкільників навчають виділяти різні типи просторових відношень, котрі враховуються під час створення зображення: відношення всередині зображуваного предмета, відношення зображення і фону, взаємовідношення декількох об'єктів, котрі входять до складу сюжетного зображення. Важливо під час виконання малюнка, ліплення, аплікації вчити дітей попередньому аналізу об'єкта за його конструкцією, кольором, а також здійснювати ознайомлення дітей дошкільного віку із синдромом Дауна із просторовою термінологією.

Формування просторового орієнтування у дошкільників із синдромом Дауна повинно включати ряд послідовних етапів, котрі базуються на закономірностях розвитку образотворчої діяльності дітей

даної категорії.

Спочатку потрібно сформувати елементарні навички просторового орієнтування. Дітей знайомлять із частинами тіла, показують малюнки предметів, які знаходяться у різних просторових відношеннях по відношенню один до одного. Наприклад: показують зображення банана який лежить на тарілці, біля тарілки, позаду тарілки, перед тарілкою. Доцільно показувати не тільки зображення предметів, а й реальні предмети, при цьому наочно демонструвати дитині як змінюється їх положення в просторі. Важливо демонструвати дитині малюнки, на яких один і той самий предмет знаходить посередині аркушу, у верхній частині аркушу, у нижній частині аркушу.

Наступним є етап спрямований на формування у дошкільників вміння, за допомогою дорослого, *орієнтуватися у схемі власного тіла*. Для цього дітям були запропоновані наступні практичні завдання:

- а) візьми іграшку в праву руку;
- б) підними ліву руку вгору;
- в) покажи, де знаходяться ноги, голова, живіт.

Формування вміння у дошкільників із синдромом Дауна орієнтуватися у схемі власного тіла необхідно починати з навчання дітей розрізняти праву та ліву частини тіла; визначати частини тіла, які знаходяться вверху, внизу, посередині.

Формування уміння орієнтуватися у схемі власного тіла є передумовою до формування вмінь орієнтуватися у просторових відношень між предметами та на площині аркушу паперу і тому саме з цього потрібно починати формувати просторове орієнтування у дошкільників із синдромом Дауна.

Важливо вчити дитини співвідносити частини тіла з певними напрямками простору. Наприклад: вверху – там, де голова, внизу – там, де ноги, посередині – там, де живіт, праворуч – там, де права рука, ліворуч – там, де ліва рука.

Для навчання орієнтування у схемі власного тіла нами застосовувались спеціальні вправи, якими передбачалося виконання завдань за показом, за зразком, за словесною інструкцією при використанні різних предметів (іграшок). Наприклад: "Скажи, кого зображено на малюнку (хлопчика чи дівчинку)? Які частини тіла знаходяться вверху, внизу, посередині? Покажи на собі ці частини тіла"; "Куди одягаємо шапку (на голову)? Голова знаходиться де? (вверху) Поясок зав'язуємо де? (на животику) Живіт знаходиться де? (посередині) Чобітки одягаємо на що? (на ноги) Ноги знаходяться де? (внизу); перед дитиною поклали дві геометричні фігури (квадрат і круг): "Візьми в праву ручку квадрат а в ліву ручку круг"; під час фізхвилинки: "Туп-туп лівою ногою, туп-туп правою ногою".

На наступному етапі формування вмінь *орієнтуватися у просторових відношеннях між предметами* та включав виконання навчально-тренувальних вправ, які формувалися на попередніх етапах.

Вправи виконувалися дітьми під час занять ліпленням:

- а) поклади яблуко (ліплений виріб) на стіл;
- б) поклади яблуко (ліплений виріб) у корзину;
- в) поклади біля яблука сливу (ліплені вироби);
- г) поклади перед яблуком сливу (ліплені вироби);
- д) поклади яблуко за сливою (ліплені вироби).

Розробляючи методику формування у дошкільників із синдромом Дауна знань про просторові відношення між предметами важливо сформувати у них розуміння значення слів "за", "перед", "на", "у", "біля". Це завдання реалізовувалось у процесі гри з предметами, за словесним описом карточок із зображенням предметів, що знаходяться у різних просторових відношеннях, на заняттях з ліплення, малювання, аплікації. Наприклад: вправи на визначення просторових відношень : "на", "у", "біля", "перед" пропонувалися дошкільникам виконувати за допомогою карточок на яких зображені різні предмети, що перебували у різних просторових відношеннях (стілець біля стола, ваза на столі, яблуко у кошику, миска перед собакою).

У процесі формування просторових уявлень важливо приділяти увагу формуванню у дітей знань про форму, розмір та колір, що здійснюється на заняттях малювання, ліплення та аплікації в виконання завдань за показом, за зразком, за словесною інструкцією. Наприклад: діти вчилися відбирати карточки на яких були зображені предмети круглої, квадратної та трикутної форми відповідно до тої чи іншої форми; зафарбовувати предмети трикутної форми, наприклад: синім кольором - трикутної, круглої – жовтим, квадратної – червоним. Далі, на заняттях ліплення та аплікації дошкільники із синдромом Дауна виконували завдання на визначення розмірів. Шляхом показу, наклеювання, ліплення діти визначали у кого більше яблуко (аплікація), а у кого менше, у кого великий грибок (ліплення), а у кого маленький грибок.

На заключному етапі навчають виконання завдань, які передбачали формування вмінь *орієнтуватися на аркуші паперу*. Дітям пропонувалися наступні вправи:

- а) постав крапку у верхній частині аркушу;
- б) постав крапку у нижній частині аркушу;
- в) постав крапку посередині аркушу.

При підготовці дітей до виконання практичних завдань, які потребують навичок просторового орієнтування було адаптовано методику І.М. Омелянович, яка досліджувала особливості розвитку просторового орієнтування в розумово відсталих учнів. "Диференціювання основних напрямків простору обумовлене рівнем орієнтування дитини "на собі, ступенем засвоєння нею "схеми власного тіла", яка по суті і є "чуттєвою системою відліку". Пізніше на нею накладається інша система відліку – словесна. Це відбувається в результаті закріплення напрямків, які дитина розрізняє: вгору – вниз,



вперед – назад, праворуч – ліворуч"[3,с.122].

Отже, в процесі формування просторового орієнтування у дошкільників із синдромом Дауна ми використовували три напрями, корі включали в себе використання спеціальних ігор і вправ. Перший напрям включав в себе вміння дошкільників із синдромом Дауна орієнтуватися у схемі власного тіла, другий передбачав формування вмінь орієнтуватися у просторових відношеннях між предметами, третій передбачав формування і розвиток вмінь застосовувати набуті знання на заняттях з малювання, ліплення, аплікації.

Групу ігор і вправ які входять до першого напрямку можна використовувати під час кожного заняття образотворчою діяльністю, а також під час інших занять, фізхвилинок тощо. Вона передбачає формування у дошкільників із синдромом Дауна вміння орієнтуватися у просторі за основними напрямками (праворуч – ліворуч, верх - низ – середина). Важливо підкреслити, що із основних напрямів, дитина швидше визначає те, що розташовано вверху (голову), що зумовлено (І.М. Омелянович) "переважно вертикальним положенням тіла.

Групу ігор і вправ які входять до другого напрямку можна використовувати під час занять ліпленням, малюванням, під час фізхвилинок. Вправи ми пропонували дітям із поступовим ускладненням так, щоб вони сприяли досягненню позитивного результату.

Третя група вправ та ігор, яка відноситься до третього напрямку була спрямована на перевірку вміння дітей орієнтуватися у просторових відношеннях на аркуші паперу. Дану групу вправ та ігор доцільно використовувати під час занять малюванням та аплікацією.

Таким чином, практична робота дошкільників із синдромом Дауна повинна бути організована з урахуванням особливостей їхньої діяльності та вимогами спеціальної дидактики: постановка мети наступної діяльності, ознайомлення дітей зі змістом і попереднє планування, актуалізація необхідних знань і вмінь. Використання в процесі образотворчої діяльності вправ та завдань які сприяють розвитку вміння правильно розмішувати зображення на аркуші паперу та в просторі (ліплення) сприяє формуванню просторових орієнтирів.

Зазначимо, що важливою умовою формування просторового орієнтування у дошкільників із синдромом Дауна є мотиваційна складова діяльності. На всіх етапах навчання потрібно використовували ігри, вправи та завдання, що спрямовані на формування та розвиток просторового орієнтування у дітей. Ігри та вправи треба добирати в такий спосіб, щоб завдання були доступними для дітей дошкільного віку із синдромом Дауна, викликали у них зацікавленість, поступово ускладнювалися і підготовлювали їх до наступного засвоєння нового матеріалу.

Слід зауважити, що рівень просторового орієнтування дошкільників із синдромом Дауна залежить від стану ураження пізнавальної сфери, інтелектуальних процесів, порушенням сприймання, аналізу, синтезу,

класифікації, порівняння та уявлення про предмети та явища, недорозвитком мовлення, мислення, дрібної моторики у дітей із синдромом Дауна; рівнем сформованості сенсорних еталонів у дошкільників, відсутністю своєчасної корекційно-розвивальної допомоги.

Отже, використання педагогами та батьками дітей основних напрямів, корекційно-розвивальної роботи у процесі образотворчої діяльності дітей, а саме: вміння дошкільників із синдромом Дауна орієнтуватися у схемі власного тіла, у просторових відношеннях між предметами та на аркуші паперу корі включають в себе використання спеціальних ігор і вправ дозволить підвищити ефективність просторового орієнтування дошкільників із синдромом Дауна. Орієнтація в просторових відношеннях є запорукою успішного засвоєння дошкільниками навчальної програми в майбутньому.

Таким чином, проблема формування просторового орієнтування у дошкільників із синдромом Дауна є однією з головних напрямів психофізичного розвитку дітей даної категорії, оскільки певний недорозвиток важливих компонентів просторового орієнтування "гальмує загальний розвиток дитини". Слід зазначити, що формування просторового орієнтування у дошкільників із синдромом Дауна відбувається за тими самими закономірностями, що й у дітей з нормальним інтелектом, але доволі своєрідно та значно повільніше, протягом всього періоду навчання та виховання у дошкільному закладі і продовжується у шкільні роки.

Тому основним завданням педагога є активізація мотивації до оволодіння вміннями орієнтуватися у просторі, створення ситуації успіху для кожної дитини незалежно від сформованості її пізнавальних процесів.

### Список використаних джерел

1. Аббасов М.Г. Состояние некоторых навыков пространственной ориентировки у младших школьников /М.Г. Аббасов// Дефектология. – 1977. – №1. – С. 38-42.
2. Омелянович І. М. Особливості просторового орієнтування у дітей із вадами інтелекту // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. наук. пр. – Вип. 1 (3). – К.: Університет "Україна". – 2004. – С. 181-186.
3. Омелянович І. М. Система роботи з орієнтування у напрямках простору молодших школярів з інтелектуальною недостатністю. Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: збірник наукових праць: Вип.6 / за ред. Т.В. Сак. – К.: КАФЕДРА, 2011 – 276 с.
4. Сакулина Н.П., Комарова Т.С. изобразительная деятельность в детском саду (пособие для воспитателей). – М.: Просвещение, 1982. – 208 с.

5. Уманська Н.М. Вивчення просторових уявлень у дітей-олігофренів старшого дошкільного віку // Питання дефектології. – К.: Радянська школа, 1971. – Вип.6. – С. 30-38.
6. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. – М.: Владос, 2001. – 184 с.
7. Синьов В.М. Психологія розумово відсталого дитини: Підручник / В.М. Синьов, М.П. Матвєєва, О.П. Хохліна. – К.: Знання, 2008. – 359 с.

The article considers the main stages of spatial orientation preschoolers with Down syndrome; considered the key figures in the formation of spatial orientation of children in this category.

**Keywords:** preschool children with Down syndrome, spatial orientation, drawing activity.

*Отримано 1.9. 2014*

УДК 378.011.3-051

*Л. М. Ніколенко*

### **ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ ЗАСОБАМИ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ**

Розкрито значення трудового виховання у розвитку школярів з вадами інтелекту, визначено деякі особливості та шляхи формування самостійності учнів спеціалізованої школи засобами трудового виховання.

Описано основні етапи експериментальної роботи щодо корекції рівня сформованості самостійності дітей з вадами інтелекту на позакласних гурткових заняттях з трудового виховання; мотивовано використання методу „робота з тістом”, що об’єднує харчову мотивацію дітей з вадами інтелекту та педагогічні завдання розвитку сенсорно-перцептивної сфери і формування умінь виконувати не лише окремі дії та операції, а й повний, завершений цикл трудового процесу.

**Ключові слова:** учні з вадами інтелекту, самостійність, спеціалізована школа, формування, трудове виховання.

Раскрыто значение трудового воспитания в развитии школьников с нарушениями интеллекта, определены некоторые особенности и пути формирования самостоятельности учеников специализированной школы

средствами трудового воспитания.

Описаны основные этапы экспериментальной работы относительно коррекции уровня сформированности самостоятельности детей с нарушениями интеллекта на внеклассных занятиях кружка по трудовому воспитанию; мотивировано использование метода „работа с тестом”, который объединяет пищевую мотивацию детей с нарушениями интеллекта и педагогические задания по развитию сенсорно-перцептивной сферы и формированию умений производить не только отдельные действия и операции, но и полный, завершённый цикл трудового процесса.

**Ключевые слова:** ученики с нарушением интеллекта, самостоятельность, специализированная школа, формирование, трудовое воспитание.

**Постановка проблеми.** Гуманізація освіти як один із фундаментальних напрямів роботи сучасної школи для дітей з особливими потребами покликана активізувати процес становлення самостійної особистості, створити умови для самовираження, підготовки учнів до успішної соціалізації. Це вимагає спеціальної організації навчально-виховного процесу, поєднання зусиль вчителя і вихователя задля формування у школяра позиції суб'єкта діяльності, здатного самостійно ставити мету, вибирати шляхи, засоби і способи її реалізації, організовувати, регулювати і контролювати їх виконання. Тобто формування самостійності має стати одним із пріоритетних завдань корекційно-виховної роботи спеціалізованої школи.

**Формулювання цілей статті.** Зважаючи на актуальність проблеми формування самостійності як особистісної якості дітей з вадами інтелекту, у даній статті ставимо за мету розкрити значення трудового виховання у розвитку учнів з вадами інтелекту, визначити деякі особливості та шляхи формування самостійності учнів спеціалізованої школи засобами трудового виховання.

**Останні дослідження та публікації.** Проблема формування самостійності не є новою у розвитку педагогічної думки. Її значущість знайшла своє відображення у спадщині видатних педагогів-класиків (Я. А. Коменський, Й. Песталоцці, А. Дістервег, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші).

Сучасні вітчизняні науковці звертають особливу увагу на проблему активізації самостійності учнів як у навчальній, так і позанавчальній діяльності (Ю. Бабанський, В. Давидов, М. Данилов, Д. Ельконін, І. Лернер, М. Львів, І. Огородников, В. Онищук, П. Підкасистий, О. Савченко та ін.).

Педагоги і психологи відзначають, що могутнім помічником у розвитку самостійності дитини з вадами інтелекту є праця. Виховна і корекційна роль праці у розвитку розумово відсталих дітей розкрита в

роботах І. Акименка, Д. Граборова, І. Данюшевської, Г. Дульнєва, М. Кузьмицької, М. Рябцевої, В. Тарасова та інших дослідників.

Однак, незважаючи на постійний інтерес психологів та педагогів до проблеми формування самостійності у процесі трудової діяльності школярів і корекційного значення праці у розвитку дітей з вадами інтелекту, у практиці діяльності спеціалізованих шкіл спостерігається недооцінка педагогами значення корекційно-виховної роботи з трудового виховання у формуванні самостійності учнів як одної з провідних соціалізуючих якостей особистості. Тому вказана проблема залишається досить актуальною.

**Виклад матеріалу дослідження.** Спостереження за організацією навчально-виховного процесу дітей з вадами інтелекту показують, що педагоги приділяють значну увагу вихованню у школярів позитивного ставлення до праці, розвитку навичок самообслуговування, професійно-трудова уміння, проте набагато менше уваги звертається на формування самостійності у процесі здійснення різних видів трудової діяльності.

Звичайно, у спеціалізованій школі у зв'язку з особливостями розвитку дітей з вадами інтелекту (низький рівень ініціативності, порушення ієрархії потреб та інтересів, неусвідомлення суспільно значущих мотивів діяльності та ін.), об'єктивно зростає необхідність посилення педагогічного керівництва поведінкою і діяльністю учнів. У зв'язку з цим учителі, як правило, забувають про необхідність виховання в учнів навичок самостійності у роботі, часто поспішають до них на допомогу, не дають дітям можливості розібратися у завданні і самостійно вийти зі скрутної ситуації. Часто з уваги випускається те, що учню потрібно показати, як виконується та чи інша операція і разом з ним (а не замість нього) виконати її, навчити його самостійно проробляти комплекс дій з виготовлення виробів, виконання доручення або самообслуговування.

Постійне керівництво, надмірна допомога і регламентація шкільного життя дітей перетворюється у дріб'язкову опіку і тим самим серйозно загальмовує процес формування такої необхідної особистісної якості, як самостійність, а також стабільної соціально нормативної поведінки учнів з вадами інтелекту.

Корекційно-виховний процес у спеціалізованій школі не повинен зводитися тільки до виправлення вад фізичного розвитку і тренування практичних навичок. Він має забезпечувати психічний розвиток дітей і формування нових якісних утворень в інтелектуальному розвитку, озброїти їх вищим рівнем технологічних знань, умінням самостійно виконувати завдання і переборювати труднощі, що виникають у процесі діяльності [2].

Трудове виховання виступає одним із найважливіших аспектів комплексної корекції розвитку дітей з вадами інтелекту. Участь у різноманітних видах трудової діяльності допомагає особливим дітям досягти відчуття соціального комфорту і рівності серед оточуючих;

забезпечує найбільш повну інтеграцію у суспільство, сприяє поліпшенню морально-психологічного стану; надає можливість поряд з усіма членами суспільства жити повноцінним активним самотійним життям. Саме тому в процесі трудового виховання слід звертати особливу увагу на формування в учнів самотійності як інтегративної якості, що дозволить їм легко включитись у життєдіяльність після закінчення школи.

Зазвичай трудове виховання у спеціалізованих школах здійснюється у двох основних напрямках:

- ознайомлення дітей із працею дорослих, виховання інтересу й поваги до неї;

- безпосередня організація трудової діяльності у різних її формах.

Зміст трудового виховання розкривається у відповідних видах діяльності дітей: навчанні, самообслуговуванні, господарсько-побутовій та суспільно корисній праці.

Правильно здійснюване трудове виховання, безпосередня участь дітей у праці є дієвим чинником морального, інтелектуального, фізичного розвитку особистості, формування навичок самотійного здійснення різних видів діяльності. Саме тому трудовий аспект у вихованні виступає основою організації корекційно-виховної роботи у спеціалізованій школі для дітей з вадами інтелекту.

Одним із головних завдань трудового виховання є підготовка особистості до самотійного виконання доступної кваліфікованої праці в умовах сучасного виробництва, участі у суспільно корисній, обслуговуючій, продуктивній праці, готовності включатися у трудову діяльність. Забезпечити його виконання видається можливим за раціональної побудови системи трудового виховання розумово відсталих дітей, яка має враховувати особливості структури дефектів розумового розвитку, способи корекції вторинних відхилень; повинна спиратися на сильні сторони особистості з метою здійснення її компенсаторного розвитку [1].

Трудова діяльність школярів з вадами інтелекту характеризується низкою особливостей, обумовлених недоліками їх психофізичного розвитку. Як відомо, пізнавальні процеси у школярів з вадами інтелекту розвинені недостатньо і мають суттєві відхилення від норми. Це накладає значний відбиток на трудову діяльність дітей з вадами інтелекту, яка складається не тільки з практичних, а й пізнавальних дій.

Від розвитку пізнавальних процесів залежить характер трудової діяльності. Такі важливі процеси, як орієнтування у трудовому завданні, організація роботи, складання плану, коригування виконуваних дій не можуть здійснюватись успішно, якщо порушені процеси пізнання.

На результати трудової діяльності школярів з вадами інтелекту значно впливають особливості їх сприйняття. Як показали дослідження Л. Занкова, І. Соловйова, Б. Пінського, Н. Стадненко та ін., сприйняття дітей з вадами інтелекту характеризується глибокою своєрідністю, що

дуже впливає на виконувани ними дії і поведінку в цілому. Так, сповільненість, вузькість, недиференційованість сприйняття не дозволяють школяру з вадами інтелекту належним чином орієнтуватись у процесі трудової діяльності, здійснювати самостійні дії та операції на основі попереднього досвіду [4].

Великий вплив на трудову діяльність школярів з вадами інтелекту має те, що їх сприйняття є недостатньо аналітичним. Це призводить до того, що трудові дії виконуються учнями без урахування просторових зв'язків і відношень між окремими деталями, без попереднього встановлення порядку і послідовності дій. А свідомо трудова діяльність неможлива без запам'ятовування та залучення минулого досвіду.

Проведене експериментальне спостереження за діяльністю учнів з вадами інтелекту показало, що на відміну від дітей з нормальним рівнем розвитку, вони ніколи не вдаються до пригадування способів виконання дій, їх повторення з метою раціоналізації. Школярі з вадами інтелекту користуються пригадуванням лише в тих випадках, коли опиняються перед необхідністю подолати повторно одні й ті ж труднощі.

У трудовій діяльності виключно велику роль має ступінь сформованості розумових процесів. Для того, щоб відібрати необхідні матеріали для роботи, намітити правильний план дій, контролювати їх виконання, вносити в роботу потрібні зміни, необхідно використовувати аналіз, синтез та узагальнення. Від розвитку цих процесів залежить успіх виконуваної роботи [3].

Однак, у школярів з вадами інтелекту процеси узагальнення розвинені недостатньо. Це позначається на формуванні інтелектуальних умінь, а отже, розвитку раціональних прийомів організації та самостійного виконання трудових операцій.

Порушення цілеспрямованості трудової діяльності в учнів з вадами інтелекту часто знаходить свій прояв у тому, що під час її виконання вони не співвідносять власні дії з вимогами поставленого перед ними завдання. Стикаючись з певними труднощами у роботі, діти з вадами інтелекту відходять від означеної перед ними мети і починають виконувати дії і операції, які все далі і далі відводять їх убік від основного процесу. Таке порушення орієнтування у ситуації і цілеспрямованості мислення є характерним для школярів з вадами інтелекту, воно перешкоджає усвідомленню поставленого завдання, у результаті чого і виникають неадекватні дії. Найбільш виразно неадекватність дій проявляється у трудовій діяльності учнів молодших класів спеціалізованої школи.

Відсутність усвідомленості поставленої мети та самостійності у виконанні завдання виникає у силу того, що діти з вадами інтелекту не вміють цілеспрямовано використовувати у роботі свої навички і знання. Це виражається у невмінні користуватися інструкціями (усними та письмовими), зразками і моделями; планувати свою роботу, виконувати

її у певній послідовності.

Таким чином, якість трудової діяльності учнів з вадами інтелекту визначається не стільки рівнем розвитку їхніх рухових навичок, скільки рівнем самостійності у вирішенні розумових завдань, що визначають її зміст [6].

Виховання вміння виконувати певну діяльність самостійно найбільшою мірою залежить від корекційного педагога, який здійснює корекційно-розвивальний вплив на учнів; від того, якими методами і прийомами він користується. Від способів пояснення процесу виконання завдання залежить свідомість виконання учнями цього завдання, що виступає однією з умов формування самостійності в учнів у процесі трудової діяльності.

Сучасними науковцями (Т. Капітонова, З. Кочаровська, А. Попова, Г. Ткачук та ін.) робиться спроба визначити найбільш доцільні педагогічні шляхи формування самостійності школярів з вадами інтелекту у процесі трудового виховання, здійснюється пошук нових форм, педагогічних технологій корекційно-виховного процесу; шляхів усунення бар'єрів, що ускладнюють повноцінну життєдіяльність дітей з вадами інтелекту. Усе ширше запроваджуються прийоми виконання завдання на основі попереднього планування, використання інструментальних вимірів, що сприяє формуванню цілеспрямованих способів самостійної діяльності [5].

Проведене емпіричне дослідження показало, що дітям з вадами інтелекту непросто займатися трудовою діяльністю, а у процесі праці найбільш складно доводити почату справу до кінця. У зв'язку з цим особлива увага нами була звернена на формування позитивної мотивації трудової діяльності, бажання закінчити розпочату роботу.

Експериментальна діяльність також була спрямована на розвиток сенсорно-перцептивної сфери дітей з вадами інтелекту: умінь здійснювати елементарні трудові операції; розрізняти предмети, їх величину, колір, властивості різних речовин (води, паперу, піску, глини, тканини, дерева та ін.); розвиток тактильної і смакової чутливості, дрібної моторики рук, мови, вміння граматично правильно будувати речення; формування естетичного смаку, звички доводити почату справу до кінця; виховання охайності у роботі; удосконалення комунікативних навичок.

Уважаємо, що ці вміння є базовими у здійсненні будь-якого виду трудової діяльності.

У процесі навчання дітей різним прийомам самостійної роботи ми керувалися принципом "покрокового навчання", який передбачає тривале відпрацювання кожного найдрібнішого компонента цілісного трудового процесу. Важливим прийомом в експериментальній роботі виступив прийом "створення ситуації успіху": ми слідували, щоб невдачі не відлякували дітей, а самостійна робота над завданням зміцнювала упевненість у своїх силах і сприяла розвитку готовності



займатися трудовою діяльністю.

Враховуючи те, що усі діти люблять смачно поїсти, вирішили об'єднати на позакласних заняттях харчову мотивацію, завдання розвитку сенсорно-перцептивної сфери і виконання повного циклу трудового процесу. Узявши за основу тему "Приготування виробів з тіста", що вивчається на уроках соціально-побутової орієнтації у 8-му класі, використали метод "робота з тістом".

Свій вибір заґрунтували на ідеї про те, що діти з вадами інтелекту будуть намагатися виконати роботу до кінця, коли не лише одразу бачитимуть результати своєї праці, але й будуть першими споживачами продуктів власного виробництва. Найбажанішим продуктом споживання для усіх дітей є солодощі. Враховуючи це, ми розробили цикл занять із трудового виховання "Печиво та здоба – усім до вподоби". Ці гурткові заняття реалізовували такі практичні завдання:

- сформувати уявлення про тісто і про те, що можна з нього приготувати;
- познайомити дітей з кухонним приладдям, необхідним для роботи з тістом (дошка, качалка, форми для печива, деко та ін.);
- навчити організовувати простір навколо себе так, щоб було зручно працювати;
- навчити прийомам взаємодії у процесі приготування і споживання виробів з тіста;
- навчити правильно називати вироби, їх компоненти, будувати речення, що містять інформацію про процес приготування виробів з тіста;
- розвивати дрібну моторику рук і координацію рухів (навчити м'яти, розкочувати тісто, ліпити з нього фігурки, вирізати, видавлювати формою печиво тощо);
- навчити тактильно відчувати і розрізняти тісто;
- закріпити знання відтінків смаку, удосконалювати поняття форми і розміру.

Увесь цикл занять умовно було поділено на чотири етапи, кожен з яких було спрямовано на набуття учнями певних трудових навичок та корекцію рівня особистісного розвитку.

Наведемо їх узагальнений опис.

На підготовчому етапі роботи діти з вадами інтелекту знайомились із професією кухаря та робочим одягом кухарів: фартухами, ковпаками і косинками. Розглядали картинки із зображенням кухарів, згадували, що робить удома мама, коли одягає фартух (готує їжу). Вихователь розповідав дітям різні історії про кухарів, про те, як вони готують їжу, як цікаво і приємно готувати їжу. Діти згадували, де вони бачили кухарів, що робить мама на кухні.

Потім вели розмову про ту їжу, яку найбільше люблять діти, що їм подобається або не подобається.

На підготовчому етапі роботи ми попросили батьків розповісти дітям

про те, які кухонні пристосування і для яких цілей використовуються у них вдома; що таке духовка, як усередині неї випікається печиво.

Після пропедевтичної роботи перейшли до другого етапу – „звикання” до тіста. На цьому етапі діти тактильно „знайомились”, „звикали” до тіста, намагалися його ділити на частини (рвали або розрізали дерев’яною лопаткою), пробували розкачувати тісто дерев’яною качалкою. На цьому етапі приділялася особлива увага не лише навчанню прийомам самостійної роботи з тістом, але й удосконаленню взаємодії дітей один з одним.

Наступний етап в роботі полягав у безпосередньому знайомстві дітей із пристосуваннями для приготування виробів з тіста: формами. На цьому етапі діти вчилися з розкатаного тіста видавлювати формою різні фігурки, ліпили кульки, квадратики і трикутники. Цей етап виявився найбільш складним у роботі, тому діти його виконували з допомогою вихователя.

На завершальному етапі експериментальної роботи відбулося ознайомлення дітей з повним циклом приготування виробів з тіста: від розкачування до випічки (саме тісто готувала вихователь). Діти вчилися правильно викладати на деко печиво: рівно і акуратно. Випікали печиво у шкільній їдальні.

Після закінчення навчання дітей усім елементам процесу приготування печива з метою закріплення набутих умінь було запропоновано батькам разом з дітьми приготувати печиво вдома.

Проведена експериментальна робота мала позитивні результати і сприяла формуванню у школярів з вадами інтелекту таких самостійних навичок: діяти за власною ініціативою, виконувати роботу без допомоги і контролю дорослих, усвідомлено діяти відповідно до поставленого завдання, планувати власні дії, здійснювати елементарний самоконтроль, виконувати роботу за аналогією.

Отже, здійснене дослідження показало, що трудове виховання виступає найбільш сприятливим засобом формування самостійності учнів з вадами інтелекту, оскільки саме в процесі трудової діяльності дитина вчиться самостійно ставити мету, планувати діяльність, проявляє волю зусилля задля досягнення бажаного результату.

У подальшому вбачаємо необхідним продовжувати роботу з формування самостійності учнів з вадами інтелекту засобами трудового виховання, спрямовуючи зусилля не тільки на виконання учнями окремих дій та операцій, а й на здійснення завершеного процесу виготовлення виробів з різних матеріалів. Особливої уваги потребує удосконалення прийомів індивідуальної роботи щодо опанування учнями з вадами інтелекту процесом здійснення самостійної трудової діяльності у різних її аспектах.

#### **Список використаних джерел**

1. Вайзман Н. П. Психомоторика розумово відсталих дітей / Н. П. Вайзман. – М. : Аграф, 1997. – 128 с.

2. Вікові закономірності соціалізації особистості : зб. наук. пр. / Білорус. держ. пед. ун-т ім. М. Танка; редкол. : М. З. Старжинська [та ін.] ; наук. ред. Л. А. Кандилович. – Мн. : БГПУ, 2008. – 235 с.
3. Дульнєв Г. М. Праця як засіб компенсації при аномалії розумового розвитку дитини / Г. М. Дульнєв. – М., 1958. – 189 с.
4. Иващенко Ф. И. Психология трудового воспитания / Ф. И. Иващенко. – Минск: Белиздат, 1988. – 302 с.
5. Мачихіна В. Ф. Позакласна виховна робота в допоміжній школі-інтернаті : посіб. для вчителів і вихователів / В. Ф. Мачихіна. – М. : Просвещение, 1983. – 104 с.
6. Пінський Б. І. Корекційно-виховне значення праці для психічного розвитку учнів допоміжної школи / Б. І. Пінський. – К. : Педагогіка, 1985. – 128 с.

The significance of labor education in the development of mentally retarded pupils has been highlighted. It has been indicated that the formation of self-dependence has become one of the priorities of correctional and educational work in specialized schools, as in practice teachers of such schools underestimate the value of correctional and educational work of labor education in the formation of independent learners as one of the leading socializing personality traits.

The article states, that participation in various types of work helps special children achieve a sense of comfort and social equality among others; provides the most complete integration into society, improves morale; enables to live a full active independent life along with all members of society.

The author has identified some of features and ways of creating independent learners by means of specialized school labor education.

It is shown that labor education serves the most favorable means of forming autonomy of mentally retarded students, as it is in the work process a child learns independently to set goals, plan activities, show willful effort to achieve the desired result.

The basic stages of the experimental work on correcting the level of autonomy formation of mentally retarded children in extracurricular classes of labor education have been described. We used the method of "working with dough," which brings together food motivation of children and educational problems of sensory and perceptual areas and formation of skills of not only to perform certain actions and deeds, but also a full, complete cycle of labor process.

**Keywords:** mentally retarded students, independent, specialized schools, formation, labor education.

*Отримано 1.9.2014*

УДК 376 – 056.36:159.222 – 053.4

*І.М. Омельченко*

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН ХРОНОТОПУ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА В ПОСТНЕКЛАСИЧНОМУ ДИСКУРСІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

З'ясовано, що в контексті психологічних досліджень категорія „хронотопу” дозволяє передати систему взаємин і взаємодій особистості з навколишнім світом. Установлено специфіку реалізації хронотопу комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку згідно гетерологічної теорії. Окреслено можливість вивчення соціально-психологічного феномену хронотопу комунікативної діяльності в постнекласичному дискурсі спеціальної психології. Теоретично обґрунтовано, що хронотоп комунікативної діяльності представляє собою складний соціально-психологічний феномен, який конструюється особистістю в результаті її реальної та віртуальної взаємодії й комунікації у вимірі буденної та небуденної реальності з Іншим, що розгортається в часі та ціннісно-смысловому континуумі буття.

**Ключові слова:** хронотоп, комунікативна діяльність, дошкільники, затримка психічного розвитку, буденна та небуденна реальність свідомості, постнекласична раціональність, система.

Выяснено, что в контексте психологических исследований категория „хронотопа” позволяет передать систему взаимоотношений и взаимодействий личности с окружающим миром. Установлено специфику реализации хронотопа коммуникативной деятельности у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития согласно гетерологической теории. Предначертана возможность изучения социально- психологического феномена хронотопа коммуникативной деятельности в постнекласическом дискурсе специальной психологии. Теоретически обосновано, что хронотоп коммуникативной деятельности представляет собой сложный социально-психологический феномен, который конструируется личностью в результате ее реального и виртуального взаимодействия и коммуникации в сфере обыденной и необыденной реальности с Другими, разворачивающийся во времени и ценностно-смысловом континууме бытия. Определено и раскрыто содержание основных признаков системы хронотопа коммуникативной деятельности у дошкольников с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** хронотоп, коммуникативная деятельность, дошкольники, задержка психического развития, обыденная и необыденная реальность сознания, постнекласическая рациональность, система.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку психологічної науки актуальності набуває моделювання і дослідження системних об'єктів, пошук евристичних механізмів за допомогою яких для дослідника відкриваються нові горизонти пізнання психологічних явищ у вимірах постнекласичного типу наукової раціональності. У зв'язку з цим, проблема пошуку засобів конструктивної організації комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР) з іншими, їх становлення, розвитку й успішного функціонування в соціальному середовищі з використанням безпосередніх та опосередкованих соціальних контактів і дальнодій залишається проблемою номер один у спеціальній психології.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Природничі відкриття І. Ньютона та А. Ейнштейна дозволили створити нову картину світу, в якій час є четвертою віссю поряд із простором. Розуміння взаємозв'язку „простір-час”, отримало свій розвиток у роботах Г. Гегеля, в точних науках – у працях Ж. Лагранжа, Г. Мінковського, Г. Фехнера, в природознавстві – в дослідженнях В. Вернадського, І. Сеченова, А. Ухтомського. У відповідності з основними науковими теоріями і концепціями, які набули поширення в літературознавстві в кінці ХХ-го на початку ХХІ століття, хронотоп виступає фундаментальним поняттям дослідження буття. Концепт „хронотоп” виконує синтезуючу функцію, адже він допомагає розкрити суспільні ідеали певної історичної епохи, світогляд людини, її естетичні погляди, сприяє глибшому осягненню внутрішнього світу людей. В контексті психологічних досліджень категорія „хронотопу” дозволяє передати систему взаємин і взаємодій особистості з навколишнім світом.

На нашу думку, комунікативна діяльність є соціально-психологічним феноменом, тому її доречно розглядати через призму категорії „хронотоп” (часопростір). У контексті нашого дослідження хронотоп виступає ключовою детермінантою для формування комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Маючи потужний евристичний потенціал він містить у собі компоненти, що дозволяють розкрити специфіку комунікативної діяльності у сфері небуденної реальності свідомості, тобто хронотопі віртуальної реальності, а також дають можливість по-новому поглянути на процес особистісного становлення дошкільника із затримкою психічного розвитку з його ціннісно-смысловими орієнтирами в реальному життєвому просторі та часі [1; 3; 4; 5].

У цьому зв'язку, особливої ваги в царині теорії і практики спеціальної психології набуває наукове обґрунтування психології хронотопу комунікативної діяльності, зокрема в контексті нашого дослідження, у дошкільників із ЗПР. Тому, **метою нашої статті** є обґрунтування соціально-психологічного контексту хронотопу комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР. Відповідно, мета нашої статті буде реалізована в процесі вирішення наступних завдань: по-перше, окреслити джерела хронотопу комунікативної діяльності в гетерології та психології; по-друге, обґрунтувати теоретичні основи психології хронотопу комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Зародження теорії множинності сприяло формуванню гетерології, науки що вивчає відмінність, неоднорідність явищ реальності. Її завдання досягнути світ у всій його багатогранності, складності, динамічності. Відповідно найважливішою властивістю хронотопу, з точки зору гетерології, є сингулярність. Означена наука потрактовує, час і простір як перехідні категорії, які народжуються кожен раз, виходячи за власні межі й утримуючись всередині себе. Відтак, сингулярність хронотопу полягає у відсутності його зв'язку й одночасній причетності до інших моментів буття. Для даної категорії є характерним відхід від індивідуального та загального. Реалізація хронотопу, згідно гетерологічної теорії, відбувається між індивідуальним і загальним, уривчастим і безперервним, тотожністю і відмінністю. Саме тому в контексті нашого дослідження категорія хронотопу комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку являє собою подію, що має нелінійний характер.

На необхідності дослідження просторово-часових детермінант комунікативної діяльності у вимірі психології наголошує російський дослідник О. Бодальов, він зазначає, що феномен спілкування багатогранний і складний, і його не можна зводити тільки до мовленнєвої взаємодії двох або декількох людей (усної чи письмової). Щоб одержати більш вичерпне уявлення про спілкування, навіть маючи на увазі тільки людину, яка виявляє себе в ролі активного суб'єкта спілкування, ми зобов'язані глибоко й всебічно вивчити всі його іпостасі. Далі дослідник розкриває, які іпостасі він має на увазі: „якщо спілкування розуміти як спілкування людини з іншими людьми через засоби масової інформації, книги, кіно, театр, музику, спілкування її із самою собою, з силами природи, з Богом, з технікою, що вона олюднює, з тваринами, то тоді ми маємо право ввести поняття „простору спілкування” (О. Бодальов, 1996) [1, с. 9].

У межах фактологічного підходу до дослідження комунікативної діяльності дослідники О. Бодальов, Н. Васіна виокремлюють *три основні варіанти просторово-часової опосередкованості взаємодії людей*. По-перше, це спілкування в діапазоні відстані, що зумовлене

здатністю органів чуття. По-друге, можливість взаємодії в минулому. По-третє, спілкування може бути опосередковане: тільки просторово (двосторонні канали зв'язку), або простором і часом (односторонні канали зв'язку). Відповідно, дослідники виділяють *три варіанти суб'єктивно-просторової опосередкованості відображення*: актуальне відображення об'єкта, з котрим суб'єкт безпосередньо взаємодіє; наявність досвіду безпосереднього відображення (пам'ять); екстраполяція поточних уявлень із минулого досвіду в майбутнє: прогноз, або випереджаюче відображення (мислення, уява) (О. Бодальов, Н. Васіна, 2005) [5, с. 19].

Виходячи з цього, найбільш адекватною для діагностики та формування хронотопу комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку ми вважаємо класифікацію форм комунікативної діяльності М. Кагана, який виділяє чотири форми спілкування: 1) спілкування з реальним партнером (справжнім суб'єктом) – міжособистісне спілкування, представницьке спілкування, групове спілкування і спілкування культур; 2) спілкування з ілюзорним партнером – спілкування з тваринами, спілкування з річчю; 3) спілкування з уявним партнером (з квазіпартнером) – спілкування зі своїм іншим Я (самоспілкування, спілкування з образом відсутньої реальної людини; спілкування з міфологічним і художнім образом); 4) спілкування уявних партнерів (художніх персонажів – квазісуб'єктів) (М. Каган, 1988) [3].

Таким чином, реальний феномен, яким є комунікативна діяльність, характеризується єдністю безпосередньої і опосередкованої взаємодії, цілісністю наявних уявлень, минулого досвіду та прогнозу. Вона реалізується дитиною в трьох часових формах: минулого, сьогодення і майбутнього. При цьому сама особистість є інтегратором, організатором та координатором різних темпоральних функцій.

Основним інструментом є розроблена нами структурно-функціональна модель феномену хронотопу комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР, яка може використовуватись у процесі діагностичної і корекційно-розвиткової діяльності практичного психолога (І. Омельченко, 2013) [4].

В основу розробки концепції психології хронотопу комунікативної діяльності нами покладено сукупність методологічних та науково-теоретичних положень, що вже склалися в науці, та визначили певну послідовність руху в процесі розв'язання теоретичних і прикладних завдань дослідження.

У якості найбільш універсального й узагальненого погляду на проблему психології комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку обрано дихотомію філософсько-світоглядних матеріалістичної та ідеалістичної позицій, які покладено в основу осмислення базових понять дослідження: хронотопу

комунікативної діяльності як нового напрямку досліджень, виокремлення якого свідчить про об'єктивний розвиток теорії та практики спеціальної психології. При цьому хронотоп виступає ключовою детермінантою для розробки психологічних засобів конструктивної організації комунікації та взаємодії особистості з іншими, її становлення, розвитку й успішного функціонування в соціальному середовищі з використанням безпосередніх та опосередкованих соціальних контактів і дальнодій (І. Омельченко, 2013) [4].

Провідне поняття дослідження – хронотоп комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР – ми розглядаємо як суб'єкт-суб'єктну та суб'єкт-об'єктну взаємодію і комунікацію, яка реалізується дошкільником із ЗПР і типовим психофізичним розвитком у часі й просторі й представляє собою багатовимірну систему зв'язків дитини зі світом. Комунікація і взаємодія дошкільника реалізується у різних просторах (з дорослими, однолітками, з улюбленою іграшкою та уявним компаньйоном, з анімаційними персонажами). При цьому, в процесі комунікативної діяльності, з одного боку, особистість формується й проявляється, а з іншого – обумовлює протікання різних форм суб'єктивного відображення й користується їхніми продуктами. Хронотоп комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР реалізується на різних рівнях функціонування свідомості: буденному (комунікація і взаємодія з дорослими та однолітками) та небуденному (комунікація і взаємодія з улюбленою іграшкою, уявним компаньйоном, із анімаційними персонажами), які набувають емерджентних властивостей, взаємопроникаючи, збагачуючи один одного, визначаючи нові контексти й тим самим змінюючи реальну комунікацію і взаємодію дошкільника з іншими: досвід реальних взаємодій впливає на сприймання художніх образів, і навпаки, в реальному Іншому атрибутується низка характеристик символічного Іншого (І. Омельченко, 2013) [4]. Системоутворюючим компонентом хронотопу комунікативної діяльності є його ціннісно-смысловий вимір. Час у хронотопі є четвертим виміром простору, а цінності й смисли – п'ятим або першим виміром людського життя (В. Зінченко, 2011) [2].

Основними ознаками системи (діагностики і формування) хронотопу комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР є: цілісність, концептуальність, цілеспрямованість, структурність, ієрархічність, динамічність, синергічність, емерджентність, стійкість, життєздатність.

Кожна із вище представлених ознак має пояснення, відтак спробуємо їх схарактеризувати.

Цілісність – первинність цілого по відношенню до частин: поява у системи нової функції, нової якості, органічно впливає зі складових її елементів, але не властивих жодному з них, взятому ізольовано. Хронотоп комунікативної діяльності є цілісним утворенням, будь-які зміни в особливостях його розвитку можливі лише за умови впливу на



всі компоненти загалом.

Концептуальність передбачає опору технології на конкретну наукову концепцію або систему уявлень. Хронотоп комунікативної діяльності дошкільника із ЗПР розглядається нами на основі загальнометодологічних принципів психологічних досліджень; конкретно-наукових підходів щодо розвитку феномену; наукових положень про простір комунікативної діяльності; класифікації типів спілкування; ідей про взаємозалежність пізнання й спілкування; концепцій хронотопу в філософії, літературознавстві, психології, психофізіології; наукових ідей про хронотопічну та ціннісно-смыслову структуру свідомості; теорію буденної і небуденної реальності свідомості.

Цілеспрямованість – діяльність системи підпорядкована певній цілі. Основна мета системи діагностики й формування хронотопу комунікативної діяльності дошкільника із ЗПР полягає в створенні освітніми та психологічними засобами сприятливих умов для розвитку комунікативної діяльності дитини. Результат – конструктивна організація комунікативної діяльності дитини дошкільного віку із ЗПР з іншими, її становлення, розвиток й успішне функціонування в соціальному середовищі з використанням безпосередніх та опосередкованих соціальних контактів і дальнодій.

Структурність – можливий поділ системи на компоненти, встановлення зв'язків між ними. Хронотоп комунікативної діяльності характеризується наступною структурою: на рівні буденної реальності свідомості (простір комунікації і взаємодії дошкільника із ЗПР з дорослими та однолітками); на рівні небуденної реальності свідомості (простір комунікації і взаємодії дошкільника із ЗПР з улюбленою іграшкою та уявним компаньйоном, з анімаційними та мультиплікаційними персонажами); на двох рівнях свідомості функціонує часовий та ціннісно-смысловий компоненти.

Ієрархічність – кожен компонент системи може розглядатися як система (підсистема) ширшої глобальної системи. Просторовий компонент хронотопу комунікативної діяльності дошкільника із ЗПР представлений різними суб'єктами та об'єктами взаємодії і комунікації, й може розглядатися як підсистема простору життя і т.п. Часовий компонент хронотопу комунікативної діяльності дошкільника із ЗПР відповідно може розглядатися як підсистема часу життя і т.п. Ціннісно-смысловий компонент хронотопу комунікативної діяльності дошкільника із ЗПР презентує нам підсистему ціннісно-смыислової основи життя.

Динамічність систем передбачає змінний характер елементів системи, різноманіття можливих форм взаємодії, зв'язку. Виходячи з цього систему хронотопу комунікативної діяльності доречно розглядати як певну структуру, в якій взаємодіють між собою дитина-дорослий,

дитина-дитина, дитина-улюблена іграшка, дитина-уявний компаньйон, дитина-анімаційний (мультиплікаційний) персонаж, при цьому режими взаємодії можуть змінюватися залежно від завдання системи (а деякі елементи можуть функціонувати автономно).

З точки зору Г. Хакена, поняття „синергетика” визначається як спільний, цілісний або кооперативний ефект взаємодії великого числа підсистем (Г. Хакен, 1985) [6]. Синергічність – односпрямованість (або цілеспрямованість) дій компонентів хронотопу комунікативної діяльності посилює ефективність функціонування системи. При цьому цілеспрямованість дії компонентів хронотопу комунікативної діяльності забезпечує інноваційність та сприяє самоінтеграції та самоорганізації дитини.

Емерджентність (англ. emergence – виникнення, поява нового; синонім – „системний ефект”) в теорії систем – наявність у будь-якої системи особливих властивостей, не характерних для її підсистем; неможливість зведення властивостей системи до суми особливостей її компонентів. Хронотоп комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР та типовим психофізичним розвитком реалізується на різних рівнях функціонування свідомості: буденному (комунікація і взаємодія з дорослими та однолітками) та небуденному (комунікація і взаємодія з улюбленою іграшкою, уявним компаньйоном, із анімаційними персонажами), які набувають емерджентних властивостей, взаємопроникаючи, збагачуючи один одного, визначають нові контексти й тим самим змінюють реальну комунікацію і взаємодію дошкільника з Іншими: досвід реальних взаємодій впливає на сприймання художніх образів, і навпаки, в реальному Іншому атрибується низка характеристик символічного Іншого.

Під стійкістю системи хронотопу комунікативної діяльності ми розуміємо ситуацію, коли малим змінам зовнішніх впливів відповідають малі зміни вихідних параметрів системи чи її властивостей.

Життєздатність системи хронотопу комунікативної діяльності ми визначаємо як здатність максимально адаптуватися до змін та самовпорядковуватися за різних коливань внутрішнього чи зовнішнього характеру.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.** Таким чином, визначені нами ознаки системи хронотопу комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР потребують подальшого впровадження у процесі реалізації психодіагностичного й корекційно-розвиткового напрямів діяльності практичного психолога. Сукупність перерахованих ознак дозволяє розглядати діагностику та формування хронотопу комунікативної діяльності як множини компонентів, взаємозв'язки між якими мають *вертикальну (ієрархічну)* структуру, що утворюється компонентами комунікативної діяльності на різних рівнях функціонування свідомості – буденному (взаємодія і

комунікація з дорослими та однолітками) та небуденному (взаємодія і комунікація з улюбленою іграшкою та уявним партнером, з анімаційними персонажами), часовому і ціннісно-смысловому, та *горизонтальну*, яка включає в якості компонентів мету, об'єкт, суб'єкт, зміст, технологію, результат, що притаманні кожному з компонентів хронотопу комунікативної діяльності.

### Список використаних джерел

1. Бодалев А.А. О содержательном богатстве феномена общения и его вариативности / А.А. Бодалев // Мир психологии. – 1996. – №3. – С. 5-11.
2. Зинченко В.П. Ценности в структуре сознания / В.П. Зинченко // Вопросы философии. – 2011. – № 8. – С. 85–98.
3. Каган М.С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
4. Омельченко І.М. Психологічні основи дослідження просторово-часових детермінант комунікативної діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку / І.М. Омельченко // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / [за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої]. – Вип. 19. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. – С. 492–502.
5. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / [под ред. А.А. Бодалева, Н.В. Васиной]. – СПб. : Речь, 2005. – 324 с.
6. Хакен Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / Г. Хакен. – М. : Мир, 1985 – 423 с.

### REFERENCES

#### (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bodalev A. A. (1996) O soderzhatel'nom bogatstve fenomena obshhenija i ego variativnosti, Mir psihologii, 3 (8), pp. 5–11. (In Russian).
2. Zinchenko V. P. (2011). Cennosti v strukture soznaniija, Voprosy filosofii, 8, pp. 85–98. (In Russian).
3. Kagan M. S. (1988). Mir obshhenija. Problema mezhsob"ektnyh otnoshenij (The world of communication. The problem of intersubjective relations), Moskva, Politizdat. (In Russian).
4. Omelchenko I. M. (2013). Psykholohichni osnovy doslidzhennia prostorovo-chasovykh determinant komunikatyvnoi diyal'nosti u ditei iz zatrymkoiu psykhichnoho rozvytku, Problemy suchasnoi psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Kam'ianets-Podilskoho

- natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 19, pp. 492–502. (In Ukrainian).
5. Poznanie cheloveka chelovekom (vozrastnoj, gendernyj, jetnicheskij i profesional'nyj aspekty) (Knowledge of man by man (age, gender, ethnic and professional aspects) (2005). / pod red. A.A. Bodaleva, N.V. Vasinoj, Sankt-Piterburg, Rech'. (In Russian).
  6. Haken G. (1985). Sinergetika: Ierarhii neustojchivostej v samoorganizujushhihsja sistemah i ustrojstvah (Synergetics: Hierarchies of not stability in self-organizing systems and devices), Moskva, Mir. (In Russian).

Interdisciplinary and heuristic potential of concept “chronotope”, in particular in philosophy, literary criticism, psychology and psychophysiology is reflected. It is found out, that in the context of psychological researches the category of “chronotope” allows to reveal the system of common relations and co-operations of personality with the surrounding world. The specific of realization of chronotope of communicative activity for the children of preschool age with delay of psychical development is set in compliance to a hetero-logical theory. It is defined, that according to the heterology the chronotope of communicative activity is an event with nonlinear character of intercommunications. Possibility of research of the socio-psychological phenomenon of chronotope of communicative activity in post-non-classical discourse of special psychology is outlined. It is vested in theory, that chronotope of communicative activity is the complex socio-psychological phenomenon that is constructed by personality as a result of his/her real and virtual co-operation and communication in measuring of everyday and extraordinary reality with Other, that is opened out in time, value and semantic continuum of existence. A role and value of chronotope for development of psychological facilities of structural organization of communication and co-operation of personality with Other, his/her becoming, development and successful functioning in social environment are exposed. The contents and basic signs of the system of chronotope of communicative activity for preschool children with delay of psychical development are exposed: integrity, conceptuality, purposefulness, structuralism, hierarchy, dynamic, synergy, emergency, firmness, viability. The theoretical and methodological bases and functional aspects of psychology of chronotope of communicative activity for preschool children with delay of psychical development are committed.

**Keywords:** chronotope, communicative activity, preschool children, delay of psychical development, ordinary and unordinary reality of consciousness, post-non-classical rationality, system.

*Отримано 1.9. 2014*

УДК 376 – 056.264 – 027.561

*Н.Г. Пахомова*

## **ФОРМУВАННЯ ТЕОРЕТИКО-КОГНІТИВНОЇ ОСНОВИ ІНТЕГРАЦІЇ МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ І ПЕДАГОГІЧНОЇ СКЛАДОВИХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЛОГОПЕДА**

У статті висвітлена необхідність інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів. Розкрита сутність поняття "інтеграція". Схарактеризовані теоретико-когнітивні основи інтеграції медичних, психологічних і педагогічних знань та умінь у навчальному процесі. Розглянуті основні напрями та зміст формування базового критерію інтеграції складових професійної підготовки корекційних педагогів. Визначено параметри оцінки та обґрунтовано необхідність підвищення рівня сформованості теоретико-когнітивної складової інтегративної підготовки. Особлива увага надається визначенню та характеристиці умов організації інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

**Ключові слова:** інтеграція медико-психологічної і педагогічної складових, критерії і показники сформованості інтегративних знань, професійна підготовка логопеда.

В статье освещается необходимость интеграции медико-психологической и педагогической составляющих профессиональной подготовки логопедов. Раскрыта суть понятия "интеграция". Охарактеризованы теоретико-когнитивные основы интеграции медицинских, психологических и педагогических знаний и умений в учебном процессе. Рассмотрены основные направления и содержание базового критерия интеграции составляющих профессиональной подготовки коррекционных педагогов. Определены параметры оценки и обоснована необходимость повышения уровня сформированности теоретико-когнитивной составляющей интегративной подготовки. Особое внимание уделяется определению и характеристике условиям организации интеграции составляющих профессиональной подготовки в условиях высшего педагогического учебного заведения.

**Ключевые слова:** интеграция медико-психологической и педагогической составляющих, критерии и показатели формирования интегративных знаний, профессиональная подготовка логопеда.

Втілення в життя особистісно орієнтованої парадигми освіти висуває нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів, здатних до якісної

реалізації широкого спектру функціональних обов'язків. Виникає необхідність формування нової генерації корекційних педагогів, які здатні надавати кваліфіковану допомогу особистості з порушеннями психофізичного розвитку у створенні умов для її успішної соціалізації та самореалізації, що передбачає якісну фахову педагогічну, медичну та психологічну підготовку на рівні вимог вищої школи. Вирішення цих завдань пов'язане з вивченням груп дисциплін професійно орієнтованого циклу, які розглядають сучасні тенденції розвитку світового і вітчизняного досвіду корекційної допомоги, проблеми та проблемні аспекти її новітніх проявів, ознайомлюють із різноманітними концепціями та методиками проведених досліджень у галузі загальної і корекційної педагогіки, загальної і спеціальної психології та медицини. Інтегративність освітнього процесу, як один із базових факторів розвитку та розкриття потенційних можливостей особистості, знайшло своє відображення в роботах, присвячених підготовці вчителів у системі вищої освіти (В. Арнаутова, В. Беспалько, О. Бичкова, І. Богатова, С. Дружилов, В. Ільїна, Г. Селевко, Л. Спирін, М. Чапаєв, І. Яковлева та ін.). У даному аспекті особливого значення набуває застосування інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань в процесі корекційно-логопедичної роботи, що забезпечує готовність логопеда до клінічного аналізу патологічних явищ, психолого-педагогічного аналізу особливостей психічного і мовленнєвого розвитку, підвищує ефективність та результативність діагностичної, реабілітаційної, пропедевтичної, корекційної та консультативно-просвітницької діяльності. Складність і багатогранність корекційної діяльності зумовлює необхідність детального вивчення показників теоретико-когнітивної складової інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових фахової підготовки у студентів і логопедів з метою визначення основних умов та напрямів активізації інтегративних знань. Тому *метою* є дослідження теоретико-когнітивної складової професійної діяльності як основи оволодіння інтегративними медико-психологічними і педагогічними знаннями і вміннями в процесі професійної підготовки логопедів. *Завданнями* є: характеристика теоретико-когнітивного критерію інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових фахової підготовки та визначення напрямку й умов їх формування.

Термін "інтеграція" у словнику іноземних слів тлумачиться як об'єднання розрізнених частин у єдине загальне ціле. Він стосується різних сфер життя і вживається в різних науках [6]. 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 [7]. "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 [2]. Інтеграція медико-психологічної і педагогічної складових в процесі професійної підготовки логопедів, в контексті нашого дослідження, – 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 і умінь, 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.

Беручи до уваги широкомасштабність феномена дослідження, визначено, що об'єктивне оцінювання сформованості інтегративних знань набуває неабиякої значущості у створенні випереджаючих проектів корекційно-педагогічних явищ і процесів на основі їх внутрішньої єдності (діагностичний, реабілітаційний, корекційний та ін.). Теоретико-когнітивний критерій окреслюється як базовий відносно до всієї системи підготовки логопедів, характеризує рівень інтегративних знань студентів з медичної, психологічної та педагогічної галузей, які є цілісним відображенням у свідомості майбутнього логопеда єдності складових професійної діяльності. Даний компонент виконує гносеологічну, світоглядну функції; його дія спрямована на забезпечення інформації про відношення між суб'єктом і об'єктом інтегративного пізнання оточуючого світу, закономірності її розвитку та на реалізацію умінь оперувати цією інформацією у різних сферах корекційно-педагогічної і консультативно-просвітницької діяльності. Визначений компонент проявляється у епістемологічній компетентності студентів і слугує критерієм їхньої гносеологічної обізнаності, здатності до інтегративного мислення, пошуку шляхів вирішення комплексних корекційно-педагогічних проблем, доведення теоретичних висновків, формулювання інтетеоретичних положень про розуміння і педагогічне осмислення сутності і складності будь-якого дефекту, його глибини, володіння діагностичними методиками, умінням спроектувати корекційно-реабілітаційні заходи відповідно до діагнозу і віку дитини, здатність прогнозувати адаптаційні можливості дитини, набувати медичної, психологічної і педагогічної компетентності для подальшої професійної практичної діяльності, яка реалізується в різноманітних видах (діагностична, корекційна, реабілітаційна, прогностична, профілактична, організаційно-управлінська, комунікативна, інформаційна тощо), інтегруючись із діяльністю представників інших професій.

Основним полем визначення теоретико-когнітивної основи інтегративної підготовки стають конкретні знання з медико-біологічних, психологічних і педагогічних дисциплін та процес формування у корекційних педагогів інтегративного мислення як результат засвоєння науково-теоретичних засад професійної діяльності та вивчення психолого-педагогічних потенційних можливостей особистості.

Теоретико-когнітивний компонент інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів оцінюється за трьома провідними показниками: рівень сформованості теоретико-методологічних знань із інтегрованих дисциплін; рівень сформованості знань із окремих видів та технологій корекційної роботи; рівень розвиненості інтегративного мислення студентів (логопедів).

Вихідними позиціями для оцінки якості засвоєння інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових вибрані: 1) обсяг знань у вимірах навчальних програм інтегрованих курсів (нейропсихолінгвістика); 2) використання інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань під час розв'язання навчальних діагностичних, психолого-педагогічних, корекційно-реабілітаційних задач і дій.

Визначаючи можливі параметри виявлення даних за зазначеними двома показниками (рівнів сформованості теоретико-методологічних та методико-технологічних знань з нейропсихолінгвістики), ми звернулися до загальноприйнятої у вітчизняній дидактиці характеристики якості знань [1, с. 374; 4]. До характеристик кількості та якості знань із нейропсихолінгвістики (за першими двома показниками теоретико-когнітивного критерію) відносимо: *повноту* інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань (вбачаємо у знаходженні внутрішньої єдності інтегративного знання, розкритті його всезагальних характеристик на засадах виокремлення реальної основи закономірної взаємодії теоретичних знань із професійно орієнтованих дисциплін і практичних умінь у різних видах корекційно-педагогічної діяльності, зокрема це – кількість програмних знань із нейропсихолінгвістики); *конкретність* – обсяг фактичних знань та вміння розкласти їх на елементи (проявляється у здатності конкретизувати загальні основи системи медичних, психологічних і педагогічних знань у корекційній роботі); *глибину* – сукупність осмислених логопедами (студентами) зв'язків і відношень між знаннями з нейропсихолінгвістики та іншими медичними, психологічними і педагогічними знаннями, також визначається розумінням внутрішніх і зовнішніх зв'язків між елементами інтегративної системи медико-психологічних і педагогічних знань, множиною смислових міждисциплінарних асоціацій, що уможлиблює заглиблення в сутність корекційного процесу; *системність* – осмислення складу і упорядкованості генетично однорідних, але розрізнених знань про предмети і явища навколишньої дійсності в цілісну інтегративну систему за певними властивостями, загальним відношенням єдності, конструктивним принципом, відображає єдність



матеріального світу у змісті вищої освіти, базується на істотних зв'язках, що об'єднують предмети і явища педагогіки, властивості яких рельєфно виявляються у процесі систематизації; *систематичність* – осмислення складу медико-психологічних і педагогічних знань у структурі курсу нейропсихолінгвістики та наукової теорії корекційної педагогіки в цілому; *оперативність* – уміння користуватися нейропсихолінгвістичними знаннями у стандартних та нестандартних корекційно-педагогічних ситуаціях, виражається в оволодінні умінням застосовувати набуті інтегративні знання у подібних і варіативних ситуаціях, знаходити узагальнені способи пізнавальних дій у визначених і нових проблемних ситуаціях у процесі корекційної роботи; *гнучкість* – уміння самостійно знаходити варіативні способи застосування інтегративних знань у процесі діагностичної, абілітаційної, корекційної та реабілітаційної діяльності; *узагальненість* – уміння виразити конкретне знання в узагальненій формі (розробка корекційних, реабілітаційних програм); *універсальність* (встановлення загальних закономірностей розвитку інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань на основі єдності явищ і процесів об'єктивного світу і законів діалектики).

До кількісної характеристики інтегрованих медико-психологічних і педагогічних знань (такої, що відповідає процесам сприйняття-осмислення-накопичення фактичної інформації) зараховуємо їхню повноту та конкретність, а до якісної (такої, що відноситься до результатів або процесів когнітивно-пізнавальної діяльності) відносимо глибину, систематичність, системність, оперативність, гнучкість, узагальненість, універсальність. Як результат ми одержали систему оцінних параметрів перших двох показників (якісної та кількісної характеристики сформованості знань із нейропсихолінгвістики як конкретної реалізації інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки) теоретико-когнітивного критерію сформованості інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів.

Встановлюючи зміст третього показника (рівень розвиненості інтегративного мислення студентів та логопедів), передбаченого для оцінки сформованості інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки, ми виходили із розуміння сутності цього виду педагогічного мислення як процесу виокремлення, формування і розробки способів розв'язання корекційно-педагогічної задачі. Розробляючи цей показник, брали за основу розуміння сутності інтеграції складових та її найважливішої форми – інтегративного мислення як такого, що спрямоване на розпізнавання властивостей, характеристик і станів усіх компонентів конкретної корекційно-педагогічної ситуації, на вироблення основ для прийняття і виконання логопедом практичних рішень під час діагностики, корекції, реабілітації, абілітації тощо.

У якості функцій інтегративного мислення як вищого рівня синтезу вербального і образного компонентів під час реалізації практичної діяльності виступають "функції аналізу конкретних педагогічних ситуацій, постановки завдань у певних ситуаціях діяльності, розробка планів і проектів цих завдань, регуляції процесу здійснення визначених планів, оцінки здобутих результатів" [3, с. 17].

Отже, можна виділити чотири блоки функцій професійного мислення логопеда в системі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових: цілепокладальний, мотиваційний, змістовий та контрольньо-коригуючий [5, с. 43]. Вони окреслюють і механізм розвитку та виявлення інтегративного мислення логопеда. Водночас, інтегративне мислення як провідна ознака готовності логопеда до інтегративної діяльності відображає ступінь проникнення до причино-наслідкових зв'язків корекційно-педагогічного процесу в цілому, а також до важливих для професійної діяльності логопеда "аналізу своєї діяльності, поглядів, переживань, знаходження науково обґрунтованих пояснень успіхів і недовідач, передбачення результатів роботи" [1, с. 252].

Оцінними параметрами третього показника теоретико-когнітивного критерію (рівень розвиненості інтегративного мислення студента (логопеда)) нами були обрані такі: якість аналізу й оцінки корекційно-педагогічної ситуації; якість інтеграції медичних, психологічних і педагогічних знань для створення необхідних умов щодо ефективної організації корекційно-педагогічного процесу, якість створених діагностичних, корекційних та реабілітаційних програм із застосуванням нейропсихолінгвістичних знань; якість педагогічних рішень в обранні методик і технологій корекційного впливу.

Таким чином, теоретико-когнітивних критерій включає, *по-перше*, вміння аналізувати і оцінювати клініко-соматичні, психолого-педагогічні і корекційно-педагогічні явища з позицій інтегративного підходу до власних професійних знань щодо організації корекційної діяльності й особистісних якостей вихованців на основі врахування інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань в структурі освітнього процесу з урахуванням потенційних можливостей індивідуальності; *по-друге*, ґрунтовне засвоєння теоретичних засад інтеграції складових професійної підготовки, розуміння сутності комплексного корекційного впливу на людину, успішне оволодіння інтегративними медико-біологічними, клінічними, психологічними і педагогічними знаннями і вміннями, потрібних для практичної діяльності та успішності у процесі опанування професійно орієнтованими дисциплінами.

Якість професійної підготовки, а отже й професійної освіти, визначається нині не лише кількістю і змістом предметів, формами та методами організації навчального процесу, а й розвитком і стимулюванням у майбутніх фахівців пізнавальної активності та прагнення до пошукової діяльності, формування здатності до

інтегративності мислення, творчої самостійності й ініціативи, які розглядаються як підґрунтя до інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки.

Теоретичне обґрунтування інтегративних компонентів в освіті, їх наукова обробка є однією з необхідних умов оновлення навчального процесу, зокрема у вищій школі. Оскільки відбір принципів освіти здійснюється на основі принципів науковості, прогностичності, зв'язку з життям, професійної спрямованості навчання, доцільно акцентувати увагу, на такому аспекті як єдиний підхід не лише до змісту інтегративних знань, а й до навчального процесу в цілому. Одним із важливих аспектів дидактики є визначення принципів формування змісту освіти (предметний, модульний тощо). Загальнометодологічні принципи відбору змісту освіти інтеграції складових фахової підготовки передбачають професійно спрямований характер навчального матеріалу, його гуманістичну спрямованість змісту, зв'язок теорії з практикою, наголос на системних, фундаментальних знаннях, інтегративність дисциплін, розвивальний характер навчання, взаємозв'язок та взаємообумовленість предметів професійної підготовки тощо.

До провідних системоутворювальних характеристик змісту інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових фахової підготовки логопедів можна віднести: відповідність особистісно орієнтованій концепції розвитку сучасної особистості, цілісність інтегративного процесу та органічне пронизування ним усіх ланок навчально-виховного процесу, гуманістична та духовна спрямованість корекційного процесу. Найважливішими напрямками успішної інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових фахової підготовки логопедів визначено: спрямування змісту інтегративної підготовки на досягнення головної мети особистісно орієнтованого навчання у вищому закладі освіти; акмеологічна спрямованість змісту інтегративної освіти логопедів; дотримання інтегративності та варіативності змісту психолого-педагогічної освіти; виділення перспективності інтеграції медичних і психолого-педагогічних методик абілітації, корекції і реабілітації та успішне застосування інтегративних знань у практичній діяльності; побудова інтегративного змісту освіти у вимірах кредитно-модульної системи навчання.

Задля забезпечення ефективності функціонування інтегративної комплексної системи педагогічного впливу на процес підготовки через реалізацію кредитно-модульної організації змісту системності та інтегративності навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів визначено нами провідні психолого-педагогічні умови, створення яких у реальному навчальному процесі у вищій педагогічній школі також підпорядковане вдосконаленню організації системності та інтегративності складових професійної підготовки студентів у цілому. Визначено три наступні умови.

1. Поліфакторне діагностування індивідуально-психологічних

особливостей студентів (здатності до актуалізації, навчально-пізнавальної, науково-дослідної, науково-пошукової діяльності, самооцінки, самоуправління й самоорганізації) на методологічно-теоретичному, концептуально-змістовому та організаційно-процесуальному рівнях.

2. Професіоналізація й індивідуалізація змісту інтеграції педагогічної, психологічної і медичної складових професійної підготовки логопедів у вищих педагогічних навчальних закладах на основі реалізації задачного підходу в організації навчання.
3. Упровадження активних форм, методів і засобів навчання, спрямованих на формування професійних знань і вмінь, що забезпечують реалізацію інтегративної комплексної системи педагогічного впливу на процеси інтеграції педагогічної, психологічної і медичної складових професійної підготовки логопедів.

Створення в навчальному процесі вищого педагогічного навчального закладу сукупності визначених педагогічних умов забезпечує ефективність і результативність інтеграції педагогічних, психологічних і медичних складових професійної підготовки логопедів у вищих педагогічних навчальних закладах як результат належного функціонування відповідної педагогічної системи.

Таким чином, під змістом професійного навчання логопедів розуміємо системно і логічно побудовану, психолого-педагогічно обґрунтовану, інтегративно впорядковану загальну і спеціальну наукову інформацію, що має професійну (медико-психологічну і педагогічну) спрямованість, визначає умови та напрями оволодіння професійною компетентністю відповідно до рівня і профілю фахової освіти.

### Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Енциклопедія освіти / [гол. редактор В. Г. Кремень] / Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Кулюткин Ю. Н. Психологические особенности деятельности учителя : мышление учителя / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Педагогика, 1990. – С. 7-26.
4. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.
5. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З. І. Слєпкань. – К. : КПУ, 2000. – 210 с.
6. Современный словарь иностранных слов. – М. : Русский язык, 1992.
7. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

**REFERENCES  
(TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Goncharenko S. U. Ukrayinskiy pedagogichniy slovník / Semen Ustinovich Goncharenko. – K. : LibId, 1997. – p. 376 (ukr).
2. Entsiklopediya osviti / [gol. redaktor V. G. Kremen] / Akad. ped. nauk Ukrayini. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – p. 1040 (ukr).
3. Kulyutkin Yu. N. Psihologicheskie osobennosti deyatelnosti uchitelya : myshlenie uchitelya / Yu. N. Kulyutkin. – M. : Pedagogika, 1990. – p. 7 – 26. (rus).
4. Lerner I. Ya. Didakticheskaya sistema metodov obucheniya / I. Ya. Lerner. – M. : Pedagogika, 1981. – p. 185. (rus).
5. Siepan Z. I. Naukovi zasady pedagogichnogo protsesu u vischiiy shkoli / Z. I. Siepan. – K. : KPU, 2000. – p. 210 (ukr).
6. Sovremennyiy slovar inostrannyih slov. – M. : Russkiy yazyk, 1992. – p. 740 (rus).
7. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar / gl. red. : L. F. Ilichev, P. N. Fedoseev, S. M. Kovalev, V. G. Panov. – M. : Sovetskaya entsiklopediya, 1983. – p. 840 (rus).

The article shows the need of the integration of medical, psychological and educational components of the training of speech therapists. The essence of the concept of "integration" is disclosed. Theoretical cognitive foundations of the integration of medical, psychological and pedagogical knowledge and skills in the learning process are characterized. Examined the qualitative and quantitative components of the basic criteria of integration components of professional training of the correctional educators. Qualitative and quantitative characteristics includes: completeness, specificity, depth, consistency, regularity, efficiency, flexibility, generalization, universality of the integration of medical and psychological and pedagogical knowledge. Theoretical and cognitive component integration of medical, psychological and pedagogical components of professional training of the speech therapists evaluated by three major factors: the level of formation of theoretical and methodological knowledge of integrated disciplines, the level of formation knowledge of separate types and techniques of correction work, the level of development of integrative thinking students (speech therapists). Evaluation parameters are defined and the necessity to increase the level of formation theoretical and cognitive component of integrative training is substantiated. The conditions of organization of the integration components professional training are characterized. Particular attention is paid to the identification and characteristic of the conditions of organization of the integration components of training in conditions of higher educational institution.

**Keywords:** integration of medical, psychological and educational components, measures and indicators of formation of integrative knowledge, training of speech therapists.

*Отримано 1.9. 2014*

УДК 37.091.31-056.264:376

К.О. Піменова

## ІНКЛЮЗІЯ ЯК ФОРМА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Наукова стаття розкриває актуальність інклюзивної форми навчання та виховання дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Описано основні принципи та завдання інклюзивної освіти сьогодення. Визначено роль та завдання соціально-психологічної та методичної служб шкіл з інклюзивною формою навчання. Охарактеризовано умови, які забезпечують ефективність навчально-виховного процесу дітей з ТПМ. Здійснено аналіз системи інклюзивної освіти для дітей з ТПМ в Україні.

**Ключові слова:** інклюзія, інтеграція, діти з тяжкими порушеннями мовлення.

Научная статья раскрывает актуальность инклюзивной формы обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи. Описаны основные принципы и задачи инклюзивного образования настоящего. Определена роль и задачи социально-психологической и методической служб школ с инклюзивной формой обучения. Охарактеризованы условия, обеспечивающие эффективность учебно-воспитательного процесса детей с ТНР. Осуществлен анализ системы инклюзивного образования детей с ТНР в Украине.

**Ключевые слова:** инклюзия, интеграция, дети с тяжелыми нарушениями речи.

На сьогодні перед людством постає завдання надання всім без винятку дітям якісної освіти, не зважаючи на стан здоров'я. Оскільки діти з тяжкими порушеннями мовлення рівні в правах з дітьми, які не мають порушення онтогенезу, то особливої актуальності набуває проблема реалізації цих прав, особливо в освітній сфері.

На сучасному етапі однією з провідних тенденцій в розвитку освітньої системи є реалізація інклюзивної моделі освіти для дітей з особливими потребами. Термін "діти з особливими освітніми потребами" – широке поняття, яке охоплює всіх учнів, чиї освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми, в тому числі й дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Ці діти потребують додаткової психолого-педагогічної підтримки у процесі навчання.

В психолого-педагогічній і нормативно-правовій літературі різних країн світу використовуються декілька термінів щодо проблеми надання

освітніх послуг дітям з обмеженими можливостями життєдіяльності. В США часто вживається поняття "mainstreaming" (включення в єдиний загальний потік), у Великобританії – "social invention" (соціальний винахід). Але все частіше в науково-методичній літературі зустрічається терміни "інтеграція" (цілий) та "інклюзія" (включення). Хоча останні два поняття і близькі за змістовно-смісловим значенням, але відрізняються за глибиною інтеграційних процесів, які характеризуються ними.

Терміном "інтеграція" зазвичай позначають вибіркоче включення дітей з особливостями психофізичного розвитку в звичайні загальноосвітні школи. Прихильники даного підходу вважають, що учень повинен "zasлужити" можливість навчатися у загальноосвітній школі, продемонструвати свою "здатність" в опануванні її навчальної програми. Система загальної освіти в цілому залишається незмінною, непристосованою для учнів цієї категорії. Вони відвідують загальноосвітню школу, але не обов'язково навчаються в тому ж класі, що й інші діти з нормальним розвитком. Таким чином, паралельно існують три моделі освіти: загальна, спеціальна та інтегрована.

Термін "інклюзія" на відміну від "інтеграції" характеризується більш глибокими процесами: дитині надається можливість відвідувати звичайну школу, але для цього створюється необхідне адаптоване навчальне середовище, яке б відповідало їх потребам, та забезпечується медико-соціальний та психолого-педагогічний супровід. Повне включення означає, що всі учні незалежно від виду, тяжкості та характеру порушення розвитку навчаються в загальноосвітньому класі, використовуючи, при необхідності, додаткові послуги та отримуючи користь від спільного навчання зі своїми однолітками, які не мають порушень розвитку.

Головна відмінність процесу інклюзії від інтеграції полягає в тому, що в умовах інклюзивного навчання у всіх учасників освітнього процесу змінюється ставлення до дітей з порушеннями психофізичного розвитку, а ідеологія освіти обирає курс на гуманізацію навчального процесу та посилення виховної і соціальної спрямованості навчання. Таким чином, інклюзія швидше є соціокультурною технологією, а інтеграція – освітньою.

З іншого боку, інклюзивна освіта – це ширший від інтеграції процес, що ґрунтується на забезпеченні безбар'єрного доступу, підтримки, за необхідності медико-соціальним і психолого-педагогічним супроводом.

Теоретичний аналіз спеціальної літератури з проблем інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення засвідчив чимало підходів до визначення терміну "інклюзивна освіта". У дослідженні ми дотримуватимемося такого визначення інклюзії як форми навчання і виховання:

Інклюзивна освіта (від англ. "inclusion" – включення) – це така форма навчання та виховання дітей, що передбачає навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітнього

закладу за місцем проживання з обов'язковим психолого-медико-педагогічним супроводом та створенням додаткових умов.

Основними принципами державної політики щодо впровадження інклюзивної освіти є:

1. принцип реалізації прав людини (цінність кожної особистості, рівність прав та можливостей, надання підтримки незалежно від психофізичного, соціального статусу, релігійних переконань, етнічної належності, місця проживання);

2. принцип гарантії та стабільності засобів державної допомоги та підтримки дітей з інвалідністю та їх сімей, створення нових та підтримка існуючих моделей соціальних послуг;

3. принцип науковості (розробка теоретико-методологічних основ інклюзивного навчання, програмно-методичного інструментарію, аналіз і моніторинг результатів впровадження інклюзивного навчання, оцінка ефективності технологій, що використовуються для досягнення позитивного результату, проведення незалежної експертизи);

4. принцип системного підходу до процесу організації та реалізації технологій інклюзивного навчання (реалізація практик соціальної роботи з сім'єю в умовах загальноосвітніх навчальних закладів та системи освіти в цілому);

5. принцип соціальної відповідальності сім'ї (за виховання духовно та фізично розвиненої особистості; самостійність та автономність сім'ї в прийнятті рішень відносно розвитку дитини з особливими освітніми потребами, визначення її життєвого шляху).

6. принцип міжвідомчої інтеграції та соціального партнерства (координація дій різних відомств, соціальних інституцій, служб з метою оптимізації процесу освітньої інтеграції дітей з особливими освітніми потребами) [3].

Завдання інклюзивної освіти реалізуються в таких напрямках :

– удосконалення нормативно-правового, фінансово-економічного, науково-методичного забезпечення;

– запровадження інноваційних освітніх технологій на основі інклюзивного підходу та моделей спеціальних освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами;

– формування освітньо-розвивального середовища для дітей з особливими освітніми потребами шляхом забезпечення психолого-педагогічного, медико-соціального супроводу;

– розвиток мережі загальноосвітніх навчальних закладів, які впроваджують принципи інклюзивної освіти;

– вирішення низки соціальних проблем щодо становлення, інтегрування в суспільство дітей з особливими освітніми потребами;

– удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзивного навчання;

– надання підтримки та залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами до участі у навчально-реабілітаційному процесі з



метою підвищення його ефективності [3].

Система інклюзивної освіти включає в себе навчальні заклади середньої, професійної та вищої освіти. Її метою є створення "безбар'єрного середовища" в навчанні і професійній підготовці людей з обмеженими можливостями. Цей комплекс заходів повинен забезпечуватися як технічно так і методично та бути спрямованим на розвиток взаємодії людей різних нозологічних груп.

Інклюзія залучає учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку в систему загальної освіти, оскільки до цього етапу діти цієї категорії навчалися лише в системі спеціальної (корекційної) освіти. При цьому важливо зазначити, що, навчаючись в інклюзивному закладі такі учні повинні повною мірою опанувати програму загальноосвітнього закладу.

Інклюзивне навчання повною мірою не є альтернативою спеціальній освіті, проте воно значно розширює її можливості. Школи з інклюзивним навчанням повинні працювати у тісному зв'язку із спеціальними загальноосвітніми навчальними закладами, використовуючи напрацьовані методики роботи з дітьми тієї чи іншої нозології, залучати до консультування спеціалістів із багаторічним досвідом роботи з такою категорією дітей. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває організація своєчасного системного психолого-педагогічного супроводу учнів з порушеннями розвитку.

У основі практики інклюзивної форми навчання та виховання закладена ідея прийняття індивідуальності кожного учня, отже, навчання повинно організовуватися за принципом задоволення потреб кожної дитини; персоналізації процесу навчання, розробки індивідуального навчального плану (ІНП), що враховує особливості психічного і/або інтелектуального розвитку дитини і орієнтований, перш за все, на її особистісний розвиток і соціальну адаптацію. Мета та завдання ІНП та усіх інших послуг повинні виконуватися в повній мірі і в умовах звичайного класу.

Інклюзивне навчання і виховання – це довгострокова стратегія, що розглядається як системний підхід в організації діяльності загальноосвітньої системи з всіх напрямків в цілому. Інклюзивна форма навчання стосується всіх суб'єктів освітнього процесу: дітей з ТПМ та їх батьків, учнів без порушень розвитку і членів їх сімей, вчителів і інших фахівців освітнього простору, адміністрації навчального закладу.

Запорука успішної реалізації моделі інклюзивної освіти – ефективна співпраця всіх її учасників. Тому у школі повинна створитися своєрідна мережа підтримки. Працівники та адміністрація школи, всі, хто працює з дитиною з особливими освітніми потребами, повинні допомагати один одному, обмінюватися знаннями, намагатися максимально використовувати розмаїття ресурсів для досягнення головної мети – реалізації дитиною її потенційних можливостей. Чим більше суб'єктів включається в інклюзивний простір школи, тим більше можливостей з'являється для створення ситуації успіху кожному.

Діяльність загальноосвітньої установи базується не лише на створенні спеціальних умов для навчання і виховання дитини з тяжкими порушеннями мовлення, але і на забезпеченні взаєморозуміння як між педагогами (фахівцями в області корекційної і загальної педагогіки), так і між учнями з ТПМ та їх здоровими однолітками.

Однією з обов'язкових умов реалізації освітнього процесу в умовах інклюзивного навчального закладу є здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей з ТПМ в загальноосвітній установі. Для цього створюється група психолого-педагогічного супроводу, до складу якої входять: представник адміністрації, відповідальний за забезпечення інклюзивних процесів в загальноосвітній установі; педагогічні кадри (вчитель-дефектолог, педагог-психолог, вчителі, тьютори, які працюють з учнями з ТПМ) та ін.

Діяльність групи супроводу спрямована на вивчення особливостей розвитку кожного конкретного учня, його особливих освітніх потреб, складання індивідуального навчального плану, розробку індивідуальної програми супроводу, що фіксується в індивідуальній карті психолого-педагогічного супроводу розвитку учня.

Інклюзія – не утиск прав здорових учнів на користь дітей з інвалідністю, а наступний рівень розвитку суспільства, коли освіта стає реальним правом для всіх.

Інклюзія визнана найрозвиненішою, найгуманнішою та найефективнішою системою освіти не лише для дітей з особливими освітніми потребами, але і для здорових дітей. Вона дає право на освіту кожному, незалежно від відповідності або невідповідності критеріям шкільної системи. Окрім надання освітніх послуг, школа є основною сферою життєдіяльності дітей. Через повагу та прийняття індивідуальності кожного з них відбувається формування особистості, що має свою власну освітню траєкторію. В той же час, учні знаходячись у шкільному колективі, вчать взаємодіяти один з одним, розвивати взаєностосунки, спільно з вчителем творчо вирішують освітні проблеми. Можна з упевненістю сказати, що інклюзивна освіта розширює особистісні можливості всіх дітей, допомагає сформувати такі якості, як гуманність, толерантність, готовність прийти на допомогу. Інклюзивна освіта є принципово новою системою, де учні і педагоги працюють над спільною метою – доступною та якісною освітою для всіх без виключення дітей.

Не достатньо лише ввести учнів в один навчальний простір. У школах з інклюзивним навчанням необхідно забезпечувати рівні умови для здобуття освіти всіма категоріями дітей, не допускаючи домінування інтересів однієї або декількох груп (наприклад, що мають інвалідність). Перевагою спільного навчання учнів з порушеннями зі звичайними школярами є те, що обидві групи дітей можуть переїмати досвід один в одного.

Незважаючи на те, що інклюзивне навчання ґрунтується на гуманізмі

та рівноправ'ї воно має багато критиків. Захисники існуючої системи освіти осіб з ТПМ побоюються, що інклюзивна модель освіти є передвісником загибелі спеціальної, з її специфічним професійним досвідом і методами індивідуального навчання. Однак, зовсім не обов'язково все має відбуватися саме так. Перехід до нової інклюзивної моделі надання освітніх послуг сприятиме перетворенню вчителів-дефектологів на висококваліфікованих педагогів, які володіють основами роботи з дітьми різних нозологічних груп.

Для успішного засвоєння шкільної програми учнями вчителі інклюзивних навчальних закладів використовують такі методи: кооперативне навчання, модифікація навчальних програм, використання теоретичних знань на практиці, залучення до навчального та виховного процесу родичів та друзів дітей, загальнообов'язкова участь помічників-тьюторів у навчально-виховному процесі.

Існує пересторога, що інклюзія змусить учителів "спростити" навчальний матеріал, обмежуючи, таким чином, можливості "нормальних" учнів і, особливо, "обдарованих і талановитих" школярів. Реальність полягає в тому, що навчальна програма в інклюзивних класах повинна бути багаторівневою, гнучкою та такою, що забезпечує широке охоплення. Інклюзія вимагає не спрощення матеріалу, а розширення завдань.

Очевидним є той факт, що інклюзивний навчально-виховний простір формується цілою командою фахівців, які тісно співпрацюють на професійному рівні. Учасники навчально-виховного процесу в інклюзивних закладах повинні володіти такими знаннями і вміннями:

- знання психологічних закономірностей і особливостей вікового й особистісного розвитку дітей;
- знання методів психологічного і дидактичного проектування навчального процесу;
- вміння будувати педагогічну взаємодію на діалогічній основі з усіма суб'єктами навчально-виховного простору: учнями, батьками, колегами-вчителями, адміністрацією школи та ін.;
- повага до відмінностей, прийняття позиції "іншого", гнучкість;
- вміння працювати в команді.

Педагоги, які приймають ідею інклюзії, потребують методичної допомоги з відпрацювання механізму взаємодії між всіма учасниками освітнього процесу, де центральною фігурою є дитина. У цьому відношенні велику роль відіграє соціально-психологічна та методична служби школи. Діяльність цих служб спрямована на:

- психологічний супровід освіти дітей з особливими освітніми потребами;
- психологічний супровід діяльності щодо забезпечення психологічного та фізичного здоров'я учнів з метою попередження неблагополуччя в психічному та особистісному розвитку школярів, зниження рівня їх тривожності;

- виявлення та вивчення причин, що заважають успішному розвитку і спілкуванню учнів з метою надання своєчасної допомоги;
- психологічне просвітництво педагогів, учнів та їх батьків.

Однією з головних особливостей інклюзивного навчання дітей з ТПМ є його багатогранність. Реалізацію такої форми навчання необхідно розглядати як складний двосторонній процес адаптації та інтеграції. З одного боку, це, пристосування учня з особливостями психофізичного розвитку до нового освітнього простору, з іншого – школи до учня щодо задоволення його освітніх потреб та надання йому допомоги і підтримки. Педагогічний колектив спрямовує всі зусилля на створення оптимальних умов для спільного навчання, формування нових соціальних зв'язків і відносин, заснованих на взаєморозумінні і взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу.

На успішність процесу інклюзивної освіти впливають зовнішні та внутрішні умови [2].

До зовнішніх умов, які забезпечують ефективність навчально-виховного процесу дітей з ТПМ в умовах інклюзивного навчального закладу, належать:

- раннє діагностування порушень (на першому році життя) і проведення відповідної корекційної роботи;
- бажання батьків навчати дитину разом з її здоровими однолітками, прагнення і готовність допомагати їй в процесі спільного навчання;
- забезпечення можливості надавати інтегрованій дитині ефективну, кваліфіковану корекційну допомогу.

До внутрішніх умов відносять:

- рівень психофізичного розвитку дитини (чим ближчий він до норми, тим більша можливість успішного спільного навчання);
- можливість дитини оволодіти загальноосвітньою навчальною програмою в терміни, які передбачені для дітей з нормальним психофізичним розвитком;
- психологічна готовність учня з відхиленнями у розвитку до інклюзивного навчання.

Необхідність переходу на інклюзивну форму навчання та виховання – це не тільки відповідь на соціальне замовлення суспільства, вона обумовлена низкою об'єктивних причин, серед яких:

- щорічне збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами;
- вузький спектр освітніх послуг для дітей з порушеннями розвитку;
- підвищення активності батьків, які виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку, та їх готовність залучитися до процесу абілітації та реабілітації власної дитини;
- створення нових типів та видів навчальних закладів, в першу чергу психолого-медико-педагогічних комісій (ПМПК), служб ранньої допомоги, лекотек, закладів для дітей, які потребують психолого-

педагогічної та медико-соціальної допомоги (ППМС-центри), що надають адресну, професійну допомогу сім'ї та педагогам загальноосвітніх закладів, які реалізують інклюзивне навчання на практиці;

– розширення можливостей муніципального, регіонального (місцевого) самоуправління в плануванні відкриття закладів, що реалізують варіативні програми роботи з дітьми;

– нові державні вимоги щодо якості освітніх послуг на всіх рівнях навчання та виховання дітей.

Інклюзія в галузі освіти передбачає таку організацію спільного навчання, при якому забезпечуються умови, необхідні для здобуття учнями досвіду позитивної взаємодії. Зміст освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, які інтегровані в загальноосвітні навчальні заклади, повинен відрізнятися від тієї освіти, яку вони могли б отримати в спеціальних (корекційних) школах. Таке навчання може бути ефективним лише для дітей, які психологічно готові до спільного навчання зі здоровими однолітками. Ці діти (від 1 до 5 осіб) включаються в звичайні класи загальноосвітньої школи за місцем проживання. В навчальному закладі збільшується кількість тих уроків, що діти з ТПМ могли б відвідувати з іншими дітьми. Але в той же час при навчанні учнів такої категорії необхідно керуватися спеціальними навчальними програмами. Ще складніше побудувати систему навчання та психолого-педагогічного супроводу дітей з порушенням мовлення. Вони потребують особливих умов навчання, соціально-психологічного супроводу, виховання та першочергової професійної підготовки.

Досвід експериментальної роботи засвідчує, що найбільш ефективним інклюзивне навчання дітей з ТПМ буде при комбінованих варіантах. Інтеграція учнів з порушеннями мовлення в загальноосвітню школу передбачає одночасне використання декількох форм організації навчального процесу:

1) навчання в загальноосвітньому інклюзивному класі по програмам для загальноосвітніх та спеціальних (корекційних) навчальних закладів;

2) надання спеціалізованої корекційної допомоги з метою корекції порушень в розвитку дитини спеціалістами служби супроводу;

3) розвиток та корекція через систему додаткового навчання.

Комплектування класів з інклюзивною формою навчання здійснюється на основі рішення районної або міської ПМПК при бажанні батьків дітей з особливими потребами та наявності в школі необхідних психолого-педагогічних умов: служби супроводу, навчально-методичного та кадрового забезпечення і розвинутої матеріально-технічної бази.

Діяльність загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивними класами регламентується Положеннями про загальноосвітній навчальний заклад, про спеціальні класи для навчання дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, у

загальноосвітніх навчальних закладах, розпорядженнями Кабінету Міністрів України "Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах", "Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах".

Кількість учнів, інтегрованих в загальноосвітній клас, може бути від однієї дитини до п'яти, при загальній наповнюваності класу 25 осіб. Необхідно прагнути до того, щоб в один клас потрапляли діти лише однієї нозологічної групи.

Класи інклюзивної форми навчання об'єднують різних дітей, які відрізняються один від одного. Вчителю важливо розуміти і приймати всіх дітей, враховувати їх індивідуальні особливості. Основна мета інклюзивної форми навчання – створення таких умов, щоб діти могли контактувати один з одним, всі учні в класі залучалися до колективної діяльності, кожен школяр у міру своїх можливостей був включений в загальний навчально-виховний процес.

Позитивного результату в взаємовідносинах школярів в умовах інклюзивного класу можна досягти лише при продуманій системній роботі, змістовними частинами якої буде формування позитивного ставлення до дітей з ТПМ та розширення досвіду продуктивного спілкування з ними. Велику роль в цьому відіграє ретельний відбір навчальних планів, освітніх програм, навчально-методичних і дидактичних комплексів.

В шкільному навчальному плані визначається зміст навчальних предметів в рамках його загальноосвітніх галузей та компонентів, і відповідно, повинна бути відображена специфіка освітньої діяльності школи як закладу з інклюзивною формою навчання. Методичне забезпечення такого навчання учнів з ТПМ і нормальним розвитком включає програмні, навчально-методичні і дидактичні матеріали як для загальноосвітньої школи, так і для спеціального (корекційного) навчального закладу.

При організації навчально-виховного процесу головна проблема для вчителя полягає в тому, щоб співвіднести індивідуальні особливості дитини з ТПМ, інтегрованого в середовище однолітків з нормальним розвитком, з виконанням освітнього стандарту, закладеного в спеціальній корекційній навчальній програмі.

Вибір програми – основа навчання. В початковій школі для навчання учнів з ТПМ за основу беруться:

- 1) державні навчальні програми для середньої загальноосвітньої школи – 1-4 класи;
- 2) програми загальноосвітньої школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення (підготовчий – 1 клас);
- 3) навчальна програма для 2-4 класів загальноосвітньої школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

На основі цих програм, розроблених по ним підручникам і навчальним посібникам складається календарно-тематичне планування в інклюзивному класі з навчальних дисциплін. В його створенні беруть участь вчителі початкових класів та члени психолого-педагогічного супроводу. Календарно-тематичне планування складається таким чином, щоб на одному уроці діти з ТПМ та без порушень розвитку вивчали одну тему, але інформація, що вони отримують була адаптованою до їх особистої навчальної програми.

Календарно-тематичне та поурочне планування складається педагогами школи на основі вимог навчальних програм для навчання учнів в інклюзивному загальноосвітньому класі.

Навчання по спеціальним (корекційним) навчальним програмам для дітей з тяжкими порушеннями мовлення здійснюється з таких предметів як "Вимова", "Навчання грамоти", "Розвиток мовлення", "Читання", "Логоритміка".

Для дітей з тяжкими порушеннями мовлення передбачено проведення додаткових корекційних занять спеціалістами служби супроводу (вчителем-логопедом, психологом, вчителем-дефектологом), які не заносяться в сітку загального розкладу занять. Організація та проведення цих занять здійснюється на основі індивідуальних потреб та можливостей дітей.

Хід уроку залежить від того, як учні засвоїли попередній матеріал, який етап навчання береться за основу (вивчення нового матеріалу, повторення пройденого, контроль знань, умінь та навичок). Закріплення та відпрацювання отриманих знань, умінь та навичок проводяться на різному дидактичному матеріалі, підбраному для кожного учня індивідуально (картки, вправи з підручника, завдання на дошці). Коли спільна робота школярів на уроці неможлива, то асистент вчителя (тьютор) надає допомогу дітям з порушеннями мовлення. Він проводить аналіз виконаного завдання, надає індивідуальну допомогу, додатково пояснює та уточнює завдання, пояснює новий матеріал.

Складання та адаптація навчальних планів, продумане використання навчально-методичного та дидактичного матеріалу дозволяє здійснювати освітню інклюзію, забезпечувати умови для отримання знань учнями з різними освітніми потребами.

Створення умов для усвідомлення кожним учнем своєї особистісної значимості, забезпечення можливостей для його самореалізації і самовдосконалення в процесі навчання, стимуляція активності дітей на дозвіллі – найважливіші напрямки інклюзивного навчання.

Отже, впровадження інклюзивної форми навчання потребує зміни акцентів у напрямку більшої відкритості й функціонування, формування у педагогічного колективу готовності прийняти відповідальність за тих дітей, яким необхідно надавати корекційно-розвивальну допомогу, створювати умови, моделі та технології для реалізації комплексного психолого-педагогічного і медико-соціального супроводу дітей, які

виховуються та навчаються в звичайних садках і школах.

### Список використаних джерел

1. Ворошнина О.Р., Наумов А.А. Проблемы интеграции и инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольное образовательное пространство // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20 - 22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; Редкол.: С. В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.
2. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов. – М.: Дрофа, 2008. – 286 с.
3. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. – К.: "Самміт-Книга", 2009. – 272 с. :іл.
4. Концепція розвитку інклюзивної освіти // Соціальний педагог. – 2010. – № 4. – С. 3-6.

Research article reveals the relevance of inclusive forms of education and training of children with severe speech disorders. The basic principles and objectives of inclusive education today are described here. Besides the article show us the role and tasks of social, psychological and technical services in inclusive schools. It characterizes the conditions that ensure the effectiveness of the educational process of children with severe speech disorders. The article analyses inclusive education for children with severe speech disorders in Ukraine.

**Keywords:** inclusion, integration, children with severe speech disorders.

*Отримано 1.9.2014*

УДК 37.091.53:37.041)-053.6

*О.М. Пridingнікова*

### СТИМУЛЮВАННЯ ПІДЛІТКІВ ДО САМООРГАНІЗАЦІЇ

У статті розглядаються сучасні педагогічні погляди на самоорганізацію особистості як умову її соціалізації та підготовки до самостійного життя. Наведені рекомендації щодо стимулювання підлітків до самоорганізації.



**Ключові слова:** самоорганізація, навчально-виховний процес, підлітки, самовиховання, саморозвиток, соціально-педагогічна робота.

В статті розглядаються сучасні педагогічні погляди на самоорганізацію особистості як умову її соціалізації та підготовки до самостійного життя. Наведено рекомендації щодо стимулювання підлітків до самоорганізації.

**Ключевые слова:** самоорганизация, учебно-воспитательный процесс, подростки, самовоспитание, саморазвитие, социально-педагогическая работа.

Традиційна система організації виховного процесу у школі не завжди гармоніює із законами і закономірностями психофізіологічної діяльності людини.

Вихованці навчальних закладів часто відчують формальне ставлення педагогів.

Директивна педагогіка, яка розглядає вплив за схемою "вимога - сприймання - дія", практично втратила свою ефективність, оскільки вона не розкриває суттєвих особливостей морального розвитку, не відображає всіх тонкощів способів реагування індивіда на поставлену вимогу, применшує активну роль особистості в засвоєнні норм, не враховує творчого оволодіння духовно-моральних цінностей, не сприяє саморозвитку особистості та її успішної адаптації у суспільстві.

На жаль, в освітній практиці не приділяється належної уваги навчанню підлітків самоорганізації, що позначається на їхній вихованості, умінні вчитися, вирішувати елементарні практичні завдання. Учні мало залучаються до розробки і вирішення практичних життєвих питань, що готувало б їх до самостійного життя після закінчення школи.

Успішність соціальної адаптації випускника залежить не тільки від наявності знань, умінь і навичок, а й від того, наскільки зрілою є його особистість, наскільки він усвідомлює власні якості, здібності, потреби, наскільки він є спроможним використовувати сильні сторони свого "я" і справлятися зі своїми недоліками. Випускник має вміти не тільки враховувати обставини життя, а й бути здатним ці обставини співвідносити з якостями своєї особистості, тобто бути готовим до саморозвитку і вміти реалізувати цю готовність.

Для досягнення цієї мети у загальній педагогіці застосовуються засоби впливу, за яких потреба самоорганізації стає актуальною для вихованців.

Безперервність освіти, самоорганізація і самоосвіта школярів, засновані на формуванні прийомів раціональної навчально-виховної діяльності, дозволяють учневі бути готовим до свідомого розвитку згідно особистим інтересам і потребам. І, як наслідок, виконувати у

майбутньому універсальні для всіх громадян соціальні функції .

Самоорганізація - це свідомо робота над собою з метою вдосконалення емоційних і морально-вольових рис характеру в діяльності, спрямована на розвиток і вирішення особистісно значущих завдань. Самоорганізована особистість виховується через вплив зовнішнього середовища на внутрішню потребо-мотиваційну сферу даної особистості. Причому, пріоритетну роль відіграють суспільне середовище, середовищні умови для розвитку здатності до самоорганізації.

Основні якості, властиві особистості з високою самоорганізацією:

- творча самостійність думки,
- впевненість у собі,
- відсутність тривожності з приводу свого престижу.

Діяльність, пов'язана з процесами узагальнення і перенесення інформації, діяльність з метою самоперевірки отриманих результатів (порівняння, рефлексія), спрямовані на культурне оздоровлення особистості (здоров'я) - вибір цих видів діяльності зумовлений якостями, характерними для особистості з високою самоорганізацією.

Отже, самоорганізація – це здатність, що має інтелектуально-вольову спрямованість і розвивається в діяльності.

Узгодження виховного впливу з самоорганізацією є умовою найбільш гармонійного розвитку особистості.

Дослідження Я.А.Коменського, Ж.-Ж. Руссо та ін. педагогів та психологів присвячені формуванню у школярів стійкої мотивації підлітків до роботи над собою, створенню умов керівництва цим процесом, методичному забезпеченню самоорганізації.

Успішність самоорганізації особистості пов'язана з її здатністю до самовиховання. У процесі свого становлення особистість має виступати не тільки об'єктом, а й суб'єктом особистого виховання і розвитку. Справжнє виховання передбачає і самовиховання – свідому діяльність людини, спрямовану на самовдосконалення через систему дій, реалізація яких піднімає особистість на більш високий рівень. При цьому самовиховання може бути як компонентом виховання, так і самостійним завданням, спеціально організованим процесом.

Аналіз результатів досліджень показують, що виховні зусилля педагогів будуть ефективнішими за умови, коли зовнішній виховний вплив і внутрішні прагнення школяра до самовиховання поєднуються і набудуть усіх ознак єдиного процесу. Таким чином, проблема самовиховання розглядається в аспекті більш загальної проблеми – виховання особистості.

Як показує практика, виховний процес, який проводиться в школі та сім'ї, формує у дитини певне ставлення до дійсності, яке згодом виливається у відповідну поведінку. Для досягнення цієї мети вихователі застосовують систематичне пред'явлення поступово

зростаючих вимог до дитини в організації відповідного способу її життя, в якому вона б мала можливість продуктивно реалізувати і цим самим закріплювати позитивні манери поведінки.

Передумовою виникнення мотиву до самоорганізації вважається рівень розвитку свідомості і самосвідомості особистості, на основі яких у людини створюється певне ставлення до дійсності, усвідомлення відношення між "я" і "не-я", відношення "я і світ", "я і життя".

Мотив самовиховання виникає зазвичай як результат усвідомлення ступеня невідповідності "я-реального" і "я-ідеального" особистості. Його будова визначається наявністю двох основ – вихідної, що обумовлена самооцінкою особистості та ідеальної, змодельованої позитивними враженнями від образу "Я" в майбутньому. В деяких випадках мотив самоорганізації має чітку виразну двополюсну будову, коли "я-ідеальне" повністю заперечує "я-реальне", тоді людина прагне докорінно змінити себе, знищити своє реальне "Я".

Розвиток самосвідомості у підлітків починається з усвідомлення ними своєї поведінки. Спочатку усвідомлюються окремі вчинки, потім – поведінка в цілому. Пізніше – моральні якості, характер. Спершу в основі самосвідомості підлітка лежать судження про нього оточуючих. Із віком він починає самостійно аналізувати себе як особистість. Самосвідомість формується в процесі самопізнання.

Виходячи зі сказаного, практично виявити здатність до самоорганізації можливо за такими показниками:

- глибина "я-образу",
- наявність прагнення набути позитивних особистісних рис,
- знання засобів самоорганізації та уміння їх використовувати.

Вивчення особливостей прояву названих властивостей надає можливість оцінити здатність особистості до самоорганізації. Для вивчення даних властивостей можливо використовувати: спостереження, бесіду, методику "Контрольних списків", вербальну проєктивну методику "Незакінчених речень".

Формування здатності підлітків до самоорганізації ґрунтується на розуміння сутності, показників і етапів становлення самоорганізації, доборі адекватних меті педагогічних засобів, врахування особливостей особистості підлітків.

Формування здатності до самоорганізації підлітків має забезпечувати:

- поглиблення уявлень підлітків про себе як особистість,
- стимуляція прагнення набути позитивних особистісних рис,
- навчання засобам самоорганізації,
- підвищення рівня саморегуляції поведінки.

При розробці методики стимулювання самоорганізації підлітків слід дотримуватися наступних принципів:

- забезпечення суспільної спрямованості самовиховання

учнів, що передбачає розуміння підлітками суспільної значущості своєї особистості;

- врахування особистих потреб школярів;
- поєднання колективного впливу на школярів з індивідуальним підходом до них;
- комплексної дії;
- системності і послідовності дій;
- ефективності рекомендованих методів самоорганізації;
- успіху;
- зворотного зв'язку;
- самодіяльності у самоорганізації.

Організацію виховних занять, які стимулюватимуть підлітків до самоорганізації рекомендовано представити у вигляді проведення серії заходів, яка складається з трьох етапів:

I етап (заняття №№1-4) Актуалізація потреби учнів у самопізнанні та самоорганізації.

Метою першого етапу є формування у підлітків прагнення до вивчення власної особистості, своїх позитивних і негативних рис та підведення їх до визначення суперечностей у їхньому "я-реальному" та "я-ідеальному" та усвідомлення необхідності змінитися на краще.

Завдання першого етапу:

1. Встановити довірливі взаємини і викликати в учнів бажання співпрацювати з керівником.

Сформуванню уявлення про самоорганізацію в учнів.

Актуалізувати "я-реальне" підлітків.

Сприяти формуванню адекватного рівня домагань, орієнтувати учнів на висування конкретних і посильних самозавдань.

Надати учням рекомендації щодо втілення ідеї самоорганізації у життя.

II етап (заняття №№5-17) Формування навичок самоорганізації.

Метою другого етапу є підведення підлітків до висновків щодо наявності негативних і позитивних рис у їхній особистості, формування знань, умінь і навичок самоорганізації.

На даному етапі вирішуватимуться наступні завдання:

- поглиблення самопізнання,
- формування навичок самоорганізації,
- прояв бажаних рис особистості у повсякденному житті.

Проведення занять II етапу вимагає такої організації практичної роботи, де підлітки мали б можливість проявити бажані риси. З цією метою планується організувати практичні заняття, на яких учні втілюватимуть бажані риси особистості у повсякденне життя.

Основним прийомом є накладення стереотипів поведінки "я-ідеального" на поведінку в повсякденному житті.

III етап (заняття №№18-20) Подальше стимулювання

самоорганізації.

Метою III етапу є вироблення у підлітків позитивного стійкого прагнення до самоорганізації.

Завдання III етапу: проаналізувати і порівняти особливості власної поведінки до і після участі в заняттях, відзначити зміни, які відбулися в підлітків завдяки самоорганізації.

Складання програми самоорганізації на майбутнє. При складанні такої програми надається індивідуальна допомога учням у визначенні самозобов'язання та засобів, за допомогою яких вони будуть виховувати в собі бажані риси.

На заняттях III етапу, вивчаючи особливості власної особистості, підлітки порівнюватимуть дані із попередніми записами у щоденниках і відзначатимуть зміни, які відбулися з ними завдяки самоорганізації.

Під час проведення заходів, на яких вчитимуть підлітків організовувати власну діяльність, слід дотримуватися наступних рекомендацій:

- кожне заняття вимагає створення доброзичливої невимушеної атмосфери спілкування, що забезпечується, зокрема, за рахунок того, що підлітків розсаджують в коло і надають можливість вільно переміщуватися по класу;

- для проведення занять слід забезпечити необхідне обладнання: олівці, фарби, зошити, бланки до вправ, матеріали для проведення моделювання конфліктних ситуацій, тексти бесід тощо.

У структурі кожного заняття можна виділити три частини: вступну, основну і заключну. Вступна і заключна частини однотипні на всіх етапах:

Вступна частина. Її мета організувати підлітків до роботи та активізувати їхнє самоусвідомлення. Тривалість вступної частини – 5-10 хвилин. Організаційний момент, привітання, психогімнастична гра.

Основна частина. Її мета на кожному етапі залежно від його завдань різна. Основна частин триває 25-35 хвилин і включає застосування засобів самоорганізації.

Заключна частина. Її метою виступає спонукання підлітків до підведення підсумків проведеної роботи. Заключна частина триває до 10 хвилин і включає формулювання висновків і визначення домашнього завдання, яке зводиться до роботи підлітків із щоденниками самоорганізації. Робота зі щоденниками має бути творчою, вимагати роздумів над власною особистістю і самовираження.

Рекомендовано використовуватись наступні засоби психолого-педагогічного стимулювання:

- психогімнастичні вправи, ігри, етюди, основна мета яких полягає у подоланні бар'єрів у спілкуванні, кращому розумінні себе та інших, зніманні психологічної напруги, створенні можливостей для самовираження. На заняттях можна використовуються вправи та етюди,

розроблені М.І. Чистяковою та ігри, які підібрані для створення довірливої, дружньої атмосфери. Наприклад, ігри "Дракон кусає свій хвіст", етюди "Смачні цукерки" (учні вдають, ніби смакують цукерки), "Ой, ой, живіт болить!" (учні мімікою та жестами виражають страждання), "Маленький скульптор"(учень зображає скульптора, решта учнів – глину) сприяють удосконаленню виразності міміки, жестів, розвитку емоційної сфери тощо;

- робота над лексичними значеннями слів, що позначають прояви особистісних рис проводилась за потреби, якщо учні недостатньо, або зовсім не розуміли поняття, що позначає особистісну рису. В разі потреби можна застосовувати вправи, завдяки яким підлітки краще усвідомлювали значення понять;

- обговорення поведінки героїв літературних творів, які проявляють позитивні чи негативні особистісні риси. Оповідання добираються відповідно до теми з художньої літератури, наприклад, збірок оповідань для позакласного читання. У творі описуються два протилежних полюси прояву особистісних рис героїв – позитивний і негативний з тим, щоб показати учням результати такого прояву. Полюсні риси героїв творів висвітлюються з метою формування в учнів позитивного ставлення до бажаної риси і негативного – до небажаної;

- етична бесіда, завданням якої є виявлення і усунення неадекватного розуміння понять, що означають риси особистості; стимулювання підлітків до аналізу та оцінки позитивних і негативних вчинків; співставлення поведінки героїв розповіді з власною поведінкою і виявлення, які особистісні риси зумовлюють таку поведінку;

- самоопис і порівняння його змісту з описом власної особистості іншими. Опис власного "я" проводиться усно і письмово. Для цього застосовуються вправи: "Розкажи про себе", "Малювання квітки", "Мої бажання і умови для їх здійснення", "Який я є і яким хочу бути". За бажанням підлітки малюють себе з позитивними і негативними рисами, розфарбовуючи зображення у відповідні кольори.

Самоопис надасть можливість підліткам усвідомити і проаналізувати власну "я-концепцію", об'єктивізувати її. Порівняння самоопису учнів з тим, як їх характеризують однолітки, покаже, наскільки їхня думка про себе співпадає з баченням та оцінками інших, допоможе критично та більш адекватно поставитись до себе;

- драматизація ситуацій, у яких проявляється позитивний і негативний полюс якості полягає у наданні учням завдання висловитися, або вчинити так, як би це зробила людина, якій притаманна та чи інша риса. Великого значення драматизації надавав Я.А.Коменський;

- моделювання конфліктних ситуацій здійснюється у вигляді програвання учнями життєвих ситуацій, запропонованих педагогом, в яких передбачаються різні варіанти розв'язання суперечок, колізій;

- впровадження бажаної поведінки у повсякденне життя з наступним аналізом результатів.

### Список використаних джерел

1. Березовська Л.І. Самовиховання та саморегуляція особистості/ Л.І. Березовська. – К.:Видавничий Дім "Слово", 2011. – 168с.
2. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності/ М. Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416с.
3. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека/В.А. Сухомлинский//Избр. произведения: В 5т. – К.: Рад. школа, 1979. – Т.1. – С. 521.
4. Чистякова М.И. Психогимнастика/М.И.Чистякова/ Под ред. . М.И. Буянова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1995. – 160с.

The paper reviews current pedagogical views on self-organization of the individual as a condition of their socialization and preparation for independent living. These recommendations to encourage teenagers to self-organization.

**Keywords:** self-organization, the educational process, adolescents, self-education, self-development, social and educational work.

1. Berezovs'ka L. I/ Samovihovannya ta samoregulyatsiya osobistosti/ L.I. Berezovs'ka. – K.:Vidavnychiy Dim " Slovo " , 2011.-168s.
2. Borishevskiy M. Doroga do sebe: Vid osnov subyektnosti do vershin duhovnosti/M. Borishevskiy.-K.:Akadembidav,2010.-416s.
3. Suhomlinskiy V.A Kak vospitat' ideal'nogo cheloveka/V.A.Suhomlinsky// Izbr. proizvedeniya: V 5t. – K.:Rad.Shkola, 1979. -T.1. -S.521.
4. Chistyakova M.I. Psihogimnastika/ M.I. Chistyakova/ Pod.red. .M.I.Buyanova. -2-e izdanie- M.:Prosvescheniye,1995. -160s.

*Отримано 8.9.2014*

**УДК 376-056.264:376.016 : 811.161.2–028.31**

*Ю. В. Рібцун*

### **ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДОШКІЛЬНИКАМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ГРУПИ**

В статті розкриваються загальнодидактичні аспекти вивчення іноземної мови дошкільниками з мовленнєвими порушеннями.

**Ключові слова:** дошкільники з мовленнєвими порушеннями, іноземна мова, робота вихователя.

В статті розкриваються общедидактические аспекти изучения иностранного языка дошкольниками с речевыми нарушениями.

**Ключевые слова:** дошкольники с речевыми нарушениями, иностранный язык, работа воспитателя.

Формування мовленнєвої полікомпетентності (Ю. В. Рібцун) [4, С. 170] у дошкільників із вадами мовлення відбувається цілеспрямовано, поетапно й одночасно комплексно та вимагає від педагогів знань особливостей психофізичного розвитку дітей, уміння правильно організувати й ефективно проводити відповідну освітньо-виховну та корекційно-розвивальну роботу.

Однією з варіативних складових Базового компонента дошкільної освіти [1], що є Державним стандартом дошкільної освіти України та обов'язковим для використання в дошкільних навчальних закладах (ДНЗ) будь-якого типу і форми власності, є навчання дітей іноземної мови. Виокремлення такої складової обумовлене не лише соціально-економічними реаліями сьогодення, а й, насамперед, всеукраїнським запровадженням Державного стандарту початкової загальної освіти [2], відповідно до якого з першого класу передбачено вивчення іноземної мови як обов'язкового предмета.

Відповідно до психолого-педагогічної (педагогічної) класифікації мовленнєвих вад (Р. Є. Левіна) [4, С. 125-129] виділяють два основні види відхилень у мовленні: а) порушення засобів спілкування (фонетико-фонематичний і загальний недорозвиток мовлення); б) порушення у застосуванні засобів спілкування (заїкання). Тільки знаючи психофізичні, у т. ч. й мовленнєві, особливості, враховуючи вік дітей, можна диференційовано та найбільш дієво підходити до вивчення дошкільниками іноземної мови.

Діти з порушенням темпо-ритмічної організації мовлення, обумовленим судомним станом м'язів мовленнєвого апарату, відповідно до паспортного віку можуть отримувати логопедичну допомогу упродовж трьох навчальних років (молодша, середня, старша групи). Упродовж усього періоду перебування в ДНЗ для дітей із заїканням невротичної форми, що виникла під впливом психотравмувальних факторів, та неврозоподібної форми, спричиненої органічним ураженням центральної нервової системи, підтримується спеціальний режим, особливо в плані дозування мовленнєвого навантаження. Це свідчить про те, що вивчення іноземної мови дітьми даної категорії можливе лише у старшій віковій групі (другий чи третій роки перебування у ДНЗ), у другому півріччі навчального року, коли достатньо стабілізовано емоційно-вольову сферу, зміцнено нервову систему, нормалізовано мовленнєву активність, вироблено можливість плавного мовлення у дошкільників. Вивчення іноземної мови



дошкільниками на першому році навчання через значне мовленнєве навантаження та зтяжний період адаптації в новому колективі, що притаманне цій категорії дітей, може викликати погіршення мовлення, яке досить часто проявляється у посиленні заїкання.

Діти із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) відповідно до паспортного віку можуть перебувати у логопедичній групі упродовж трьох навчальних років (молодша, середня, старша групи). Дошкільники із ЗНМ I рівня мовленнєвого розвитку у ДНЗ іноземну мову не вивчають внаслідок грубо порушених або взагалі несформованих усіх компонентів мовленнєвої діяльності. Діти із ЗНМ II рівня мовленнєвого розвитку здатні знайомитися з іноземною мовою у старшій віковій групі (другий чи третій роки перебування у ДНЗ), у другому півріччі навчального року, коли у них вже достатньо вироблено вміння слухати та розуміти звернене мовлення педагога, відповідати на поставлені запитання, користуючись власним мовленням. Дошкільники із ЗНМ III рівня мовленнєвого розвитку можуть розпочати вивчення іноземної мови у середній (другий рік навчання) або старшій (перший – третій роки навчання) віковій групі. Звичайно, формування підгруп (не більше 2–3 осіб) здійснюється з урахуванням не лише мовленнєвого, а й загального психофізичного розвитку дітей. Розпочинати вивчення іноземної мови дітьми із ЗНМ доцільно у другому півріччі навчального року.

Дошкільники з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (ФФНМ) здатні вивчати іноземну мову в середній (перший рік перебування у ДНЗ, друге півріччя навчального року) та старшій (перший – другий роки перебування у ДНЗ, перше чи друге півріччя навчального року) віковій групах. Контингент дітей цієї категорії в невеликих підгрупах (2–3 особи) досить швидко починає диференціювати ігри-заняття з рідної та іноземної мови, встановлює асоціативні зв'язки, співвідносячи іншомовні слова зі співзвучними лексемами української мови.

Найчастіше в дошкільних і шкільних навчальних закладах вивчають англійську, французьку чи німецьку мову. Вивчення іноземної мови сприяє не тільки розширенню соціальних кордонів, а й вікових можливостей дітей, тому педагог будує свою освітньо-виховну програму з урахуванням зони найближчого розвитку (Л. С. Виготський), тобто щоразу з певним випередженням відносно досягнутого рівня дошкільника. Окреслимо загальні аспекти, які висвітлюють можливі форми роботи з вивчення іноземної мови дітьми, котрі мають мовленнєві порушення.

Згідно зі спеціальною корекційною програмою [3, С. 61-192] серед важливих завдань з розвитку мовлення дітей є удосконалення чуття ритму, основних мисленнєвих операцій, сприймання, уваги, пам'яті та контролю різних модальностей, формування спрямованості уваги на фонологічну структуру слова та вміння концентрувати увагу на

правильності артикуляції фонем із застосуванням зорової опори, тактильних і кінестетичних відчуттів. Аналогічні завдання ставить перед собою педагог, який навчає дітей логопедичної групи іноземної мови.

Дітям з порушеннями мовлення часто досить важко розпізнати ті ознаки звуків рідної мови, які не сприймаються зором (як, наприклад, місце утворення – губний чи язиковий приголосний) або тактильно (як, наприклад, визначення глухого або дзвінкого приголосного шляхом прикладання долоні до шиї). Це стосується випадків визначення напрямку спрямованості повітряного струменя в ніс (носові звуки [м] і [н] – під час їх вимови частина видихуваного повітря проходить через носову порожнину) або в рот (всі інші звуки). Труднощі контролю напрямку видихуваного повітря призводить до заміни цих звуків на [б] і [д], особливо при закритій ринолалії та у випадках дизартричних проявів, хоча ізольовано носові звуки можуть бути наявними у мовленні дошкільників. Те ж саме стосується носової вимови звука [л], коли дитина, спрямовуючи повітряний струмінь у ніс, вимовляє звук [н].

Під час ігор-занять з іноземної мови педагог виконує разом із дошкільниками дихальні та голосові вправи, що сприяє не лише виробленню навичок вимови довгих голосних і подовженого промовляння приголосних (наприклад, [kil:], [sin:]) (для англійської мови) чи носової вимови звукосполучень (наприклад, [an], [em], [in], [un], під час вимови яких пальцями, покладеними на перенісся, можна відчути вібрацію) (для французької мови), а й закріплює вміння дітей контролювати своє мовленнєве дихання під час відтворення звуків рідної мови.

Вивчення іноземної мови в дошкільному навчальному закладі доцільно поєднувати з різними видами діяльності (ігровою, руховою, зображувальною, трудовою, інтелектуальною, експериментально-пошуковою тощо), активно залучаючи сприймання, увагу та пам'ять різних модальностей. Дослідження вчених довели: дитина краще сприймає, запам'ятовує та відтворює текст, якщо він прямо співвідноситься з виконуваною діяльністю (С. І. Білотілова, Г. В. Рогова, Д. Б. Ельконін, О. О. Леонт'єв, Е. Пулгрем, П. Хелболдт та ін.). Саме тому під час ігор-занять із вивчення іноземної мови педагогу доцільно добирати короткі віршики, які містять повторювані слова. Педагог, з опорою на сюжетну картинку, спочатку переказує зміст іншомовного віршика (пісеньки) рідною мовою, пропонує дітям кількаразово виконати разом із ним певні ритмічні рухи. Далі педагог розповідає віршик іноземною мовою, супроводжуючи розповідь показом відповідних зображень. Під час наступної гри-заняття дорослий повторює з дітьми вивчені рухи та пропонує дошкільникам виконувати їх разом із ним під декламацію вірша. Якщо педагог бачить, що діти вже в достатній мірі запам'ятали слова, то пропонує їм почергово, при потребі спочатку відображено („луною”, акцентуючи на складних для

вимови звуках), спряжено (разом із дорослим), а згодом самостійно розповісти віршик. І тільки на заключному етапі доцільно, щоб дошкільники по можливості самостійно розповідали віршик, одночасно виконуючи відповідні рухи. Наприклад, під час ігор-занять з вивчення англійської мови можна використати такий віршик:

Rain, rain, go away,

(Дощику, дощику, йди собі геть – діти, сидячи за столом, підіймають руки вгору, ворушачи пальчиками, опускають руки; перебирають вертикально поставленими вказівним і середнім пальцями ведучої руки в сторону, імітуючи ходьбу)

Come again another day,

(Повертайся іншого дня – перебирають вертикально поставленими вказівним і середнім пальцями іншої руки в протилежний бік)

Little Jonny wants to play.

(Маленький Джонні хоче гратися – долоню ведучої руки розташовують паралельно поверхні стола; роблять „веселі ручки”).

Завдання педагога – спонукати дітей до самостійних міркувань, аналізу предметів і явищ навколишнього світу, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, пов'язаних, переважно, із мовленнєвою діяльністю. Так, наприклад, педагог французької мови, після показу дітям зображення велосипеда та пригадування його основних складових (кермо, колеса, педалі, сидіння), може запропонувати дітям подумати, чому саме у французькій мові його назвали *pédalo*. Дошкільники за допомогою педагога приходять до висновку, що така назва обумовлена наявністю у велосипеда педалей.

Після того, як діти з опорою на сюжетну картинку впізнають спортивну гру футбол, дорослий кількаразово акцентовано промовляє це слово по складах: фут-бол і розповідає, що в перекладі з англійської *foot* означає нога (показує предметне зображення), а *ball* – м'яч (показує предметне зображення). Дорослий підкреслює, що це слово складне і складається з двох слів. Показуючи дітям долоню, на якій лежить картинка із зображенням ноги, називає її (*foot*, нога), потім показує іншу долоню, на якій лежить картка із зображенням м'яча, називає його (*ball*, м'яч). Зводить долоні разом, називаючи слово-гру: *football*. З використанням двох карток діти по чергово самостійно утворюють і називають слово. Педагог пропонує дітям пояснити, що означає гра у футбол. Дошкільники підсумовують, що футбол – це така гра, в якій по м'ячу б'ють ногами та забивають його у ворота.

Якщо слова у випадках словотворення за допомогою складання лексеми з двох частин (основ чи цілих слів) вживаються дітьми із мовленнєвими вадами переважно без аграматизмів, то утворення присвійних і відносних прикметників від іменників викликають значні як лексичні, так і граматичні утруднення. Наприклад, слова *томат* і *помідор* є синонімами, і дошкільники нерідко називають томатний сік

„помідорним”. Коли педагог французької мови повідомляє дітям, що слово *tomate* означає в перекладі помідор, дошкільники в подальшому правильно утворюють відповідний відносний прикметник. Таким чином друга мова стає ніби помічником у вивченні рідної.

Поступово у дошкільників логопедичної групи формується спрямованість уваги на фонологічну структуру слова. Спочатку з опорою на наочність, навідні запитання-підказки педагога, а згодом лише на слух, діти намагаються впізнати, що означає те чи інше слово іноземної мови, добираючи такий відповідний аналог лексеми рідної мови, який звучить так само, як в іноземній, чи схожий на нього.

Такий вид роботи дозволяє порівнювати одночасно кілька мов – українську та іноземні. Наприклад, англійською: *clown* (укр. – клоун, рос. – клоун), *dolphin* (укр. – дельфін, рос. – дельфин), *fruit* (укр. – фрукти, рос. – фрукты), *goose* (укр. – гусак, рос. – гусь), *jeans* (укр. – джинси, рос. – джинсы), *nose* (укр. – ніс, рос. – нос), *zebra* (укр. – зебра, рос. – зебра); французькою: *téléphone* (укр. – телефон, рос. – телефон), *béret* (укр. – берет, рос. – берет), *bloc-notes* (укр. – блокнот, рос. – блокнот), *trottoir* (укр. – тротуар, рос. – тротуар), *sandales* (укр. – сандалі, рос. – сандалии), *chocolat* (укр. – шоколад, рос. – шоколад), *caisse* (укр. – каса, рос. – касса), *magnétophone* (укр. – магнітофон, рос. – магнитофон), *thermomètre* (укр. – термометр, рос. – термометр), *aster* (укр. – айстра, рос. – астра), *vase* (укр. – ваза, рос. – ваза), *banane* (укр. – банан, рос. – банан), *radis* (укр. – редиска, рос. – редис), *plage* (укр. – пляж, рос. – пляж), *jongleur* (укр. – жонглер, рос. – жонглер), *blouse* (укр. – блузка, рос. – блузка); німецькою: *Torte* (укр. – торт, рос. – торт), *Auto* (укр. – автомобіль, рос. – автомобиль), *Tiger* (укр. – тигр, рос. – тигр), *Fackel* (укр. – факел, рос. – факел) тощо. При достатньому рівні інтелектуального розвитку дошкільника і обсязі його слухової уваги та пам'яті можливе порівнювання слова у чотирьох мовах одночасно. Наприклад: українською – абрикос, російською – абрикос, французькою – *abricot*, німецькою – *Aprikóse* або українською – балкон, російською – балкон, німецькою *Balkón*, французькою *balcon*, англійською *balcony*. Після виконання завдань такого типу з допомогою педагога в кожній дитини з'явиться бажання знаходити подібність у різних мовах, інтерес до їх вивчення та встановлення міжмовних взаємозв'язків.

Буває так, що діти, котрі виховуються у російськомовних родинах, починають опановувати українську мову в межах дошкільного навчального закладу та з труднощами засвоюють найменування того чи іншого предмета. Вивчення іноземної мови стає ніби підказкою для вивчення української мови. Наприклад, французьке слово *casquette* перекладається українською як кашкет і має зовсім фонетично несхожий російський еквівалент – кепка, *parfum* – парфуми (рос. – духи), *agneau* – ягня (рос. – ягненок), *pivoine* – півонія (рос. – пион), *cravate* – краватка (рос. – галстук) або німецьке *Zucker* (укр. – цукор, рос. – сахар) і т. ін.

Такі вправи закріплюють у дітей навички морфологічного та фонематичного аналізу, формують чуття мови.

Діти логопедичної групи запам'ятовують іноземні слова шляхом утворення ланцюжків асоціативних зв'язків за схожістю (наприклад, англійське слово *cat* схоже на українське *кіт*), за суміжністю (наприклад, англійський займенник *you* дитина запам'ятала, пригадуючи імена дітей її підгрупи – Юра та Юля) або за контрастом (дошкільник згадав англійське слово *white* (укр. –білий), коли педагог назвав прикметник *black* (укр. – чорний).

Саме завдяки проведенню такого цілеспрямованого порівняння звучання слів двох мов (рідної та іноземної) через збільшення кількості умовних зв'язків, які лежать в основі мовленнєвої функції мозку, зростають можливості поповнення та активного використання дошкільниками словникового запасу, актуалізуються знання та уявлення про предмети і явища оточуючого світу, підвищується пізнавальний інтерес, зростає мовленнєва активність; дітям стає значно легше оволодівати іноземною мовою шляхом „від знань до інтуїції” (Л. С. Виготський), у дошкільників покращується розуміння рідної мови, з'являється усвідомлене ставлення до неї.

Засвоєння звукової складової будь-якої мови потребує від дошкільників вольового зусилля, концентрації уваги, інтенсивної роботи пам'яті та слухового контролю, адже відхилення у вимові може викликати зміну граматичної форми чи лексичного змісту слова, що сприймається на слух. Наприклад, в українській мові слово *рука* – іменник в називному відмінку однини; *руки* – іменник в називному відмінку множини (*ру́ки*) або іменник у родовому відмінку однини (*рукі́*); в англійській мові вираз *I build* (я будуую) та *I built* (я будував).

Важливим напрямом логопедичної роботи з дошкільниками є формування у них фонематичного сприймання на перцептивному рівні, слухової уваги, пам'яті та контролю. Саме на перцептивному рівні слухового сприймання відбувається виділення константних корисних ознак фонем (усвідомлення положення органів артикуляційного апарату під час вимови певного звука в різних фонетичних позиціях) та їх узагальнення, а на смисловому рівні здійснюється розуміння значення цілих слів (Є. Ф. Соботович, І. Е. Соботович). За умов нормального онтогенезу до 4–5 років дитина диференціює всі звуки мовлення як на слух, так і у вимові, проте у дошкільників із вадами мовлення цей процес спотворюється чи значно затримується, а тому потребує цілеспрямованої логопедичної роботи.

З метою формування та розвитку перцептивного рівня фонематичного сприймання використовують пароніми (від гр. *para* – поруч та *opota* – ім'я), тобто слова, близькі за своїм звучанням, але різні за значенням [5, С. 3]. Дітям логопедичної групи дуже подобається розрізняти слова схожі за звуковим складом. Такий інтерес можна

підтримати у дошкільників і під час вивчення іноземної мови, коли педагог із опорою на наочність знайомить дітей спочатку з одним, а потім з іншим словом, повторює паронімічну пару, наголошує на звуковій схожості слів, пропонує за завданням педагога відшукати відповідне зображення названого предмета. Слід пам'ятати, що, на відміну від української мови, де є досить багато слів-паронімів, доступних розумінню дошкільників [5, С. 22-127], в інших мовах таких слів обмаль. Наприклад, в англійській мові паронімічними парами можуть стати такі слова: cat – rat (кіт – щур), cake – cage (пиріг – клітка), pen – man (ручка – чоловік), cat – cap (кіт – кашкет), bill – pill (лічба – таблетка), dog – dock (собака – пристань), crackle – tackle (тріск – снасті), table – cable (стіл – кабель), sound – round (звук – фунт), lake – make (озеро – робити), book – look (книжка – дивитися); у французькій мові: plan (план) – flan (план – десерт), brume – plume (туман – перо), chat – rat (кіт – щур), coug – roug (двір – для), pose – rose (поза – троянда), mon – ton (мій – твій), rien – bien – tien (нічого – добре – твій); у німецькій мові – die Tasse – die Tasche (чашка – сумка), mein – nein (мій – ні), drei – frei (три – вільний).

Дошкільники переконуються, що слова, названі педагогом, незважаючи на звукову схожість, мають зовсім різне лексичне значення, що стимулює дітей уважніше вслухатися та при потребі виправляти чуже і власне мовлення. Це сприяє не лише удосконаленню фонематичного слуху, а й виробленню чуття ритму, розвитку вербальної пам'яті та мислення, формуванню слухового та смислового контролю.

Таким чином, при вмілій організації з боку педагогів освітньо-виховної та корекційно-розвивальної роботи, добору інноваційних технологій щодо реалізації такого процесу, використання адекватних форм і видів контролю у дошкільника поступово формується готовність до опанування мовних знань, оволодіння новими вміннями та навичками, у т. ч. і з вивчення іноземної мови, адже сучасна людина навчається та всебічно розвивається упродовж усього життя.

### Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти [Богущ А. М., Беленька Г. В., Богиніч О. Л. та ін.] ; наук. керівник: А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф., д. пед. н. – К. : ТОВ "МЦФЕР–Україна", 2012. – 26 с.
2. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти : постанова Кабінету Міністрів України № 462 від 20 квіт. 2011 р. / [Електронний ресурс]. – Режим доступу до вид. : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>
3. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно-методичний комплекс / Ю. В. Рібцун. – К. : Кафедра,

2013. – 284 с.

4. Рібцун Ю. В. Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу / Ю. В. Рібцун. – Х. : Вид. група „Основа”, 2013. – 239 [1] с. – (Серія „Професійний довідник”).
5. Рібцун Ю. В. Словничок для діточок : пароніми : метод. посіб. / Ю. В. Рібцун, О. Г. Рібцун. – К. : Світич, 2012. – 136 с.

In the article revealed the general didactical aspects of learning a foreign language preschool children with speech disorders.

**Keywords:** preschool children with speech disorders, foreign language, work educator.

*Отримано 1.9.2014*

**УДК 86-056.313**

*А.М. Савицький*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОСТОРОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З СИНДРОМОМ ДАУНА**

Стаття присвячена проблемам шкільного навчання дітей молодшого шкільного віку з синдромом Дауна. Аналізується сучасний стан спеціальної освіти в Україні, зокрема особливості навчання дітей з розумовою відсталістю. В статті висвітлюються концепції індивідуалізованого навчання дітей з синдромом Дауна у спеціальних навчальних закладах. Детально розглядаються процеси розвитку просторової орієнтації дітей з даною генетичною патологією і пов'язані з ним основи здобуття освіти в молодшій школі. Здійснено аналіз сучасної спеціальної літератури щодо особливостей розвитку просторових відношень дітей з синдромом Дауна в освітніх закладах. Визначено основні методологічні положення навчання цих дітей в умовах інтеграції до загальноосвітніх навчальних закладів.

**Ключові слова:** діти з синдромом Дауна, засоби навчання, просторові орієнтації, індивідуалізація навчання, психомоторний розвиток дітей з генетичною патологією.

Статья посвящена проблемам школьного обучения детей младшего школьного возраста с синдромом Дауна. Анализируется современное состояние специального образования в Украине, в частности особенности обучения детей с умственной отсталостью. В статье освещаются концепции индивидуализированного обучения детей с синдромом Дауна в специальных учебных заведениях. Детально рассматриваются особенности пространственных ориентаций детей с

данной генетической патологией и связанные с ним основы образования в младшей школе. Осуществлен анализ современной специальной литературы относительно особенностей развития пространственных координаций детей с синдромом Дауна в образовательных заведениях. Определены основные методологические положения обучения этих детей в условиях интеграции в общеобразовательные учебные заведения.

**Ключевые слова:** дети с синдромом Дауна, средства обучения, пространственная ориентация, индивидуализация обучения, психомоторное развитие детей с генетической патологией.

На всіх етапах розвитку спеціальної освіти питанню розробки науково обґрунтованих методів корекційно-розвивального навчання розумово відсталих дітей приділялася значна увага, оскільки ефективність їх навчання та виховання значною мірою залежить від корекції розумової діяльності та самої особистості загалом. Значне місце у цьому процесі, особливо при навчанні дітей з синдромом Дауна, відводиться розвитку просторового орієнтування (Т.О.Білоус, В.І.Бондар, Т.М.Головіна, І.О.Грошенко, З.М.Дунаєва, Л.М.Кассал, Н.І.Королько, В.О.Липа, Л.А.Пепік, М.М.Перова, Н.П.Сакуліна, В.М.Синьов.), сформованості знань про просторові ознаки та відношення предметів. Дослідники вказують на виняткову значущість цієї проблеми для орієнтування розумово відсталих дітей у навколишньому середовищі та успішного оволодіння навчальним матеріалом.

Дослідження вчених-дефектологів свідчать, що розвиток просторового орієнтування у дітей з синдромом Дауна підпорядковується тим самим законам, що й у дітей із нормальним інтелектом, але відбувається своєрідно (О.С.Виноградова, Б.В.Зейгарник, О.Р.Лурія, Н.П.Парамонова, М.С.Певзнер, Н.М.Стадненко, Є.Н.Соколова). На необхідність розвитку просторового орієнтування та вироблення вміння орієнтуватись у найближчому оточенні на етапі пропедевтичних занять з математики, української мови, малювання та інших навчальних предметів вказували такі дослідники, як М.Ф.Гнезділов, І.О.Грошенко, В.В.Ек, Н.Ф.Кузьміна-Сиром'ятнікова, М.М.Перова та ін.

Вивчення стану розвитку просторового орієнтування у дітей з синдромом Дауна показує, що ступінь оволодіння ними просторовими поняттями доволі низький і вони зазнають чималих труднощів з просторового орієнтування, які виникають у них при виконанні практичних завдань і вправ як у навчальній, так і в побутовій діяльності. Водночас у наявних дослідженнях недостатньо розкрито теоретико-методичні й організаційні питання щодо вдосконалення розвитку просторового орієнтування дітей з синдромом Дауна, а також



використання набутих знань просторового характеру в навчальній діяльності та в побуті. [1, с. 23-27]

Просторове орієнтування, як зазначено в літературних джерелах, – це складний системний механізм, в основі якого лежать процеси сприймання, уявлення та беруть участь зоровий, слуховий, кінестетичний аналізатори, завдяки яким встановлюються просторові ознаки та відношення між об'єктами, а матеріальною основою просторового орієнтування є діяльність цих аналізаторів, що забезпечують сприймання простору і виражають особливості розвитку дитини. Через вироблення рефлексів розвиваються й удосконалюються аналізатори, що забезпечують сприймання простору.[3, с. 45]

Просторове орієнтування включає такі компоненти, як ознаки (форма, величина) та відношення (напрямки, положення, віддаленість). Просторові характеристики предметів і явищ, тобто просторові ознаки та відношення, є універсальними за своїм застосуванням для опису багатьох явищ, подій навколишнього середовища. Уміння орієнтуватись у просторі забезпечує успішність розвитку різних видів діяльності: ігрової, навчальної, трудової – і є однією з умов соціально-побутової адаптації дитини.

Достатній рівень розвитку орієнтування в цих параметрах забезпечує молодшим школярам успішність навчання письма, читання, малювання, вимірювання, графічної побудови, моделювання, трудового навчання, гімнастичних вправ, а також таких способів і видів діяльності, які мають вирішальне значення для розвитку просторового орієнтування, для тренування просторово-розрізнявальних функцій аналізаторів, розвитку системних механізмів сприймання простору і просторових уявлень. [6, с. 45-48]

Просторове орієнтування, відображаючи об'єктивну реальність, дає дитині з синдромом Дауна можливість орієнтуватися в оточуючій дійсності, надає правильне уявлення про неї, а просторові характеристики предметів (форма, величина, напрямок, відношення) як універсальні за своїм застосуванням для опису багатьох явищ та подій у навколишньому середовищі є однією з передумов успішного навчання дітей у школі.

Оперування просторовими поняттями має важливе значення у пізнанні навколишньої дійсності. Це, по суті, аналіз різних просторових ознак, зв'язків, відношень між об'єктами. Орієнтація у просторових характеристиках і відношеннях є головною умовою успішного засвоєння дітьми всіх навчальних предметів. При навчанні математики, мови (письмо, читання), образотворчої діяльності, географії просторові уявлення відіграють значну роль у розумінні дітьми кількісних і просторових відношень між предметами. Учені вказують на наявні для розумово відсталих дітей дошкільного віку порушення просторового орієнтування, що мають прояв у недостатньому розумінні інструкції, низький рівень виконання завдань просторового характеру при

виконанні трудових операцій, при ліпленні, конструюванні, малюванні, письмі.[4, с. 37-38]

У наукових працях О.А. Катаєвої, О.А. Стребелевої відмічається, що тактильно-рухове сприймання має велике значення для розумово відсталої дитини, оскільки воно лежить в основі чуттєвого пізнання. Саме через тактильно-рухове сприймання дитина одержує перші враження про форму, величину предметів, їх розташування у просторі. Адже першим видом дії дитини з предметами є хапання, під час якого форма, величина, розташування предмета пізнаються на дотик, а вже рука навчає око.

Сучасний підхід до початкового навчання дітей з синдромом Дауна базується на особливостях їх психомоторного профілю, що передбачає врахування сильних і слабких сторін їхнього розвитку. Сильні сторони цієї категорії дітей можуть стати позитивним моментом у формуванні навичок навчальної діяльності і тому мають бути покладені в основу організації індивідуалізованої освіти цієї категорії дітей. [2, с. 38]

Так до сильних сторін розвитку дітей з синдромом Дауна ми можемо віднести: високі імітаційні можливості, що дозволяють використовувати повторення за дорослим не мовленнєвих та мовленнєвих сигналів (міміки, рухів, жестів, звуків, складів, слів); зорове сприйняття та зорова пам'ять, що стануть основою використання зорових підказок (предметів, малюнків, жестів, табличок зі словами); чутливість до тактильно-рухової стимуляції, яка призведе до формування навичок загальної і дрібної моторики, в тому числі різні види гімнастики, активні і пасивні дії, загальний та логопедичний масаж можуть бути ефективними для розвитку експресивного мовлення; інтерес до взаємодії та співробітництва з оточуючими дорослими людьми. [3, с. 135]

Виходячи зі спеціальних досліджень Л.А. Пепік констатуємо, що для розвитку просторового орієнтування в розумово відсталих дітей дошкільного віку необхідно створювати умови для забезпечення їхнього рухового досвіду і особистої позиції серед оточуючих предметів. Тільки на підставі рухових, наочних і вербальних моделей може бути побудоване подальше навчання, спрямоване на сприймання та відтворення різних властивостей простору.

Дослідженням Дебори Фідлер встановлено, що діти з синдромом Дауна відстають від своїх однолітків з нормальним розвитком у вирішенні практичних просторових завдань: орієнтування за заданими напрямками, визначення розміщення предметів, просторових відношень між об'єктами. Навіть учні старших класів при виконанні різних завдань просторового характеру припускаються суттєвих помилок, а формування в розумово відсталих дітей просторових уявлень і понять проходить з великими труднощами і набагато повільніше, ніж у нормально розвинених дітей. Автор вважає, що розумово відсталим дітям складніше сприймати й відтворювати просторові відношення предметів, ніж їх просторові ознаки. Недостатня усвідомленість

сприймання призводить до того, що взаємовідношення об'єктів розуміються неповно, а іноді й хибно. При актуалізації знань про просторові відношення, особливо при наочному відтворенні, вони передаються неповно або дещо спотворено. Конкретизація просторових ознак і відношень, на думку автора, є для учнів великою складністю, вона може здійснюватись лиш на підставі досвіду, якого набуто у практичній діяльності. [2, с. 117-119 ]

При засвоєнні початкових геометричних знань у практичній діяльності в дітей формуються просторові уявлення. На момент переходу школярів до четвертого класу ці уявлення повинні досягти такого рівня розвитку, щоб вони могли забезпечувати вільне оперування різними геометричними фігурами та їх комбінаціями, вміння орієнтуватись у напрямках простору, у просторових відношеннях предметів та вміння виражати просторові характеристики в мовленні.

Результати констатувального етапу дослідження свідчать про значний недорозвиток просторового орієнтування у дітей молодшого шкільного віку з синдромом Дауна. Вони мають значні труднощі при орієнтуванні у схемі власного тіла, тобто орієнтуванні “на собі”, плутають праву і ліву руки в себе та в інших, на картинці показують їх дзеркально. Ці діти з помилками виконують завдання, пов'язані із розумінням напрямків, мають значні труднощі при складанні розрізаних на частини предметних і сюжетних малюнків, навіть добре знайомих їм зображень. Орієнтування на площині аркуша паперу характеризується невмінням розмістити предмети чи малюнки на вказаному місці. Вони не вміють аналізувати форми геометричних фігур, не завжди співвідносять предмети за величиною, відчують чималі труднощі, коли потрібно здійснити чи словесно визначити просторові відношення предметів між собою.

Під час проведення дослідження виявлялось, що школярі з синдромом Дауна не можуть в повній мірі порівнювати, аналізувати, узагальнювати. У них знижені пізнавальні інтереси, чітко виявляються порушення діяльності. До того ж запас знань і уявлень про навколишнє середовище явно збіднений. Слабкість мисленнєвого компонента просторового орієнтування виявлялась під час виконання школярами експериментальних завдань, особливо це позначилося на продуктивності дій, які передбачали попереднє планування.

Як свідчать отримані дані щодо рівня просторового орієнтування у молодших школярів з синдромом Дауна він у них доволі низький. Так, з орієнтування у схемі власного тіла, тобто “на собі”, високий рівень на початку навчання мали лиш 5% дітей, наприкінці навчального року його досягли вже 11%. Низький рівень орієнтування у схемі власного тіла на кінець 1-го класу мала половина обстежених учнів (48,9%).

Аналіз результатів дослідження орієнтування у схемі власного тіла дав можливість визначити вміння першокласників з синдромом Дауна диференціювати праву і ліву сторони власного тіла та визначати частини

тіла, які містяться вгорі, внизу, попереду, позаду.

Щодо визначення правої та лівої рук на початку шкільного навчання, то слід зазначити, що першокласники з синдромом Дауна краще визначають праву руку і виконують дії з її використанням, порівняно з лівою. Хоча правильно і самостійно виконали завдання на визначення правої руки лише 22% дітей, зовсім не впорались із цим завданням 11%. Виконали завдання з допомогою експериментатора 30%, і така сама кількість дітей не вміла позначити праву руку словесно, але змогла виконати практичне завдання (взяти олівець у праву руку). Правильно позначили праву руку словесно, але не змогли виконати дії із її застосуванням 19%.

Результати виконання завдань-вправ на початку навчального року на визначення лівої руки свідчать, що тільки 15% учнів змогли виконати завдання самостійно; 18% – з допомогою експериментатора, яка полягала у додаткових запитаннях типу: “У тебе є права рука і яка ще?”, “Яке з цих слів підходить (середня, ліва, перша тощо)?”; така сама кількість учнів зовсім не змогла виконати поставлене завдання. Не вміли позначити ліву руку словесно, але виконали дію за інструкцією 25%, а 27% дітей знали словесне позначення лівої руки, але не змогли виконати завдання-вправу стосовно неї.

Такий якісний аналіз, на наш погляд, свідчить про неповне, неусвідомлене орієнтування у схемі власного тіла, засвоєнні понять “ліва” і “права”. Дуже часто діти з синдромом Дауна вміють застосовувати ці поняття тільки для рук, а щодо інших частин тіла, це викликало значні складнощі.

Проведений експеримент призводить до висновку, що показники стану знань і вмінь учнів з синдромом Дауна диференціювати праву і ліву сторони власного тіла протягом першого року навчання за даною методикою зросли несуттєво. Кількість першокласників, які самостійно виконали завдання правильно, зросла лише на 7 %, а кількість тих, що виконав завдання з допомогою експериментатора, майже не змінилася.

Кількість дітей з синдромом Дауна, які правильно і самостійно виконали завдання на визначення і називання лівої руки на початку й наприкінці навчального року, не змінилася, а на визначення і називання правої руки зросла лиш на 9%. Дітей, які виконали завдання правильно з допомогою експериментатора, наприкінці року виявилось на 7% більше – стосовно лівої руки і зменшилося на 5% – стосовно правої руки. Кількість тих, хто правильно словесно позначив, але практично не вмів виконати дію, зросла на 11% – ліва рука і зменшилась на 5% – права рука. Кількість дітей, які не виконали практичного завдання і не вміли визначити ліву руку, зменшилася лиш на 13%, а стосовно правої руки – залишилось незмінним.

Розробляючи зміст та методи корекційно-розвивального навчання дітей з синдромом Дауна ми маємо враховувати особливості їхнього розвитку і намагатись створити найбільш оптимальні умови для

розвитку пізнавальної діяльності. Так в основу занять буде покладено: створення умов для формування у дитини навичок спілкування з оточуючими людьми, підтримка не мовленнєвих засобів спілкування: контакт очі-в очі, інтонації посмішки, рухів, жестів (в багатьох країнах заходу використовують мову жестів як тимчасову заміну усного мовлення); формування у дитини навичок спілкування та взаємодії з дорослими в побуті та під час гри; формування у дитини навичок розуміння мовлення оточуючих і стимуляція її активного мовлення; особливості уваги, сприймання, пам'яті і мислення дитини з синдромом Дауна диктують необхідність у забезпеченні їхнього навчального процесу більшою кількістю наочного матеріалу, використання повільного темпу мовлення та більшої кількості повторень. [2, с. 65]

Спостереження за учнями з синдромом Дауна на уроках свідчить про те, що вони мають більші потенційні можливості порівняно з розумово відсталими учнями. Вони здатні засвоїти знання й уміння швидшими темпами, потребують менш розгорненої допомоги, здатні осмислити недоступні для учнів допоміжної школи зв'язки та відношення між предметами, оволодівають складнішими вміннями і прийомами роботи.

Результати індивідуалізованого навчання дітей з синдромом Дауна дали підстави висловити такі методичні рекомендації: учитель має враховувати те, що пізнання предмета залежить від особливостей учнів, їх емоційно-вольової сфери, життєвого досвіду, знань, інтересів, здатності до навчання, здібностей і настрою під час вивчення предмета діяльності; для забезпечення успішності навчальної діяльності учням з синдромом Дауна, на уроці в початковій школі, необхідно здійснювати індивідуальний підхід. Все це сприятиме достатньо повному використанню наочного матеріалу, як засобу управління практичною діяльністю учнів.

Індивідуальний підхід до школярів – один із дидактичних принципів спеціальної педагогіки, згідно з яким у навчально-виховній роботі з колективом дітей досягається педагогічний вплив на кожну дитину, який ґрунтується на знанні її пізнавальних можливостей та особливостей емоційно-вольової сфери, оскільки індивідуальність характеризується сукупністю інтелектуальних, вольових, поведінкових показників, які відрізняють одну дитину від іншої.

На констатувальному етапі дослідження виявлені особливості просторово-орієнтувальної діяльності учнів початкових класів з синдромом Дауна щодо знань схеми власного тіла; орієнтування у напрямках простору та в просторових відношеннях предметів; розуміння слів, що відображають просторові характеристики.

Першопричиною недорозвитку просторового орієнтування у цих дітей є низький рівень розумових операцій, а саме аналізу, синтезу, класифікації, порівняння, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, який притаманний розумово відсталим учням.

Аналіз даних, отриманих при виконанні завдань на орієнтування у

схемі власного тіла, показав, що більшість дітей з синдромом Дауна не диференціюють праві і ліві його частини. Діти, як правило, не володіють словесними позначеннями просторового розташування частин власного тіла.

Виконання завдань на орієнтування у напрямках простору показало, що майже половина обстежених дітей з синдромом Дауна не знає словесного позначення напрямків, це спричинює великі труднощі для виконання практичних вправ за словесною інструкцією.

Орієнтування учнів у просторових положеннях предметів свідчить, що вербальне позначення положень викликало значні труднощі в більшості з них, рівень практичного виконання школярами завдань дещо вищий, ніж рівень словесного позначення просторових положень предметів. Орієнтування учнів у просторових ознаках предметів (форма, величина) теж становило значні труднощі. Кількість першокласників з синдромом Дауна, які виконували дії практично, але не змогли позначити словесно просторові ознаки предметів, значно перевищувала кількість тих дітей, які знали словесні позначення, але практичних вправ не виконували.

Отже, відсутність у мовленні дітей з синдромом Дауна назв, які позначають просторову термінологію, не забезпечує учням можливості виконувати словесну інструкцію, яка містить характеристики простору і є керівництвом до дії.

Дослідження ступеню впливу організованої навчальної діяльності та життєвого досвіду дітей на стан просторового орієнтування вказує на те, що найкращі результати стосовно виконання завдань із просторового орієнтування показали першокласники з синдромом Дауна, які перебували до вступу у школу в дошкільних навчальних закладах, спеціальних навчальних закладах і дошкільних установах для дітей із нормальним інтелектом та з вадами мовлення. Такі діти краще оперували просторовими поняттями, мали більший запас слів, які характеризують просторове орієнтування, і показали кращі результати при виконанні практичних дій. Значно нижчі показники мали учні, які рік перебували в загальноосвітній школі. Низький рівень просторового орієнтування продемонстрували діти, які перебували до вступу в допоміжну школу в домашніх умовах. Можна стверджувати, що там, де проводилось спеціально організоване навчання (це дошкільні установи для розумово відсталих дітей), рівень орієнтування дітей у просторі вищий, ніж у тих, які перебували в загальноосвітній школі та в домашніх умовах.

Дані констатувального етапу дослідження дають підстави стверджувати, що виявлені недоліки просторового орієнтування в розумово відсталих учнів 1-го, 3-го класів зумовлені недосконалістю методики їх навчання, головним чином тієї частини, що спрямована на усвідомлення просторової діяльності на базі схеми власного тіла, а також розвитку основних загальнотрудових умінь практичної діяльності

інтелектуального характеру (аналіз, планування, самоконтроль та ін.).

Отже, результати виконання розумово відсталими учнями з синдромом Дауна завдань констатувального етапу дослідження дали змогу визначити переважно низький рівень сформованості просторового орієнтування в учнів 1- 3-го класів, що дає підстави стверджувати про недосконалість методики формування компонентів просторового орієнтування. Ми робимо припущення, що спеціально організоване індивідуалізоване навчання, наповнене просторовим змістом на міжпредметній основі сприятиме усвідомленому опануванню учнями просторовим орієнтуванням, а це своєю чергою дасть змогу першокласникам з синдромом Дауна використовувати одержані знання просторового спрямування під час вивчення різних навчальних предметів (української мови, математики, образотворчого мистецтва, фізичного виховання, ритміки, трудового навчання), а також орієнтуватись у різних життєво-побутових ситуаціях у стандартних і нестандартних умовах життя.

### Список використаних джерел

1. Бондар В.І. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К. : Знання, 2004. – 152 с.
2. Лаутеслагер П. Двигательное развитие детей раннего возраста с синдромом Дауна. Проблемы и решения. / П. Лаутеслагер. – М.: Монолит, 2003. – 346 с.
3. Семаго Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Семаго Н. Я. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 112 с.
4. Титова О.В. Формирование пространственных представлений у детей с синдромом Дауна / Титова О. В. – М. : “Гном и Д”, 2004. – 56 с.
5. Стадненко Н. М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы / Стадненко Н.М. – К. : Радянська школа, 1980. – 141 с.
6. Уманська Н. М. Вивчення просторових уявлень у дітей-олігофренів старшого дошкільного віку / Уманська Н. М. – К. : Радянська школа, 1971. Вип. 6. – С. 30–38.
7. Фишман М. Н. Нейрофизиологические механизмы отклонений в умственном развитии у детей / Фишман М. Н. – М. : Изд-во УРАО, 2001. – 75 с.

### REFERENCES

#### (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bondar V. I. DIti z osoblivimi potrebami v zagalnoosvItnomu prostori: pochatkova lanka / V. I. Bondar, L. S. VavIna, V. V. Zasenka ta In. / [za red. V. I. Bondarya, V. V. Zasenka]. – KiYiv : 2004. – 152 s.

2. Lauteslager P. Dvigatelnoe razvitie detey rannego vozrasta s sindromom Dauna. Problemy i resheniya. / P. Lauteslager/ Per. s angl. O.N. Ertanovoy. – M., "Monolit", 2003, 346s.
3. Semago N. Ya. Metodika formirovaniya prostranstvennyih predstavleniy u detey doshkolnogo i mladshego shkolnogo vozrasta / Semago N. Ya. – Moskva : Ayris-press, 2007. – 112 s.
4. Titova O. V. Formirovanie prostranstvennyih predstavleniy u detey s sindromom Dauna / Titova O. V. – Moskva : "Gnom i D", 2004. – 56 s.
5. Stadnenko N. M. Osobennosti myishleniya uchashchihsvya vspomogatelnoy shkoly / Stadnenko N. M. – Kiev : Radyanska shkola, – 1980. – 141 s.
6. Umanska N. M. Vivchennya prostorovih uyavlen u dItney-olIgfrenIv starshogo doshkIlnogo vIku / Umanska N. M. – KiYiv : Radyanska shkola, 1971. Vip. 6. – S. 30–38. – (Pitannya defektologIYi).
7. Fishman M. N. Neyrofiziologicheskie mehanizmyi otkloneniy v umstvennom razvitii u detey / Fishman M. N. – Moskva : Izd-vo URAO, 2001. – 75 s.

The article is sanctified to the problems of the school educating of children of midchildhood with the Down's syndrome. The modern state of the special education is analysed in Ukraine, in particular feature of educating of children with a mental backwardness. In the article conceptions of the individualized educating of children are illuminated with the Down's syndrome in the special educational establishments. In detail psychomotor development of children with this genetic pathology and bases of education related to him are examined at junior school. The analysis of the modern special literature is carried out in relation to the features of application of the special methodologies for development of spatial presentations for children with the Down's syndrome in educational establishments.

In the article the detailed is given the states of spatial children with the Down's syndrome at the beginning educating in the first of school. Establishing data are given in relation to the degree of development spatial with this genetic pathology. Weak parties of development of психо is analysed for children. Recommendations and advices are given in relation to the methods of development of orientations children at with the Down's syndrome.

The substantive methodological provisions of educating of these children are certain in the conditions of integration in general educational establishments. To the article theoretical and practical bases of development of relations are driven in studies of children of midchildhood with the Down's syndrome on the basis of application of the special methodologies of character.

In the article the necessity of development of the individualized departmental of children teaching is reasonable with the Down's syndrome. Basic directions of organization of the educating of children are certain with



this genetic pathology in the conditions of general educational establishments with the use of the newest methodologies for development of orientations. Basic progress of the special education trends are set in Ukraine in relation to the children of this category.

**Keywords:** children with the Down's syndrome, facilities of educating, evidentness, individualization of educating, psychomotor development of children with genetic pathology.

*Отримано 1.9.2014*

УДК 376-056.264:81-028.31

*Н.В. Савінова*

### СУЧАСНІ КЛАСИФІКАЦІЇ, ТИПИ ТА ВИДИ ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТЬ

У статті розглядаються проблеми організаційних форм навчання рідної мови, подано визначення "форма навчання", "комплексне заняття", "тематичне заняття", представлені в дошкільній лінгводидактиці та логопедії. Автором висвітлено існуючі класифікації логопедичних занять, зокрема: за кількістю учасників, де увага акцентується на проведенні дуетних занять, а також за дидактичною метою. З урахуванням компетентнісного аспекту формування мовленнєвої діяльності у дітей із ТПМ презентовано класифікацію логопедичних занять за типами: заняття з формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенцій.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, форма навчання рідної мови, комплексне заняття, тематичне заняття, компетентність, компетенція

В статье рассматриваются проблемы организационных форм обучения родному языку, подано определения "форма обучения", "комплексное занятие" и "тематическое занятие", представленные в дошкольной лингводидактике и логопедии. Автором освещены существующие классификации логопедических занятий, в частности: по количеству участников, где внимание сосредотачивается на проведении дуетных занятий, а также за дидактической целью. С учетом компетентностного аспекта формирования речевой деятельности у детей с ТНР презентована классификация логопедических занятий по типам: занятия по формированию языковой, речевой и коммуникативной компетенций.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, форма обучения родному языку, комплексное занятие, тематическое занятие, компетентность, компетенция

**Постановка проблеми.** Головним кінцевим завданням спеціального навчання рідної мови є оволодіння навичками мовленнєвого спілкування дошкільниками з тяжкими порушеннями мовлення. Вирішення вищезазначеного завдання передбачає розуміння дітьми мовлення інших людей, накопичення мовленнєвих засобів (поступове збільшення словникового запасу, уточнення та розуміння значень слів, розрізнення граматичних форм), засвоєння різних форм спілкування (діалогічне-монологічне, ситуативне-контекстне мовлення) тощо.

Форма навчання, – за визначенням академіка А. Богуш, – це спеціально організована діяльність вихователя і дітей, що відбувається в установленому порядку та в певному режимі і залежить від кількості тих, кого навчають (індивідуальна, групова, колективна, фронтальна), часу (коли навчають), місця й порядку його здійснення [1].

У логопедії форма навчання – це спеціально організована діяльність логопеда і дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, спрямована на корекцію вад мовлення, яка залежить від клінічного прояву мовленнєвого порушення, його тяжкості, кількості дітей і відбувається відповідно до спеціально визначених програмових, санітарно-гігієнічних, профілактичних норм та положень з метою виховання правильних та корекції порушених мовленнєвих умінь і навичок. Формування навичок правильного мовлення здійснюється логопедом на спеціально організованих заняттях.

За кількістю учасників у спеціальних групах учені (Т. Волосовець, Л. Волкова, О. Кутепова, І. Марченко, М. Фомічова, Г. Чиркіна, С. Шаховська, М. Шеремет та ін.) виділяють *фронтальні* (з усією групою), *підгрупові* (частина групи) та *індивідуальні* заняття. *Підгрупові* заняття передбачають диференційовані завдання для підгрупи дітей, що мають дефекти, схожі за структурою. *Індивідуальні* заняття проводяться логопедом з однією дитиною. Протягом *індивідуальних* занять виконуються індивідуальні корекційно-розвивальні мікропрограми, розроблені логопедом на основі результатів логопедичного обстеження дитини на початку навчального року. Необхідність проведення занять усіх видів обумовлюється навчальними програмами, корекційною спрямованістю логопедичного впливу та розвитком індивідуальних здібностей дітей. Чим тяжчі мовленнєві порушення, тим більше місця відводиться підгруповим та індивідуальним заняттям. Так, з дітьми із I рівнем ЗНМ проводиться переважно індивідуальна робота (1-2 дитини), далі дітей об'єднують у невеличкі підгрупи (3 дитини), час заняття при цьому 15-20 хвилин. По мірі вікового та мовленнєвого зростання (II

рівень, III рівень ЗНМ) склад підгрупи включає 5-6 дітей, заняття проводиться 25-30 хвилин. У групах для дітей старшого дошкільного віку із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (ФФНМ) є можливість для проведення логопедом фронтальних занять, але це не є обов'язковим, оскільки склад групи за клінічною формою порушення та ступенем його прояву може бути різнорідним.

На нашу думку, актуальним є проведення дуетних (2 дитини) занять. Особливість дуетного заняття полягає в тому, що з метою формування нормативного мовлення один або два (за необхідністю) рази на тиждень об'єднуються діти (2 дитини) з однаковою клінічною формою порушення та однаковим рівнем сформованості мовленнєвих умінь і навичок. В останній тиждень місяця дуетне заняття для закріплення отриманих умінь і навичок можна проводити з дітьми, які мають однакову клінічну форму мовленнєвого порушення, але різний рівень (високий і середній, середній і низький) сформованості мовленнєвих умінь та навичок, що створює додаткові можливості для наслідування правильного, нормативного мовленнєвого зразку, формування у дітей із ТПМ дій взаємоконтролю та самоконтролю, самооцінки та самооцінки.

За дидактичною метою вчені (Т.Волосовець, О. Кутепова, М.Фомічова, М. Шеремет та ін.) виділяють наступні типи логопедичних занять:

– *заняття з оволодіння новими знаннями*: діти накопичують фактичний матеріал, вивчають мовні явища і процеси, що в подальшому забезпечує формування понять;

– *заняття з удосконалення та формування практичних умінь і навичок*: при цьому передбачається проведення вправ, спрямованих на довготривале і багаторазове повторення;

– *заняття з узагальнення знань, умінь і навичок*: при цьому систематизуються і відтворюються найважливіші знання з вивченого матеріалу, заповнюються наявні прогалини в знаннях дітей; такі заняття проводяться в кінці вивчення окремих тем і розділів програми;

– *заняття з метою повторення*, на якому, враховуючи особливості психічних процесів дітей із мовленнєвою патологією, закріплюються набуті знання, уміння і навички;

– *комбіноване заняття*, на якому одночасно вирішуються декілька дидактичних та корекційних завдань. Даний тип заняття в логопедичній практиці застосовується якнайбільше [5].

Навчання рідної мови на заняттях – це планомірний, цілеспрямований процес розвитку мовленнєвих здібностей дітей, засвоєння ними елементарних знань про культуру мовленнєвого спілкування, збагачення словника, формування мовленнєвих умінь і навичок (А. Богуш) [1, с.192].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Навчання дітей рідної

мови відбувається на комплексних та тематичних мовленнєвих заняттях, на яких присутні до 15 дітей (Ф. Сохін, О.Ушакова). На комплексному мовленнєвому занятті об'єднують три цілком самостійних і, водночас, мовленнєвих завдання.

Комплексне заняття з розвитку мовлення, – зазначає академік А. Богуш, – складається з трьох цілком самостійних частин: зв'язне мовлення (планується на кожному комплексному занятті), словник (або граматика), звукова культура мовлення (або словник). Тематичне заняття проводять за розділами “Словникова робота”, “Виховання звукової культури мовлення” та “Формування граматичної правильності мовлення” у молодшій, середній та старшій групах на останньому тижні кожного місяця. У старшій групі можна також проводити тематичне заняття зі зв'язного мовлення [1].

Вочевидь, у логопедії та дошкільній лінгводидактиці передбачено комплексне вирішення завдань мовленнєвого розвитку дітей. На думку вчених (Т.Волосовець, Л.Волкова, О.Кутепова, І.Марченко, М.Фомічова, Г.Чиркіна, М.Шеремет та ін.), найбільш доцільним є використання комплексних занять, при проведенні яких логопед має враховувати особливості оволодіння дітьми із ТПМ мовою як системою мовних одиниць. Варто зазначити, що логопедична робота передбачає комплексне вирішення завдань мовленнєвого розвитку дітей. Взаємозв'язок, взаємодія різних завдань дозволяють дитині усвідомити різні аспекти мови.

Заняття з навчання правильної звуковимови мають включати: а) показ та уточнення артикуляції; б) визначення акустико-артикуляційної характеристики звуку; в) закріплення ізольованої вимови; г) закріплення вимови звуку у словах; д) вправи на звуковимову у зв'язному мовленні – повторення чистомовок, віршів, переказ коротких текстів.

Весь процес навчально-корекційного впливу має чітку комунікативну спрямованість. Елементи мовної системи, які вивчаються, мають включатися у процес спілкування. Для педагога особливо важливим завданням є навчання дітей застосовувати відпрацьовані мовленнєві операції в аналогічних або нових комунікативних ситуаціях, творчо використовуючи отримані навички в різних видах діяльності.

Вчені (Т.Волосовець, Л.Волкова, О.Кутепова, М.Фомічова, Г.Чиркіна, С.Шаховська, М.Шеремет та ін.) однозначні у думці, що програмовий зміст занять визначається відповідно до ступеня тяжкості мовленнєвого порушення. Формування у дітей із ТПМ мотиваційно-потребового компонента мовленнєвої діяльності; розвиток когнітивних передумов мовленнєвої діяльності (сприйняття, уваги, пам'яті, мислення); формування вербалізованих уявлень про навколишній світ; формування здібності до засвоєння елементарних мовних

закономірностей; формування та удосконалення механізмів сенсомоторного та мовного рівнів мовленнєвої діяльності; розширення імпресивного та експресивного словника дітей, розвиток розуміння, використання нових граматичних форм та словотворчих моделей; удосконалення та використання різних типів синтаксичних конструкцій; розвиток навичок зв'язного мовлення, – визначаються основними завданнями логопедичних занять із дітьми з ТПМ.

Таким чином, корекційно-логопедичний вплив спрямовується на розвиток різних компонентів мовної здібності, зокрема фонетичного, лексичного, словотворчого, морфологічного, семантичного.

Вчені (Т.Волосовець, Л.Волкова, О.Кутепова, М.Фомічова, Г.Чиркіна, С.Шаховська, М.Шеремет та ін.) підкреслюють, що фронтальні логопедичні заняття з формування звуковимови будуються з урахуванням завдань та змісту конкретного періоду навчання. Специфіка подібного виду занять обумовлює підбір лексичного матеріалу, насиченого звуками, які вивчаються й правильно вимовляються. Звуки, які змішуються, виключаються. На кожному занятті обов'язково плануються вправи на закріплення правильної звуковимови, розвиток фонематичного слуху, сприйняття, оволодіння навичками елементарного звукового аналізу та синтезу. Обов'язковим є включення завдань із розвитку слухо-мовленнєвої пам'яті.

Логопедичні заняття з формування лексико-граматичної будови та розвитку зв'язного мовлення будуються з урахуванням вимог спеціальної дошкільної педагогіки, спеціальної методики навчання рідної мови, дошкільної лінгводидактики тощо.

Логопеду необхідно: чітко визначити тему та мету заняття; виокремити словник дієслів та прикметників, які діти мають засвоїти та використовувати в активному мовленні; відібрати лексичний та граматичний матеріал з урахуванням теми, мети заняття, етапу корекційного навчання, індивідуального підходу з урахуванням мовленнєвих та психічних можливостей дітей, при цьому допускається ненормативне фонетичне оформлення частини мовленнєвого матеріалу; окреслити основні етапи заняття, показати їх взаємозв'язок та взаємозумовленість, сформулювати мету до кожного етапу; забезпечити поступове ускладнення мовленнєвих та мовленнєво-пізнавальних завдань; включити в заняття різноманітні ігрові та дидактичні вправи з елементами змагання, контролю за своїми діями та діями товаришів; при відборі програмного матеріалу враховувати зону найближчого розвитку дошкільника, потенційні можливості розвитку мислення, складних форм сприйняття, уяви; передбачити прийоми, які забезпечують включення дітей в активну мовленнєву взаємодію та пізнавальну діяльність за умови індивідуального підходу; передбачити систематичне повторення вивченого мовленнєвого матеріалу протягом заняття.

Реалії сьогодення та вимога суспільства щодо компетентнісного

підходу до виховання мовної особистості створює необхідність, на нашу думку, розробки нової класифікації логопедичних занять.

У тлумачному словнику С.Ожегова компетенція визначається як “коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний; коло чийось повноважень, прав” [7, с. 289]. У “Новому тлумачному словнику української мови” слово “компетенція” трактується як “добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи” [6, с. 874].

З лінгвістичної точки зору компетенція – це “... інтуїтивні знання про мову того, хто говорить рідною мовою, що дозволяє коректно висловлювати думку засобами слова й відрізнити правильні речення від неправильних”.

У наведених тлумаченнях компетенції загальним є їх змістова основа: знання, які повинна мати особа; коло питань, в яких особа повинна бути обізнана; досвід, необхідний для успішного виконання роботи у відповідності з установленими правами, законами, статутом. Знання, коло питань, досвід подані як узагальнені поняття, що не стосуються конкретної особи, які не є її особистісною характеристикою.

У “Новому тлумачному словнику української мови” слово “компетентний” означено так: “1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний” [6, с. 874]. У словнику російської мови С. Ожегова поняття “компетентний” визначено як “знаючий, обізнаний, авторитетний в якій-небудь галузі; який володіє компетенцією” [7, с.289].

І.Зимня до складу компетентності включає такі складові: а) готовність до прояву компетентності (тобто мотиваційний аспект); б) володіння знаннями змісту компетентності (тобто когнітивний аспект); в) досвід прояву компетентності у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (тобто поведінковий аспект); г) ставлення до змісту компетентності й об’єкта її застосування (ціннісно-смісловий аспект); д) емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності [4, с. 25-26].

Ґрунтуючись на працях вітчизняних психологів, І. Зимня виділяє три групи компетентностей: особистісні – компетентності, що стосуються самого себе як особистості, як суб’єкта життєдіяльності; комунікативні – компетентності, що стосуються взаємодії людини з іншими людьми; діяльнісні – компетентності, що стосуються діяльності людини, яка проявляється у всіх її типах і формах [3].

Оскільки компетентність є основою діяльності, тому структуру поняття компетентності можна зіставити із структурою діяльності, до складу якої входять компоненти: усвідомлення потреби, формування мотиву, вибір способу здійснення діяльності, планування діяльності,

перелік дій, виконання дій. Усвідомлення потреби і формування мотиву вимагає від людини певної ерудиції для усвідомленого вибору того, що може задовольнити потребу. При виборі способу задоволення потреби суб'єкт діяльності спирається на свої ціннісні установки, соціальні уявлення про те, що можна робити, а що робити не можна. Для планування діяльності людина повинна знати закономірності, яким підпорядковується вибраний ним спосіб здійснення діяльності, і процеси, які прийдеться використати при цьому. Виконання дій неможливе без сукупності знань, на основі яких здійснюється усвідомлений вибір операцій для досягнення мети конкретної дії і правильного виконання цієї дії. Для виконання операції суб'єкт повинен мати певні уміння і навички, а також докласти вольові та емоційні зусилля. Тому до внутрішньої структури компетентності входять знання, пізнавальні та практичні уміння і навички, мотивація, ставлення, цінності та етичні норми, емоції та вольові зусилля (М. Головань) [2].

Отже, компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності; це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності. Компетентність є системним поняттям, що має свою структуру, рівні, функції, своєрідні характеристики, властивості (М.Головань) [2].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблемі формування мовної особистості приділяється велика увага у дослідженнях Г. Богіна, Л.Варзацької, М. Вашуленка, С.Карамана, В. Карасика, Ю.Караулова, Л. Мацько, Л.Паламар, М. Пентилюк, Л.Скуратівського, Г. Шелехової та ін. Особливо значущими є роботи, в яких розглядається сутність і рівнева модель мовної особистості, розвиток таких її складників, як національно-мовна свідомість, мовні здібності, мовне чуття, мовний смак, мовно-ціннісні орієнтації.

Ф.Буслаєв підкреслює, що мовна особистість – це багатокомпонентний набір мовних знань, умінь та здібностей, які проявляються у готовності здійснювати мовленнєві дії за видами мовленнєвої діяльності – говоріння, аудіювання, письма.

Ю.Караулов вважає, що мовна особистість – це людина, яка має здібність створювати та сприймати тексти, які розрізняються: а) ступенем структурно-мовної складності; б) глибиною та точністю відображення дійсності; в) певною цільовою спрямованістю.

Г.Богін запропонував модель мовної особистості, в якій людина розглядається з точки зору “готовності здійснювати мовленнєві вчинки, створювати та сприймати мовленнєві твори”.

Отже, до здібностей мовної особистості відносяться: здібності розуміти, впізнавати, сприймати мовні елементи; прогнозувати вплив структурних елементів мови в їх сукупності; запам'ятовувати, відтворювати мовленнєві висловлювання, писати й проголошувати мовні твори. До якостей мовної особистості відносяться: пам'ять, сприйняття, розуміння іншої людини, емпатія, інтелектуальні, емоційно-вольові зусилля, рефлексія, уявлення.

І.Зимня на основі аналізу різних наукових поглядів зазначає, що підхід, який ґрунтується на компетенції, передусім підкреслює практичну, діяльнісну сторону. У той же час компетентнісний підхід зорієнтований на гуманістичні цінності освіти, визначається як більш широкий, який ураховує особистісні якості людини.

Реалізація компетентнісного підходу, як системного, у логопедичній роботі при формування мовленнєвої діяльності сприяє фіксації та встановленню підпорядкованості знань умінням, ставлячи акцент на практичному аспекті.

З урахуванням компетентнісного аспекту формування мовленнєвої діяльності у дітей із ТПМ логопедичні заняття можуть бути умовно поділені за типами: заняття з формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенцій.

*Заняття з формування мовної компетенції у дошкільників із ТПМ можна умовно поділити за видами:* заняття з формування базових фонетичних та орфоепічних умінь; заняття з формування базових лексичних та граматичних умінь.

*Заняття з формування мовленнєвої компетенції у дітей із ТПМ поділяються за видами наступним чином:* заняття з формування навичок адекватного сприйняття та розуміння мовлення; заняття з формування відтворюючих мовленнєвих умінь та навичок; заняття з формування контрольних-оцінних умінь та навичок (здатність до контролю, взаємоконтролю та самоконтролю результатів мовленнєвої діяльності; заняття з формування умінь та навичок використовувати засоби рідної (української) мови у власному мовленні.

*Заняття з формування комунікативної компетенції у дітей з ТПМ за видами поділяються:* заняття з формування умінь та навичок встановлювати та підтримувати контакт зі співрозмовником; заняття з формування умінь та навичок добирати вербальні та невербальні засоби спілкування.

Ефективність формування компетенцій у дитини з ТПМ як мовної особистості залежить від цілеспрямованого пошуку вчителями-логопедами шляхів удосконалення організації корекційної логопедичної роботи, урахування індивідуально-типологічних особливостей дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку, свідомого проектування змісту корекційного навчання на основі оптимального поєднання традиційних та інноваційних педагогічних технологій, дидактичних методів і



прийомів. При цьому традиційні форми і методи навчання становляться підґрунтям для наступного їх творчого переосмислення й оновлення.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отже, інноваційні підходи до організації корекційної логопедичної роботи та розвитку мовлення дітей із ТПМ спираються на творчий педагогічний досвід учителів-логопедів, учителів-методистів, дієвість якого полягає в стимулюванні нових методичних знахідок, ідей та подальших науково-методичних досліджень.

### Список використаних джерел

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови: підручник / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш / За ред. А. М. Богуш. – К. : Вища школа, 2007. – 542 с.
2. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23–30.
3. Зимняя И. А. Речевой механизм в схеме порождения речи // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком; под ред. А. А. Леонтьева, Т. В. Рябовой / И. А. Зимняя. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1969. – С. 5-17.
4. Зимняя И. А. Речь как интермодальный процесс / И. А. Зимняя // Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1976. – С. 55-67.
5. Логопедія: підручник. – [Шеремет М. К., Тарасун В. В., Конопляста С. Ю. та ін.]; за ред. М. К. Шеремет. – К. : Видавничий Дім "Слово", 2010. – 376 с.
6. Новий тлумачний словник української мови у 4 т. – К. : Аконіт, 1999. – Т. 2. – 912 с.
7. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Русский язык, 1983. – 815 с.

### REFERENCES

#### (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bogush A.M., Gavrish N.V. Doshkilna lingvodidaktika : teoriya i metodica navchanya ditey ridnoy movy : pidruchnik / A.M. Bogush, N.V. Gavrish / Pod red. A.M. Bogush. – K.: Visha School, 2007. – 542 s.
2. Halavan M.S. Kompetentsiya i kompetentnist: dosvid teoriy, teoriya dosvidu / M.S/ Halavan // Vishcha Osvita Ukrainy. – 2008. – № 3. – S. 23-30.
3. Zimnyaya I.A. Rechevoy mechanism v scheme porozdeniya vyskazyvaniya / / Psychologicheskiye i and psycholinguisticheskiye problemy vladeniya i ovladeniya yazykom; pod red. A.A. Leontieva, T.V. Riabovoy / I.A. Zimnyaya. – Moscva: Izd. Mos.Univ., 1969. – S. 5-17.

4. Zimnyaya I.A. Rech kak intermodalniy process / I.A. Zimnyaya // Actualniye problemy psichologii rechy i psichologii and psichology ovladeniya yazykom. – Moscva: Izd. Mos.Univ., 1976. – S. 55-67.
5. Logopediya: pidruchnik. – [Sheremet M.K., Tarasun V.V., S. Yu. Konopljastaya]; pod red. M.K. Sheremet. – K.: Vidavnychy Dim " Slovo", 2010. –376 s.
6. Novy tlumachny slovnic ukrainskoy movy v 4 t. – K.: Akonit, 1999. – T. 2. – 912 s.
7. Ozhegov S.I. Slovar Russkogo yazyka / S.I. Ozhegov / pod red. N. Y. Shvedovoy. – Moscva: Russkiy yazyk, 1983. – 815 s.

In this article the organizational forms of mother-tongue education, filed definition of "form of teaching", "integrated activity" and "thematic lesson" presented in preschool Didactics and speech are discussed. The authors describe the existing classification speech therapy sessions, such as: the number of participants, where attention is focused on conducting duet classes, as well as didactic purpose. Given the competency aspects of the speech activity formation of children with speech therapy TNR presented classification by type of training: training on formation of language, speech and communicative competence.

Things on the formation of linguistic competence in preschool children with TNR are divided into the following: the formation of base classes and orphoepic phonetic skills; classes to build basic vocabulary and grammar skills.

Things to form speech competence in children with traumatic brain injury - lessons on the development of skills adequate perception and understanding speech; classes forming reproducing speech skills; lessons on the formation and control evaluation skills (the ability to control, and self intercontrol results speech activity, the formation of classes and skills to use native tools (Ukrainian) language in his speech.

Occupations to build communicative competence in children with TNR: lessons on forming skills to establish and maintain contact with the person; classes to build skills to pick up verbal and nonverbal means of communication.

This article discusses the organizational forms of mother-tongue education, presented in preschool lingvodidaktitsi and speech therapy, speech therapy sessions proposed classification in the context of the competency approach

**Keywords:** competence-based approach, the shape of mother-tongue education, integrated employment, thematic lesson, competence, competency

*Отримано 1.9.2014*

УДК 376-056.34

*Л. Слободян*

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СЕНСОРИКИ У ДОШКІЛЬНИКІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У статті йдеться про особливості розвитку сенсорного розвитку розумово відсталих дошкільників.

**Ключові слова:** сенсорний розвиток, сенсорні еталони, дошкільники з розумовою відсталістю, сприймання.

В статті излагаються особенности развития сенсорного восприятия дошкольников с умственной отсталостью.

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

У роботах з спеціальної психології розумово відсталих дітей, підкреслюється, що основною ознакою розумової відсталості є недорозвинення пізнавальної діяльності. Недорозвинення і недоліки пізнавальної діяльності виявляються і в сенсорно-перцептивній освоєнні розумово відсталими дітьми навколишнього світу. Психофізіологічні дослідження виявили ряд особливостей у розвитку сприйняття дітей, що мають розумову відсталість у ступені дебільності. Показано, що патологічна інертність і слабкість нервових процесів розумово відсталих дітей виступає основою порушення емоційного спілкування з дорослим на першому році життя, в цей же період відзначається відсутність інтересу до іграшок, відсутність активного хапання (Є. М. Мастюкова, А. А. Катаєва). У результаті цього у дітей виявляється несформованою зорово-рухова координація, відсутня орієнтування на властивості в діях з предметами.

Вивчення особливостей процесу розвитку сприйняття у дітей з розумовою відсталістю другого-третього року життя показало відсутність істотних змін у розвитку сприйняття, діти залишаються індиферентними до оточуючого їх предметного світу, не відбувається розвитку співробітництва з дорослими, яке залишається в зародковому стані. Це призводить до того, що у розумово відсталих дітей цього віку в самостійних діях з предметами найчастіше відсутня практична орієнтування, тобто дії є хаотичними, або жорстко направляються з боку дорослого (А. А. Катаєва, Е. Кулеша).

У дослідженнях показано, що початком становлення перцептивних дій для розумово відсталих дітей є дошкільний вік, оскільки в цей час у

дітей пробуджується інтерес до предметів навколишнього світу. Так, А. А. Катаєва вважає п'ятий рік життя "переломним у розвитку розумово відсталої дитини" [1], так як саме в цьому віці формується вибір предметів за зразком за кольором, формою, величиною, тобто сприйняття тих властивостей предметів навколишнього світу, які засновані на перцептивній орієнтуванні. Крім того, відбувається певний облік властивостей об'єктів у дії з дидактичною іграшкою. Однак це прояв лише деякої загальної тенденції у розвитку сприйняття, а до кінця дошкільного віку, на думку А. А. Катаєвой, "лише трохи більше половини розумово відсталіх дітей досягають рівня розвитку сприйняття, з якого нормально розвиваються діти починають дошкільний вік" [1].

Подальші дослідження А. А. Катаєвой (1980) виявили і таку характерну рису сприйняття розумово відсталіх дітей, як здатність виділяти і диференціювати зовнішні властивості предметів у тих випадках, коли сприйняття є "метою" їхньої діяльності. Якщо ж сприйняття стає "засобом" для здійснення більш широкої діяльності, розумово відсталі діти не можуть у проведенні навіть елементарних сенсорних операцій.

Вивчення особливостей сенсорно-перцептивної сфери розумово відсталіх дошкільників виявило помітні порушення послідовності формування перцептивної орієнтування: часто в арсеналі дошкільнят з розумовою відсталістю відсутні пошукові проби, а реалізуються маніпулятивні дії. Крім того, від дій неадекватних, розумово відсталі діти часто переходять до зорового співвіднесення (вибору на зразок). Однак при виникненні труднощів діти не переходять ні до співставлення, ні до проб, дії стають хаотичними, неадекватними, або взагалі припиняються, що пояснюється, зокрема, особливостями засвоєння розумово відсталими дітьми сенсорного досвіду.

У низці психолого-педагогічних досліджень виявлено деякі особливості сенсорно-перцептивної сфери розумово відсталіх дітей до початку шкільного навчання. Так, за даними К.І. Вересоцької і ін, час, що потрібно для оптимального сприйняття нормальної дитині, зазвичай буває недостатньо дитині. Встановлено й інші порушення. І. М. Соловйов вказує на малу диференційованість сприйняття: образ сприйняття бідний деталями, так як дитина не помічає деяких частин і властивостей об'єктів, що призводить до схематичного, спрощеного відображенню об'єктів. Ще більш утруднено сприйняття ситуації: розумово відстала дитина помічає в ситуації значно менше об'єктів і властивостей, ніж його нормально розвивається одноліток (М. М. Нудельман). Експериментально доведено ще одна важлива особливість сприйняття розумово відсталої дитини - утруднення структурного об'єднання сприйнятого змісту. Там, де необхідна інтелектуальна здатність дитини для об'єднання елементів у структурне ціле, процес сприйняття ускладнюється.

У цілому ряді робіт, присвячених вивченню особливостей сенсорного розвитку дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту, відзначається можливість засвоєння дітьми сенсорних еталонів. Цьому сприяє мовленнєвий розвиток і засвоєння слів, що позначають еталонні властивості і відносини. У деяких випадках вибір на основі слова виявляється у розумово відсталих дошкільників більш розвиненим, ніж вибір за зразком [2]. Це пов'язано з тим, що слово вказує на властивість, яка підлягає сприйняттю, дає фіксований еталон. Разом з тим дослідники відзначають відсутність активних мовних висловлювань і спонукальних мотивів у процесі перцептивної діяльності дітей з порушенням інтелекту (Є. А. Стребелева). Крім того, за даними С. І. Давидової, С. Г. Кім, засвоєння слів-назв сенсорних властивостей і еталонів далеко не завжди призводить до того, що розумово відсталі діти можуть враховувати зовнішні властивості предметів при вирішенні більш складних завдань. Результати проведених експериментальних досліджень свідчать про складне взаємовідносини сприйняття і мислення розумово відсталих дітей.

Таким чином, незважаючи на певні складнощі при проведенні досліджень сприйняття дітей дошкільного віку (О. П. Гаврілушкіна, 1976; А. А. Катаєва, 1977), був накопичений достатній експериментальний і практичний матеріал, що свідчить про порушення всіх компонентів перцептивної діяльності розумово відсталих дошкільників. Досвід практичної роботи вихователів і вчителів, а також проведені теоретичні дослідження дозволили виділити ряд особливостей діяльності, характерних для дітей з розумовою відсталістю. Встановлено невміння планувати хід виконання завдання і підбирати раціональний спосіб реалізації плану, порушення контролю за виконанням дій, неузгодженість практичної та мовленнєвої діяльності [3].

При аналізі наявних у нашому розпорядженні літературних даних можна зробити припущення про те, що названі вище особливості є характерними і для інших видів діяльності дітей з розумовою відсталістю, в тому числі, перцептивної.

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

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

У результаті досліджень, що проводиться під загальним

керівництвом А. Запорожця, дослідники виявили структуру перцептивних дій дитини та шляхи їх формування.

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

Як відзначають Л. Венгер, А. Запорожець [1], при формуванні перцептивних дій еталони спочатку виступають у вигляді реальних об'єктів, та їх співвіднесення з властивостями предметів вимагає здійснення зовні рухових операцій. На наступному етапі еталон зберігає свою зовнішню форму, але операції співвіднесення переходять в план сприйняття. При цьому реальні переміщення еталона і об'єкта замінюються рухами погляду.

Як зазначалося, дослідження сприйняття дітей з розумовою відсталістю є нечисленними і присвячені переважно вивченню сенсорно-перцептивної сфери дітей шкільного віку (10-14 років). Автори відзначають, що у дітей з розумовою відсталістю розвиток відбувається по основних загальним закономірностям: від сприйняття до подання, і, далі до наочно-дієвого, наочно-образному і елементам понятійного мислення

Разом з тим, у дослідженнях відзначається, що сенсорно-перцептивні сфера дитини з вираженою інтелектуальною недостатністю відрізняється якісним своєрідністю всіх її структурних елементів. Так, дослідники відзначають різке зниження активності орієнтовною діяльності. Роботи А. Л. Гамбурга показали, що у більшості дітей на прихований звуковий подразник замість орієнтовною виникає оборонна реакція, що носить дифузний характер. Причому повторні подразники щоразу сприймаються як нові, тобто не настає адаптація. Крім того, відзначається і така особливість, як "блукаючий тип" пошукових рухів очей і більш оперативні і успішні руху очей в горизонтальному напрямку при сприйманні зорової інформації (Бабанкова Р.Д., Кудряшов В.В.). Це, на наш погляд, свідчить про значне запізнюванні розвитку сприйняття за термінами, так як загальновідомий факт, що саме спостереження за предметом, який переміщається в горизонтальному напрямку є онтогенетично більш раннім в порівнянні з вертикальним або іншим видом напрямку.

У цілому ряді робіт відзначається зміщення системи потреб: слабкість потреб більш високого рівня - пізнавальної та ін.. Знижена активність, моторна недостатність і надмірна опіка батьків - все це призводить до порушень в оволодінні предметним дією. Освоєння предметних дій у дітей з розумовою відсталістю утруднено. Однією з причин цього є крайня бідність чуттєвої інформації, яка є базою для розумового розвитку. Маючи збереженим аналізатори, основна маса

дітей не вміє ними користуватися.

У роботах, присвячених вивченню особливостей сенсорно-перцептивного розвитку дітей зрозумовою відсталістю, відзначається відносна їх здатність до співвідношення основних кольорів спектру, розрізненню основних геометричних форм, диференціації предметів за величиною (Єрьоміна А.А., Цікото Г.В., Радишева І. Г.). Разом з тим дослідники виявили якісну своєрідність цього процесу.

Дослідження Цікото Г.В. показали здатність розумово відсталих дітей розрізняти кольори при невеликій кількості предметів (маючи перед собою 2-6 предметів двох кольорів, діти здатні віддеференціювати навіть схожі колірні відтінки). Основні помилки, підсумовує автор, пов'язані з невмінням переробити отримувану інформацію: глобальне, нерозчленоване сприйняття, відсутність аналізу і порівняння призводить до ускладнень сприйняття не тільки ускладненого, а й простого матеріалу.

Вивчення формування у цієї категорії дітей наочно-конструктивних операцій, проведене А.В. Бабусиному, показало можливість прийняття допомоги дітьми в ситуації, коли не пред'являються вимоги до швидкості і самостійності на перших етапах діяльності [3].

Наявні в літературі дані про розвиток сенсорної сфери дітей з глибоким порушенням інтелекту молодшого віку дуже бідні. Однією з найбільш розроблених проблем у сучасних медико-біологічних і психолого-педагогічних дослідженнях аномального розвитку за кордоном є проблема сенсорно-перцептивного розвитку і соціальної допомоги дітям з хворобою Дауна [4]. Поряд з констатацією порушень зорового аналізатора (косоокості, зниження гостроти зору і т.п.) висунуті припущення про те, що вирішальну роль у порушеннях сприйняття відіграє порушення перцептивної діяльності, тобто діяльності, спрямованої на витяг сенсорної інформації про світ. Так, дослідження результатів зорового і дотикального сприйняття форми предмета, проведене зазначеними авторами, показали недостатність тактильного сприйняття у дітей з хворобою Дауна.

У даних дослідженнях не вказані способи оперування дитини з об'єктами, хоча в роботах Девідсона, З. М. Богуславської і ін визначено, що успішність виконання завдань на ідентифікацію форм залежить не тільки від складності висунутого стимулу, а й від володіння способами обстеження предмета. Спроба зіставити результати зорового і дотикального сприйняття була зроблена Ф. Анвар. Кращі результати були отримані при тактильному сприйнятті. Однак аналіз методики проведення експерименту, виконаний Б. Стретфорде і Д. Лейн, показав, що Ф. Анвар сама укладала пальці дітей, ніж полегшувала отримання інформації.

Виявлено тенденцію в перевазі зорових стимулів (геометричних фігур) дітьми раннього віку з хворобою Дауна. Так, показано, що немовлята-Даун фіксують свою увагу лише на окремих особливостях

зорово сприйманого об'єкта, а нормально розвиваються діти того ж віку вловлюють більшу кількість таких особливостей. Крім того, встановлено перевагу простих стимулів і уникнення складних образотворчих конфігурацій, причому таке перевагу зберігається у даної категорії дітей і в більш пізніх віках.

Таким чином, дослідження показують, що у дітей раннього та дошкільного віку з нормальним і порушеним інтелектом є органічні передумови сенсорного розвитку у вигляді природних анатомо-фізіологічних особливостей аналізаторних систем. Проте встановлено, що цих передумов недостатньо для самостійного початкового освоєння дитиною людського досвіду. Крім пристосування діяльності аналізаторів до особливостей навколишнього світу необхідно спеціальне навчання - цілеспрямований процес сенсорного виховання як в нормі, так і при порушеннях інтелектуального розвитку.

Першим педагогічним твором, в якому дана оцінка ролі чуттєвого досвіду в розвитку і вихованні дитини, на думку дослідників історії педагогіки, з'явилася "Материнська школа" Яна Амоса Каменського, в якій протиставлено "дієве" виховання словесному і враховується необхідність організації сприйняття дітьми явищ зовнішнього світу за допомогою всіх органів чуття. Ці ідеї отримали свій подальший розвиток у його роботі "Світ чуттєвих речей в картинках".

Спроба опори на чуттєвий досвід дитини здійснена П. Песталоцці в його "Абетці зорових сприйнять", а також при опануванні письма і рахунком.

У більш розробленої формі завдання сенсорного виховання знайшли своє відображення у педагогіці дитячого саду, створеної Ф. Фребелем. Ним розроблено послідовна система ознайомлення дітей з формою, кольором, величиною та іншими якостями предметів через посібники та "дари". Розвиток сприйняття у всіх цих системах включалося в більш загальну систему і підпорядковувалося її завдань, наприклад в роботу по розпізнаванню все більш ускладнених якостей предметів.

Дидактичні ігри О. Декролі також слід віднести до перерахованих вище "змістовним", або прагматичним системам сенсорного виховання, які протиставляються "формальним".

Тим не менш, у 20-рр. нашого століття Є. І. Тихеева, спираючись на результати психологічних досліджень стадій розвитку дитячого спостереження В. Штерна і на педагогічні концепції Песталоцці і К. Д. Ушинського, розробила "штучний" і "природний" дидактичний матеріал для роботи з дітьми над освоєнням форми, кольору, величини, кількості та ін. . Поряд з абстрактним дидактичним матеріалом Є.І. Тихеева запропонувала використовувати "природний" (шишки, квіти та ін) і включити до сенсорне виховання ознайомлення дітей з властивостями реальних предметів. В якості основних методів сенсорного виховання пропонувалася "екскурсії" по приміщенню, в ході яких діти знайомилися з предметами за допомогою різних органів чуття, а також дидактичні



ігри. Дослідження дидактичних питань оволодіння тимчасовими уявленнями, формою та іншими просторовими властивостями предметів і розробка системи дидактичних ігор була здійснена Ф. М. Блехер.

Під сенсорним вихованням в даний час розуміють "цілеспрямоване вдосконалення, розвиток у дітей сенсорних процесів (відчуттів, сприйняття, уявлень)" [5]. Сенсорне виховання здійснюється в повсякденному житті і на заняттях. В умовах повсякденного життя, в процесі ігор, праці, на думку Н.Д. Сакулиной, М.М. Подд'якова, відбувається цілісне сприйняття дитиною різних явищ і предметів навколишнього світу. При цьому, деякі властивості і сторони явищ можуть сприйматися недостатньо чітко, або не сприйматися зовсім. Завданням педагогів, в даному випадку, є розкриття непомічених дітьми властивостей навколишньої дійсності, причому таким чином, щоб уникнути перетворення повсякденного життя в дидактичний процес.

Сенсорне виховання на заняттях є основною формою організації дітей в дидактичній системі дитячого дошкільного закладу. Основним завданням у цьому випадку виступає необхідність формувати у дітей такі вміння сприймати і представляти предмети і явища, які сприяли б удосконаленню різноманітної діяльності (у тому числі малювання, конструювання, праці у природі, звукового аналізу слів і т.д.) [5].

Систематичні дослідження сенсорно-перцептивної сфери, аналіз результатів яких наведено вище, дозволив сформулювати ряд принципів положень, на яких в даний час побудована система сенсорного виховання дітей. До них належить положення про значне розширення в порівнянні з "класичними" системами утримання сенсорного виховання. Воно повинно виходити не тільки з можливостей дитини, але здійснюватися з урахуванням розвинених форм суспільно корисної діяльності дорослих. Наступний принцип - відмова від формального характеру сенсорних вправ і надання всій системі осмисленого змісту (тобто поглиблення змісту шляхом введення змістовних діяльностей). Сенсорне виховання будується як формування узагальнених способів обстеження сприймаються якостей, формування узагальнених і систематизованих знань (подань) про ці якості шляхом зіставлення їх із загальноприйнятими сенсорними еталонами. На цій основі, в рамках сенсорного виховання готується перехід від сприйняття до мислення, формується певна основа для подальшої інтелектуальної діяльності.

Крім того встановлено можливість прискорення формування сенсорних дій шляхом навчання дитини проведення розгорнутих операцій співвіднесення для обстеження зразка (Ш. А. Абдуллаєва та ін.) Надалі відбувається інтеріоризація зовнішніх орієнтованих дій що призводить до формування сенсорних дій.

### Список використаних джерел

1. Запорожець А.В., Венгер Л.А. ін Сприйняття і дію. – М.: Прогрес,

1966. – 394 с.
2. Зінченко В.П. Рухи очей і формування зорового образу // Питання психології. – 1958. – №5. – С. 34-35.
  3. Піаже Ж. Мова і мислення дитини. – СПб: СОЮЗ, 1997. – 394 с.
  4. Поддьяков М.М. Способи сенсорного виховання в дитячому садку. – М. : Просвещение, 1965. – 392 с.
  5. Програма навчання та виховання дітей дошкільного віку з вираженою умсвенной відсталістю / Під ред. Н. Ф. Дементьєвої. – М: Новий час, 1993. – 222 с.

This article discusses the features of the touch of mentally retarded preschoolers.

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

*Отримано 1.9. 2014*

**УДК 376.36 + 81'364**

*Ю.Б. Сорочан*

### **ДІАГНОСТИКА СИНТАКСИЧНОГО КОМПОНЕНТА ГРАМАТИЧНОЇ СТРУКТУРИЗАЦІЇ РЕЧЕННЯ НА ІМПРЕСИВНОМУ РІВНІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ**

У статті розглядається проблема організації мовленнєвої системи, яка базується на складному об'єднанні різних апаратів мозку та окремі питання діагностики рівня розвитку синтаксичного компонента граматичної структуризації речення на імпресивному рівні. Проаналізовано, що у більшості методик, які базуються на розумінні алалії як розладу, обумовленого патологією моторики або немовних форм психічної діяльності, не простежується чітко обгрунтованої системи формування синтаксичного компоненту. Таким чином, пропонуємий варіант методики дослідження буде наступним кроком у загальному підході до питань створення оптимального корекційного комплексу дій для неоднорідної групи логопатів із означеною патологією.

**Ключові слова:** мовленнєвий онтогенез, патологія, речення, синтаксичний рівень, моторна алалія, мозкові механізми.

В статье рассматривается проблема организации речевой системы, которая базируется на сложном объединении различных аппаратов мозга, а так же отдельные вопросы диагностики уровня развития синтаксического компонента грамматической структуризации предложения на импрессивном уровне. Проанализировано, что в большинстве методик, которые базируются на понимании алалии как расстройства, обусловленного патологией моторики или неязыковых форм психической деятельности, не прослеживается четко обоснованной системы формирования синтаксического компонента. Таким образом, предлагаемый вариант методики исследования будет следующим шагом в общем подходе к вопросам создания оптимального коррекционного комплекса мер для неоднородной группы логопатов с отмеченной патологией.

**Ключевые слова:** речевой онтогенез, патология, предложение, синтаксический уровень, моторная алалия, мозговые механизмы.

Мова, як реальне явище – полімодальна функціональна система, складноорганізований процес, що включає комплекс взаємодіючих семантичних, синтаксичних, морфологічних, лексичних, фонематичних та фонетичних операцій. Організація цієї системи базується на складному об'єднанні різних апаратів мозку, від яких залежить мовний онтогенез окремо взятої дитини [4]. Різноманітний та часто суперечливий клінічний і педагогічний матеріал вивчення моторної алалії, накопичений за відносно великий проміжок часу, спонукає багатьох дослідників минулого і сучасності шукати різні причини та новітні підходи до діагностики і корекції даної патології у різних груп дітей. Свого часу цим питанням займалися такі провідні науковці як В. Олтушевські (1905); Е. Фрешельс (1931); Р. Є. Левіна (1951); М.С. Хватцев (1959); В. К. Орфінська (1963); Р. Лухзингер і Г. Арнольд (1970); Р. А. Белова-Давид (1972).

Необхідність нових досліджень у цьому напрямку викликана незадоволенням існуючими методами, чому сприяли поглиблені спостереження за особливостями мовних розладів такими радянськими дослідниками як І. А. Бодуен де Куртене (1885-1886), Є. Ф. Соботович (1983), С. М. Шаховська (1964) тощо. Заслугове на увагу той факт, що у більшості методик, які базуються на розумінні алалії як розладу, обумовленого патологією моторики або немовленнєвих форм психічної діяльності, не простежується чітко обґрунтованої системи формування механізму мовної системи, структурною частиною якого є синтаксичний рівень, інтерес до вивчення якого пояснюється особливим значенням останнього в процесі мовотворення [1; 5]. До останнього часу залишається недостатньо зрозумілим, які чинники є вирішальними в формуванні мовленнєвого висловлювання і якою має бути послідовність "введення" в мовну діяльність певних одиниць мови та правил їх

функціонування у великій групі дітей з моторною алалією.

Мета даної статті полягає в ознайомленні широкого кола логопедів-практиків з експериментальною методикою діагностики синтаксичного компонента мовленнєвої компетенції на імпресивному рівні у логопатів молодшого шкільного віку із означеною патологією.

На нашу думку, в розкритті суті цього складного порушення центральне місце повинно належати вивченню саме механізму, від знання якого великою мірою залежить вибір та розробка ефективних методів формування і корекції мовної функції в процесі логопедичної роботи. Виходячи з цього, одним із важливіших завдань сучасної логопедичної науки буде створення таких умов педагогічного процесу, в яких дитина – логопат у своїй природній повсякденній діяльності мала б можливість неусвідомлено відкривати, формувати та засвоювати закономірності мовного механізму [5]. У зв'язку з цим, пошук правильного вирішення проблеми формування мовного механізму у дітей з моторною алалією повинен здійснюватися і може бути плідним тільки в руслі сучасних уявлень про діяльність людини та її мовленнєву організацію, уявлень, які базуються на фундаментальних наукових положеннях М.А.Бернштейна (1966); П.К.Анохіна (1971); Л.С. Виготського (1960); О. М. Леонтьєва (1982); Б. Г. Ананьєва (1960); Л. В. Щерби (1957) та їх послідовників [2; 3; 5].

Неодмінними умовами успішного вивчення моторної алалії, на думку В.А.Ковшикова, повинен стати облік типових характеристик вивчаемого об'єкту, своєрідних зв'язків між мовним та іншими механізмами психічної діяльності, облік особливостей будови і функціонування всього мовного процесу (у тому числі прихованих від безпосереднього спостереження його ланок), а також розгляд об'єкту вивчення у часі [5].

Отже, запропонована нижче експериментальна методика є продовженням загальної діагностичної методики, висвітлювання якої було розпочато з найменшої синтаксичної одиниці – словосполучення у попередніх статтях. Наведений варіант (як і попередній) складається з діагностичних завдань, які представлені мовленнєвими пробами ( від лат. *probo* – випробовую: частина чого-небудь, що використовується для аналізу, випробування, перевірки Д.М. Ушаков) [6]. В кінці кожної проби пропонується нейролінгвістичний коментар з метою диференціації у визначенні форми моторної алалії (синтагматичної або парадигматичної), що залежить від ураження певної ділянки кори головного мозку в межах певного порушення (за нейролінгвістичною теорією О.Р.Лурії) [1; 4].

В якості дидактичного матеріалу використовувалися іграшки, реальні об'єкти, картинки тощо. Вербальні інструкції і тексти підібрані відповідно віку дитини, рівню її мовленнєвого та інтелектуального розвитку, а також з урахуванням соціального досвіду. Перевага віддавалася універсальному тестовому матеріалу, за допомогою якого

проводилось обстеження декількох категорій мовних одиниць [1; 4; 5].

**У процесі обстеження маємо встановити:**

*Рівень розвитку синтаксичної сторони мовлення на імпресивному рівні (на рівні речення):*

1) Розуміння дитиною смислових зв'язків між словами у реченнях різних конструкцій.

2) Засвоєння синтаксичних значень відношення, виражених синтаксичними морфемами, що виявляється у правильному розпізнаванні синтаксичної функції слова та розумінні змісту речення.

3) Розуміння граматичних зв'язків узгодження слів у реченні.

Запропонований зміст мовленнєвого обстеження дозволить зафіксувати відхилення в оволодінні дитиною практичними граматичними знаннями (граматичними узагальненнями); встановити рівень відставання у розвитку від норми; визначення порушень у здійсненні операцій з граматичними одиницями мови, обумовлюючих їх формування.

В основу запропонованої нами експериментальної діагностики покладені матеріали досліджень Р.І.Лалаєвої, Є.Ф.Соботович, О.Р.Лурії, Е. Крепеліна, О.М. Корнева, Х.Г. Кента, А.Дж. Розанова (адаптовані Дж. Дізе і Ч. Осгудом), К.Юнга, Еббінгауза, Севін і Перчонок, О.М.Берштейна та їх варіанти [1;2; 4; 5].

***Дослідження синтаксичної сторони мовлення на імпресивному рівні***

**(вивчення граматичної структуризації на рівні речення в контексті загального експериментального дослідження стану розвитку синтаксичного компонента мовленнєвої компетенції у молодших школярів із моторною алалією)**

Імпресивне (з лат. impressio – враження) або пасивне мовлення, його розуміння, аналіз і синтез певних комбінацій мовленнєвих звуків або письмових знаків. Розуміння звучання слова у реченні засноване на фонемному аналізі, що є необхідним для засвоєння граматичних структур та розуміння смислу слова, залежно від контексту.

***Дослідження розуміння граматичної структури на рівні речення***

У зв'язку з тим, що засвоєння мовної системи (здатності до адекватного використання знаків мови в процесі мовленнєвої комунікації) в умовах порушення цього процесу є невід'ємною складовою загальної мовної здатності, запропоновані нижче завдання допоможуть нам у визначенні специфічних особливостей розуміння синтаксичного компоненту граматичної структури на більш вищому за ієрархією мовному рівні, ніж словосполучення, – рівні речення. Діагностичні проби враховують як роботу каналів комунікацій (слухозорового, зорово-рухового), так і процесів, які відбуваються у ході комунікації (рецептивного - розуміння слів та реплік; організуючого – асоціювання сприйнятого раніше і на цей час, а також виявлення зв'язків та відношень; експресивного вираження думки в словах або жестах

(модель спілкування за Ч. Осгудом)). Істотне значення як в розумінні мовленнєвої форми завдання, так і мовленнєвій структурі відповіді досліджуваного буде залежати від збереженості певних функціональних систем мозку, які являються матеріальним субстратом здійснення психічних процесів, тому що у виконанні як простих так і складних видів діяльності мова приймає безпосередню участь (вербалізація здійснюється навіть під час утворення простих умовних зв'язків у процесі замикання (В. І. Лубовський (1956; 1978))).

Отже, серія **Проб з 1.4.-1.6.** спрямована на: а) усвідомлення смислових зв'язків у реченнях різних конструкцій; б) упізнавання слів, конструкцій, фраз; в) виділення слова (фрази) із тексту; г) встановлення помилково застосованого слова (або форми слова) у фразі.

**Проба 1.4. Розуміння смислових зв'язків слів у реченні.**

**Мета:** Визначити розуміння та усвідомлення дитиною смислових зв'язків слів у реченнях різних конструкцій.

**Дидактичний матеріал (наочний та мовний):** конструкції речень у вербальній формі.

**Інструкція та процедура проведення:** Дитині зачитуються речення та пропонується відповісти на питання експериментатора.

**Проба 1.4а.** *Розуміння дитиною смислових зв'язків слів на прикладі незворотних речень.*

**Інструкція та процедура проведення:** Дитині зачитується речення і пропонується відповісти на питання: Може таке бути? Чи це вірно?

Іван будує хату.

Хата будує Івана.

Дівчина годує козу.

Коза годує дівчину.

Кішка ловить мишку.

Мишка ловить кішку.

**Стимулюючі питання:** Подумай, чи може така неістота як *хата* будувати людину? Яким чином коза може годувати дівчину? Ти колись бачив, щоб миша ловила кішку? Навіщо їй це потрібно?

**Проба 1. 4б.** *Розуміння смислових зв'язків слів на прикладі простого речення з прямим порядком слів.*

**Інструкція та процедура проведення:** Дитині зачитується речення і пропонується відповісти на питання: Хто біжить першим? Хто позаду?

Хлопчик доганяє собаку.

Собака доганяє хлопчика.

**Стимулюючі питання:** Хто намальован на картинці? Кого доганяє хлопчик? (собаку). Якщо собака втікає, то біжить якою: першою чи другою? (першою). Значить вона біжить першою, хлопчик другим.

**Проба 1. 4в.** *Розуміння смислових зв'язків слів на прикладі інвертованих конструкцій.*

**Інструкція та процедура проведення:** Дитині зачитується речення і пропонується відповісти на питання: Хто драчун? Для першого та

другого речення.

Дівчинку побив хлопчик.

Хлопчика побила дівчинка.

*Стимулюючі питання:* Про кого це речення? (*Про дівчинку*). Що з нею сталося? (*Її побили*). Хто її побив? (*Хлопчик*). Значить, хто драчун? (*Хлопчик*).

**Проба 1.4д.** *Розуміння смислових зв'язків слів на прикладі пасивних конструкцій.*

**Інструкція та процедура проведення:** Дитині зачитується речення і пропонується відповісти на питання: Хто зламав дерево? Хто розмалював вікно? Хто прикрасив ялинку? Хто зірвав листя з дерев?

Дерево зламане сильним вітром.

Вікно розмальоване морозними узорами.

Пухнаста ялинка прикрашена гарними іграшками.

Листя з дерев зірване під час осінньої негоди.

*Стимулюючі питання:* Чи може вітер зламати дерево? Ти бачив взимку морозні узори на вікнах? А чому їх нема влітку? За допомогою чого вони утворюються? Хто може прикрашати ялинку? Що дує восени з великою силою та зриває листя з дерев?

**Проба 1.4е.** *Розуміння смислових зв'язків слів на прикладі тимчасових конструкцій.*

**Інструкція та процедура проведення:** Дитині зачитується речення і пропонується відповісти на питання: Що приходить раніше? Що приходить пізніше? Що діти зробили раніше: повернулись з прогулянки або почали обідати?

*З прямим порядком слів:*

За зимою приходить весна.

За літом наступає осінь.

Ми почали обідати, після того, як повернулись з прогулянки.

*Стимулюючі питання:* Що буває спочатку: зима чи весна? Значить зима приходить раніше, ніж весна. Потім йде літо, а за ним осінь, яка приходить після літа, тобто пізніше. Що ми робили до обіду? А що ми зробили після прогулянки? Значить раніше (до обіду) ми погуляли, а потім вже обідали.

**Проба 1.4ж.** *Зворотні інвертовані конструкції:*

**Інструкція та процедура проведення:** Дитині зачитується речення і пропонується відповісти на питання: Що зробила Оля спочатку? Що зробив хлопчик спочатку? Правильно чи це?

Оля почала дивитися телевизор після того, як прийшла мама.

Хлопчик пішов гратися після того, як допоміг мамі.

Спочатку я з'їм кашу, а потім зварю кашу.

*Стимулюючі питання:* Кого зустрічала вдома Ольга? (Маму). Так після чого Ольга почала дивитися телевизор? Що робив хлопчик? (Грався та допомагав мамі). Після чого він пішов гратися? Спочатку кашу їдять чи варять? (Варять). Чи можна її спочатку з'їсти, а потім

зварити? (Ні).

**Проба 1.4з.** Розуміння атрибутивних конструкцій

**Інструкція та процедура проведення:** Дитині пропонується показати приналежність членів родини.

Мамину доньку.

Донькину маму.

Бабусю онучки.

Онучку бабусі.

*Стимулюючі питання:* У мами є дитина (донька), покажи її. У дівчини (доньки) є мама. Знайди її. Покажи на малюнку бабусю, потім онучку. Значить ми можемо сказати, що це бабуся онучки, а ось це онучка бабусі.

**Проба 1.4к.** Розуміння смислових зв'язків слів на прикладі порівняльних конструкцій.

**Інструкція та процедура проведення:** Дитині зачитується речення і пропонується відповісти на питання: Хто молодший? Яке яблуко солодше? Хто ходить до д/саду? Хто ходить до школи?

Дідусь старший за батька.

Жовте яблуко кислше за червоне.

Маша старша за Колю.

Коля молодше Каті.

*Стимулюючі питання:* Про дідуся можна сказати, що він який? (старий, сивий). А який батько? (молодий, красивий). Він батько (дідусь) свого сина (батька). А батько не може бути молодше сина. Так хто з них молодше: батько чи дідусь? Якщо жовте яблуко кисле, значить червоне (солодке). Якщо Маша страша, то Коля (молодший) і він ходить до д/с. Якщо Коля молодше Каті, то він ходить до д/с, а Катя ходить до школи.

**Коментар:** Синтаксично збіднені, однослівні відповіді із збереженим загальним смислом логіко-граматичних конструкцій, які мають у своїй структурі труднощі узгодження та керування, розпаду "канонічної" форми слова будуть характерними для дітей із синтагматичними порушеннями, які викликані ураженням передніх відділів к.г.м. І навпаки, нерозуміння смислових зв'язків у зв'язку з ігноруванням граматичних флексій та орієнтацією на семантичний синтаксис, важкість утримання сукупності навіть добре засвоєних операцій, здійснюємих мовними механізмами в процесі розуміння і породження мови свідчить про порушення "операційного рівня" парадигматичної сторони мовлення, викликане ураженням третинних полів (тім'яно-потиличних відділів) к.г.м.

**Проба 1.5.** Складання речень за картинками.

**Мета:** Визначити розуміння дитиною смислових зв'язків слів у реченні.

**Дидактичний матеріал (наочний та мовний):** картинки із сюжетним зображеннями: Хлопчик п'є чай (молоко..). Мама купує



хлопчика. Діти саджають дерево. Хлопчик упіймав рибу. Дівчинка катається на гойдалках. Хлопчик грає з м'ячем. Дівчинка годує кур.

**Інструкція та процедура проведення:** Дитині зачитується речення і пропонується відповісти, що відбувається на картинці?

*Стимулюючі питання:* Хто п'є чай? Що робить хлопчик? Що п'є хлопчик? Хто катається на гойдалках? Що робить дівчинка? На чому катається дівчинка? Хто грає з м'ячем? Що робить хлопчик? З чим грає хлопчик?

**Коментар:** Однослівні, лексично збіднені, з перерахуванням тільки іменних форм словесні відповіді з пропуском прийменників чи предикатів, але семантично правильні свідчать про те, що дитина структурує ситуацію, виділяє в ній окремі семантичні одиниці та розуміє синтаксичні значення відношення, але наявні труднощі говорять про ураження передніх відділів мовленнєвих зон к.г.м., та співвідносяться із синтагматичною формою м.а. Неправильні відповіді у вигляді довготривалого пошуку необхідного слова, літеральні та вербальні парафазії (п'є – їсть), які в окремих випадках ведуть до зміни загального смислу вислову, є наслідком ураження третинних, тімяно-потиличних відділів к.г.м., результатом яких є помилки парадигматичного характеру.

**Проба 1.6. Співвідношення слова із питанням, що є атрибутом однієї із частин мови.**

**Мета:** Визначити рівень розуміння дитиною смислових зв'язків слів у реченнях різних конструкцій та практичного засвоєння загального категоріального значення слова як частини мови в якості критерію готовності до оволодіння знаннями про мову.

**Дидактичний матеріал (наочний та мовний):** Звужені та розширені моделі речень.

**Інструкція та процедура проведення:** Педагог вимовляє речення або словосполучення. Далі запитує дитину, що є характерним для певної частини мови (Хто...? - для іменників; Який...? для прикметників і так далі) і просить відповісти на нього: "Послухай речення і дай відповідь на питання."

Матеріалом дослідження виступають наступні конструкції.

**Проба 1. 6а. Виділення групи підмета та присудка:**

- Мама прибирає.

Про кого це речення? (Про маму). Що робить мама? (Прибирає).

- Тато читає газету.

Про кого це речення? (Про тата). Що робить тато? (Читає газету).

- В акваріумі плавають рибки.

Про кого це речення? (Про рибок). Що роблять рибки? (Плавають).

- Дівчинка співає веселу пісню.

Про кого це речення? (Про дівчинку). Що робить дівчинка? (Співає).

- На перерві хлопчик з друзями гарно відпочив.

Про кого це речення? (Про хлопчика). Що зробив хлопчик на перерві? (Відпочив).

**Проба 1. 6б. Виділення дієслова:**

- Діти грають. Що роблять діти? (Грають).
- Мама працює у школі. Що мама робить у школі? (Працює).
- На занятті діти малювали тварин. Що діти робили на занятті? (Малювали).
- На уроці з музики діти співали святкові пісні. Що робили діти на уроці з музики? (Співали).

**Проба 1.6в. Виділення прикметників:**

- Зелене яблуко. Яке яблуко? (Зелене).
- У мами гарна сукня. Яка у мами сукня? (Гарна).
- Подружка Валя - слухняна дівчинка. Яка Валя дівчинка? (Слухняна).
- Наш новий сусід Вова - ледачий хлопчик. Який Вова хлопчик? (Ледачий).

**Проба 1.6д. Виділення іменників:**

- Сашко зробив корабель. Що зробив Сашко? (Корабель).
- Тато ремонтує старий стілець. Що ремонтує тато? (Стілець).
- Вітя побачив у зоопарку великого слона. Кого побачив Вітя у зоопарку? (Слона).

Оля для вечери нарізає хліб гострим ножем. Чим Оля нарізає хліб? (Ножем).

Коментар: Труднощі у виконанні завдань у вигляді важкості зрозуміти та утримати загальний смисл речення, правильно встановити атрибутивні зв'язки, семантичні заміни, громіздське описання іменника, замість його номінативного варіанта свідчать про порушення задніх відділів мовленнєвих зон, які обумовлюють аналіз та синтез мовленнєвих звуків та їх використання для знаходження необхідних визначень та співвідносяться з парадигматичною формою моторної алалії. Використання більшою частиною іменних груп, які не несуть семантичного навантаження під час побудови певних конструкцій, в яких слова виражаються іменником, дієслово доповнює іменну серію, а іменна серія пов'язана тісним смисловим зв'язком, будуть наслідком несформованості синтагматичної ф.м.а., та свідчити про ураження передніх відділів к.г.м.

Отже, запропоновані нами діагностичні завдання другого рівня обстеження мовленнєвої компетенції на синтаксичному рівні у дітей з моторною алалією нададуть можливість детальніше зафіксувати відхилення в оволодінні практичними граматичними знаннями (граматичними узагальненнями) на імпресивному рівні; допоможуть визначити, наскільки логопат відстає в своєму розвитку від норми, а також виявити порушені в своєму розвитку операції з граматичними одиницями мови, що обумовлюють формування саме речення. Виявлені недоліки мають бути враховані під час розроблення корекційного модуля із формування мовленнєвого висловлювання у дітей із моторною алалією.

### Список використаних джерел

1. Ахутина Т. В. Нейролингвистический анализ синтаксиса. – М.: Педагогика, 1989. – 124 с.
2. Глухов В. Психоллингвистика. Теория речевой деятельности. М.: Изд-во: АСТ, 2007. – 318 с.
3. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Медицина, 1969. – 156 с.
4. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: Медицина, 1975. – 253 с.
5. Соботович Е. Ф. Психоллингвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования. – К.: ИЗМН, 1997. – 44 с.
6. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Ушакова Д. Н. – М.: Государственный институт "Советская энциклопедия", 1988. – 890 с.

### REFERENCES

#### (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Akhutina T.V. Neurolinguistic analysis of syntax. – M, 1989.
2. Glukhov V. Psycholinguistics. Theory of speech activity. M: Publishing house of the act, 2007. – 318 s.
3. Leont'ev A. A. Language, speech, speech activity. – M, 1969.
4. Luria A. R. Main problems neurolinguistic. – M: 1975. – 253s.
5. Sobotovich E. F. Psycholinguistic structure of the speech activity and mechanisms of its formation.– K.: IZMN, 1997.– 44s.
6. Explanatory dictionary of Russian : In 4 t. / Under red. Ushakov D. N. it is M.: the State institute "The oviet encyclopaedia"; OGIZ (т. 1); State publishing house of foreign and national dictionaries (t. 2-4), 1935-1940. – 45 000 ekz. (2th edition of dictionary went out in 1947-1948.) A dictionary contains 85 289 words.

The problem of organization of the speech system that is based on the difficult association of different vehicles of brain is examined in the article, and similarly separate questions of diagnostics of level of development of syntactic component of grammatical structurization of suggestion at impressive level. The analysis of existent models of speech development of home and foreign scientists is carried out. It is analysed, that in most methodologies, that are based on understanding of alaliya as the disorder conditioned by pathology of movement or unlanguage forms of psychical activity, not traced clearly reasonable system of forming of syntactic component. Thus, the offered variant of research methodology will be a next step in the general going near the questions of creation of optimal correction complex of measures for the heterogeneous group of logopat with the marked pathology. It is marked that the structure of speech defect at the above-mentioned group of children will be determined in obedience to

neurolinguistik and psycholinguistic the aspects related to localization of VPF in a cortex. Expediency and certain sequence are reasonable in a grant different types of help on motion implementation of tests within the limits of experimental research in case of origin of difficulties. Created rich in content comment, relatively differential diagnostics of logopats with motor alaliya on forms, depending on the leading action of mechanism of organic defeat. The further ways of improvement of diagnostics of level of language development are marked in the context of general correction work with children with heavy infringement of speech.

**Keywords:** speech ontogenesis, pathology, sentence, syntactic level, motor alaliya, cerebral mechanisms.

*Отримано 1.9.2014*

**УДК 373.25 – 056.26: 617.751.6**

*О. П. Таран*

### **ОСВІТОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ СВІТУ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ**

У статті розглянуто освітологічні засади формування образу світу у дошкільників зі зниженим зором. Розкрито методологічний, змістовий та оцінювальний аспекти удосконалення спеціальної дошкільної освіти дітей зі зниженим зором. Підкреслено актуальність цілісного розвитку (природничо-соціальної компетентності, гармонійної Я-концепції, шкільної зрілості) особистості дошкільника зі зниженим зором, як основних критеріїв результативності спеціальної дошкільної освіти.

**Ключові слова:** дошкільники зі зниженим зором, спеціальна освіта, природничо-соціальна компетентність, Я-концепція, шкільна зрілість, образ світу.

В статье рассмотрены образовательные основы формирования образа мира у дошкольников со сниженным зрением. Раскрыты методологический, содержательный и оценочный аспекты совершенствования специального дошкольного образования детей с пониженным зрением. Подчеркнуто актуальность целостного развития (естественно-социальной компетентности, гармоничной Я-концепции, школьной зрелости) личности дошкольника с пониженным зрением, как основных критериев результативности специального дошкольного образования.

**Ключевые слова:** дошкольники с пониженным зрением, специальное образование, естественно-социальная компетентность, Я-концепция, школьная зрелость, образ мира.

На сучасному етапі розвитку України постала проблема удосконалення системи спеціальної освіти, вирішення якої базується: на новому розумінні особистісного розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я та ставленні суспільства до них; на продуктивному вирішенні питань їх соціалізації та інтеграції в суспільство.

Провідною ідеєю сучасної спеціальної освіти є орієнтація та ефективно використання збережених систем та функцій, здатних взяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження, цілеспрямований розвиток психічних процесів, що обумовлюють рівень опанування знаннями, уміннями, навичками та відповідну освіченість дитини, її соціалізацію.

Головними засадами сучасної спеціальної освіти виступають:

- розуміння особливостей психофізичного розвитку дитини, його особистості з урахуванням закономірностей розвитку;
- визначення ступеня компенсаторно-корекційного впливу на розвиток дитини залежно від характеру та глибини ураження (сенсорного, фізичного чи інтелектуального) в умовах спеціального навчання;
- проектування віддалених цілей та результатів навчання і виховання з відповідним змістом, технологічним та матеріальним забезпеченням.

*Спеціальна освіта* – складова частина системи комплексної медико-педагогічної, професійної та соціальної реабілітації осіб, які мають психічні та фізичні порушення. Особливе місце в спеціальній освіті посідає дошкільна спеціальна освіта. Для її здійснення в державі створена диференційована мережа спеціальних дошкільних закладів, які забезпечують можливість для дітей з особливими потребами одержати елементарні знання про навколишній світ, що закладають базові основи для подальшого навчання в спеціальній і масовій школі та сприяють розвитку адаптаційних можливостей дитини до соціального середовища.

Реформування системи загальної та спеціальної дошкільної освіти є досить важливим питанням на сучасному етапі розвитку суспільства, де пріоритет надається формуванню гармонійної особистості дитини. Саме у дошкільному віці закладається елементарні, базові уявлення про навколишній світ та власну особистість. У дошкільника здобутий досвід, а саме знання, вміння і навички закладають основи природничої та соціальної компетентності, формують образ світу.

Особливого підходу до організації змісту навчального матеріалу потребують дошкільники зі знизеним зором, що зумовлено їх особливостями психофізичного розвитку, а саме наявними порушення

зорового аналізатора за збережених інтелектуальних здібностей, що виявляється у зниженні гостроти зору, звуженні поля зору, порушенні окорухової функції, особливостях кольорового зору. Ці особливості призводять до ускладнення насамперед сприймання навколишнього світу та опосередковано впливають на формування особистості дитини. Так, фахівці з тифлопсихології та тифлопедагогіки (О.Г.Літвак, Г.Х.Махортова, І.М.Некрасова, Т.П.Свиридюк, Є.П.Синьова, Л.І.Солнцева, А.Суславичус, О.П.Таран, О.М.Українська та інші) виділяють коло труднощів дошкільників зі зниженим зором у пізнанні навколишнього світу та себе в ньому через наявні сенсорні порушення:

➤ труднощі пізнання зовнішнього світу, морально-психологічних якостей людей і власної особистості;

➤ обмеженість участі дитини у багатьох подіях життя, важливих для її формування як особистості;

➤ усвідомлення дитиною своєї вади (порушення зору), що відбувається починаючи з середнього дошкільного віку та може зумовлювати формування комплексу неповноцінності;

➤ недостатність сформованості Я-концепції, що зумовлено низькою сформованістю образних і понятійних уявлень стосовно сфери-Я через обмежений чуттєвий досвід дитини та відсутність цілеспрямованого навчального впливу, забезпеченого навчально-виховною програмою дошкільного навчального закладу стосовно сфери-Я.

➤ нижчій рівень психологічної готовності до шкільного навчання, порівняно з нормою, особливі відставання відзначаються у формуванні довільності та розвитку загальних способів розумових дій, що зумовлюють труднощі оперування інформацією.

Все це негативно позначається на баченні дитиною самої себе, адекватності її самооцінки (переоцінки або недооцінки власних можливостей), взаємодії дитини з навколишнім світом та людьми, закладає специфічні основи формування зрілої особистості та може спричинити труднощі у подальшому шкільному навчанні.

На думку багатьох науковців майбутній школяр повинен: мати навички спілкування з дорослими та ровесниками, знати певні норми та правила суспільної поведінки, вміти правильно оцінювати свої реальні та потенційні можливості, мати уявлення про навколишній світ та себе як особистість.

Отже, у слабозорого дошкільника на момент закінчення дошкільного навчального закладу повинно бути сформовано, відповідно його віку:

*Природничо-соціальна компетентність* – володіння досвідом про живу і неживу природу, предметний світ, людину і соціальні аспекти її буття, що формує цілісний образ світу та виявляється в знаннях, вміннях, навичках через здатність до оперування інформацією на рівні понять, схем, процедурних дій та образів стосовно основних сфер життєдіяльності "Природа", "Культура", "Люди", "Я сам";

*Гармонійна Я-концепція* – сукупність узгоджених знань дитини про

себе, усвідомлення та прийняття дитиною власних переваг та вад, позитивне ставлення до себе, що сприяє саморозвитку та формуванню психологічно й соціально зрілої особистості, здатної до самореалізації в соціальному середовищі. Саме в Я-концепції дитини, яка має образно-понятійний зміст, забарвлений емоційно-оцінними ставленнями, що зумовлюють дії та поведінку дитини, представлена особистість дитини для себе та інших людей.

*Шкільна зрілість* – комплексна характеристика необхідного і достатнього фізичного, інтелектуального, особистісного та соціального розвитку дитини, що виявляється у здатності, готовності і бажанні вчитися та є найважливішою передумовою для гармонійного входження дитини у нове освітнє середовище.

Беручи до уваги, реформуванням спеціальної освіти у напрямі формування гармонійної особистості дитини з особливостями психофізичного розвитку та сприяння її соціалізації й адаптації до суспільного життя, ми вважаємо доцільно застосовувати у спеціальній дошкільній освіті стосовно дітей зі зниженим зором *системно-формувальний Я-центрований підхід*, який полягає у системному розгляді особистості дитини через визначення її особливостей, внутрішніх передумов їх формування та забезпечення гармонізації особистості у навчально-виховному процесі пізнання навколишнього світу та себе в ньому, що сприятиме кращій адаптації дитини до нових умов соціалізації у шкільному освітньому просторі та закладає фундамент для подальшого вікового та індивідуального розвитку.

Освітологічні засади формування образу світу у дошкільників зі зниженим зором полягають в удосконаленні навчально-виховного процесу, враховуючи сучасні вимоги до стандартів, принципів, структури та базового змісту загальної та спеціальної дошкільної освіти. Сутність освітологічних засад, на наш погляд, докладно розкривають такі їх структурні аспекти: методологічний, змістовний, оцінювальний.

**Методологічний аспект.** Передбачає узгодженість із законодавчою базою та освітніми стандартами загальної та спеціальної освіти, зокрема: Базовим компонентом дошкільної освіти [2] в Україні та Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі", що закладають їх базову структуру та зміст; Концепцією спеціальної освіти осіб з психічними та фізичними вадами в Україні та Державним стандартом спеціальної освіти дітей з особливими потребами, що забезпечують їх методологічну базу; Державним стандартом початкової загальної освіти та Державним стандартом спеціальної початкової освіти (освітня галузь "Людина і світ"), що реалізують принцип наступності та неперервності освіти; Навчально-виховною програмою та методичними рекомендаціями для спеціальних дошкільних закладів для дітей з вадами зору (розділ "Ознайомлення з навколишнім середовищем"), Навчально-виховною програмою та методичних рекомендацій для спеціальних закладів для дітей з порушеннями зору сьомого року життя (розділ

"Ознайомлення з навколишнім світом").

Отже, саме галузь знань "Довкілля" змістовно закладає базову природничу і соціальну компетентність, що забезпечує життєву компетентність дитини зі зниженим зором стосовно її потенційних можливостей. Обізнаність про довкілля відіграє провідну роль у формуванні образу світу дитини, який є основою ознайомлення дошкільників зі зниженим зором з навколишньою дійсністю та є важливою передумовою для їх подальшого навчання та взаємодії з соціумом.

Також, важливим є врахування особливостей психофізичного розвитку дітей зі зниженим зором. Так, формування образу світу дошкільників зі зниженим зором базується на сучасному науковому розумінні компенсації та корекції, розвитку та соціальної адаптації дитини, а саме:

- розвиток збережених психічних функцій;
- формування нових механізмів пізнання за рахунок структурування, систематизації та лінгвістичного перекодування навчальної інформації;
- закладання базових основ здатності до рефлексії, сенсорно-перцептивного та семантичного аналізу;
- формування навичок взаємодії з дорослими, мовленнєвої та комунікативної діяльності з акцентуванням уваги на здатності сприймання та розуміння інформації, рухової активності;
- формування гармонійної Я – концепції;
- забезпечення психолого-педагогічного супроводу готовності слабозорих дітей до шкільного навчання.

Формування природничо-соціальної компетентності дошкільників зі зниженим зором полягає в керуванні їх психічним розвитком, що зумовлено врахуванням особливостей: вікового, індивідуального, психофізичного розвитку особистості; пізнавальної активності; форм відображення навколишньої дійсності.

**Змістовний аспект.** Основний зміст природничо-соціальної компетентності дошкільників зі зниженим зором складає галузь "Довкілля" через структурування її навчальної інформації щодо основних сфер життєдіяльності ("Природа", "Культура", "Люди", "Я сам") за видами знань (концепти, схеми, процедурні знання, мисленнєві образи). Організацію досвіду стосовно зовнішнього та внутрішнього світу дитини з порушеннями зору у вигляді видів знань запропоновано Д.Б.Рожественською [4]. Види знань беруть участь у сприйманні, організуванні та переробленні інформації про світ і дитину в ньому та визначено як:

- Пропозиційні (вербальні) знання:
  - *концепти* – поняття, де зміст слова пов'язується із самим словом;
  - *схеми* – знання, що наявні в пам'яті та міркуванні як когнітивні структури;



○ *процедурні знання* – знання про способи дії, порядок, результати та умови дій.

➤ Образні чи просторові знання – (мисленнєві) *образи*, суть яких полягає у представленості навколишнього світу в наочно-образному мисленні, через оперування поняттями на образному рівні.

Виділення цих видів знань зумовлено ідеями про способи кодування інформації. Так, Дж. Брунер вказував на існування трьох способів суб'єктивного уявлення світу: як дії, наочні образи та знаки мови. Кожен з цих способів кодування інформації – дієвий, образний, символічний – відображає події особливим чином [1]. У свою чергу, М.О. Холодна робить припущення, що у структурі інтелекту перероблення інформації одночасно відбувається щонайменше у системі трьох основних модальностей досвіду: 1) через знак (словесно-мовленнєвий спосіб кодування інформації); 2) через образ (візуально-просторовий спосіб кодування інформації); 3) через чуттєве враження (чуттєво-сенсорний спосіб кодування інформації). Тобто, коли людина щось усвідомлює, то вона це визначає словами, формує у образи та відчуває [5].

Доцільність використання запропонованих видів знань, зумовлена тим, що вони охоплюють різні аспекти інформаційного потоку та представляють чітку структуру, що допомагає сприймати та організовувати знання у вигляді гештальтів та фреймів. Варто зазначити, що формування вербальних (концепти) та наочних (образи) понять спрямовані на подолання складнощів встановлення співвіднесення слова і образу та розширення чуттєвого досвіду дитини, а схеми та процесуальні знання полегшують засвоєння знань про довкілля, систематизуючи навчальний матеріал на цілісні структурні компоненти.

**Оцінювальний аспект.** Оцінювання навчальних досягнень виступає важливим моментом спеціальної дошкільної освіти, як засіб контролю ефективності навчально-пізнавального процесу з метою його корекції та оптимізації.

Загальним параметром оцінювання навчальних досягнень дошкільників зі зниженим зором є *рівні засвоєння*, виділенні В.В. Тарасун [3] стосовно чотирьох рівнів розумової діяльності:

1) *пасивно-репродуктивний* – приймання, впізнання, розрізнення та усвідомлення вивченого матеріалу, завдання;

2) *репродуктивний* – відтворення засвоєного навчального матеріалу та застосування знань у різних видах практичної роботи за зразком;

3) *репродуктивно-продуктивний* – застосування засвоєного матеріалу у змінених навчальних ситуаціях і перенесення способів виконання на аналогічні;

4) *продуктивний* – самостійне перетворення способів виконання навчальних завдань і перенесення їх на виконання інших видів діяльності.

Оцінювання за рівнями засвоєння здійснюється відповідно виділених видів знань, що утворює модель засвоєння знань про довкілля

дошкільниками з порушеннями зору, в якій запропоновані види знань мають власні особливості засвоєння на пасивно-репродуктивному, репродуктивному, репродуктивно-продуктивному рівнях та не диференціюються на продуктивному рівні, утворюючи цілісний творчий осередок.

Результатами освітнього впливу спрямованого на формування образу світу у дошкільників зі зниженим зором є:

- *Пізнавальні* – сформованість системи: елементарних уявлень про природу та соціум; практичних знань, умінь та навичок діяльності дитини в природничому та соціальному середовищі; цінностей у ставленні до природи, до людей, до самого себе, які передбачають усвідомлення дошкільниками своєї належності до природи і суспільства.

- *Розвивальні* – розвиток розумових здібностей, емоційної сфери, спостережливості; формування базового досвіду творчої діяльності дошкільників зі зниженим зором; оволодіння досвідом спілкування, самореалізації, самовираження в навчально-пізнавальній діяльності відповідно до індивідуальних можливостей; оволодіння узагальненими способами дій, рольовим моделюванням способів поведінки в різних ситуаціях; розвиток активного пізнавального ставлення до дійсності та позитивного ставлення до себе.

- *Виховні* – засвоєнням дошкільниками зі зниженим зором екологічної культури, усвідомленням ними цінності здоров'я і здорового способу життя, залежності життя людини від стану навколишнього природного середовища, засвоєння етичних та моральних норм існування людини у соціумі.

Загальну схему освітологічного забезпечення формування образу світу у дошкільників зі зниженим зором подано у Рис. 1.

Отже, освітологічні засади формування образу світу дошкільників зі зниженим зором ґрунтується на основних вимогах загальної дошкільної освіти. Специфіка їх полягає у врахуванні особливостей психофізичного розвитку дошкільників зі зниженим зором, структурування змісту навчального матеріалу за видами знань, включення оцінювання природничо-соціальної компетентності для визначення ефективності навчально-виховного процесу, спрямованість на забезпечення цілісного розвитку особистості дошкільника зі зниженим зором, а саме формування природничо-соціальної компетентності, гармонійної Я-концепція та шкільної зрілості як основних критеріїв результативності загальної та спеціальної дошкільної освіти та передумов до ефективного подальшого навчання в школі.

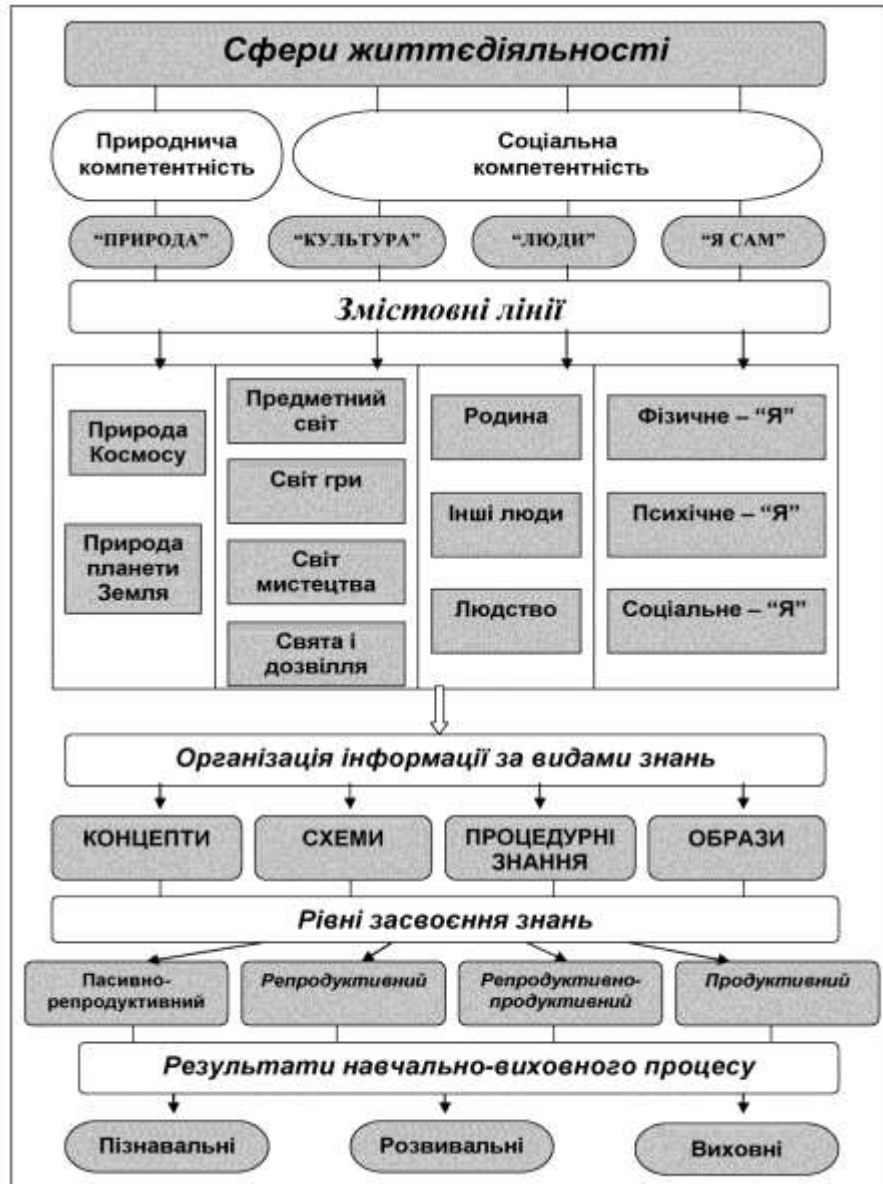


Рис. 1 Освітологічні засади формування образу світу у дошкільників зі зниженим зором.

### Список використаних джерел

1. Брунер Дж. Психологія познання / Дж. Брунер. – М. : Прогресс, 1977. – 412 с.
2. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні / за ред. О. Л. Кононко. – К. : Дошкільне виховання, 2003. – 243 с.
3. Психологічні умови ефективності дошкільного навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я / За ред. В.В. Тарасун. – К. : ПП "Актуальна освіта", 2005. – 286 с.
4. Рождественская Д. Б. Тестова модель рівнів засвоєння програмового матеріалу розділу "Довкілля" дітьми зі зниженим зором (методичні засади) / Д. Б. Рождественская // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. Збірник наукових праць.

Випуск 2. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – С. 47 – 55.

5. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Томск : Изд-во Томского университета, 1997. – 392 с.

The article deals with the educational basis for the formation of the image of the world in preschoolers with visual impairments. Revealed methodological, informative and evaluative aspects of improving special education preschool children with low vision. Stressed the relevance of holistic development (natural and social competence, harmonious self-concept, school maturity) the person preschooler with reduced vision as the main criteria for the effectiveness of pre-school special education.

**Keywords:** preschool children with low vision, special education, natural and social competence, self-concept, school maturity, the image of the world.

*Отримано 1.9.2014*

**УДК 376.1-056.48:616.89-008.484:159.953.2**

*О.П. Таран*

### **ПРОБЛЕМА УСВІДОМЛЕННЯ СЕБЕ ТА НАВКОЛИШНЬОГО СВІТУ ДИТИНОЮ З АУТИЗМОМ**

Стаття висвітлює проблему усвідомлення себе та навколишнього світу дитиною з аутизмом. В статті: зазначаються особливості сприйняття навколишнього світу дитиною з аутизмом та їх причини; розкриваються підходи (фізіологічний, психологічний, соціальний) до розгляду особистості дитини з аутизмом; пропонується модель усвідомлення себе та навколишнього світу дитиною з аутизмом, що складається з психофізіологічної адаптації до навколишнього світу, символічного відображення навколишнього світу та життєвої компетентності дитини.

**Ключові слова:** аутизм, рівні побудови дій, рівні афективної сфери, модель психічного, метарепазентація, адаптація.

Статья освещает проблему осознания себя и окружающего мира ребёнком с аутизмом. В статье: отмечаются особенности восприятия окружающего мира ребёнком с аутизмом и их причины; раскрываются подходы (физиологический, психологический, социальный) к рассмотрению личности ребёнка с аутизмом; предлагается модель

осознания себя и окружающего мира ребёнком с аутизмом, которая состоит из психофизиологической адаптации к окружающему миру, символического отображения окружающего мира и жизненной компетентности ребенка.

**Ключевые слова:** аутизм, урони построения действий, уровни аффективной сферы, модель психического, метарепрезентация, адаптация.

Проблема усвідомлення себе та навколишнього світу дитиною з аутизмом є досить актуальною, оскільки вона лежить в основі даного системного порушення розвитку (особливого асинхронного типу розвитку), що характеризується, перш за все, труднощами взаємодії дитини з навколишнім світом та самим собою.

Послаблення зв'язків із реальністю дитини з аутизмом виявляється в зосередженості на власних переживаннях, обмеженні спілкування з іншими людьми та характеризується глибокою недостатністю емоційних контактів, тривожним прагненням зберегти постійність, незмінність оточення, надзвичайною зосередженістю на окремих об'єктах, маніпулюванням ними, мутизмом, не спрямованим на комунікацію, достатньо високим пізнавальним потенціалом [1; 2; 3; 4; 5].

У ході аналізу теорій виникнення аутизму та поодиноких свідчень осіб з аутизмом О. Романчук (2010) припускає, що навколишній світу постає перед дитиною з аутизмом непередбачуваним, мінливим, незрозумілим, фрагментованим, калейдоскопом звуків, образів, тілесних відчуттів тощо. Такий світ може викликати страх, почуття невпевненості у труднощі пристосування до нього, а таке світосприйняття може викликати бажання окреслити свою територію, зробити свій простір незмінним, підкореним певній стереотипній послідовності. Сенсорні стимули через гіперчутливість можуть сприйматися як надпороговими та викликати дискомфорт, що спричиняє у дитини з аутизмом необхідність обмежити потік цих сенсорних стимулів (закрити вуха, заплющити очі, сховатися). Люди та стосунки між ними також можуть здаватися незрозумілими і непередбачуваними, що зазвичай призводить до обмеження контактів або надання їм стереотипності, передбачуваності. Через обмеженість мовлення навколишній світ є для дитини з аутизмом чимось зовнішнім, куди треба "вийти на контакт" з іншими людьми, дати їм знати про свої бажання та щоб зрозуміти себе тощо. Діти з аутизмом мають труднощі в регулюванні за допомогою внутрішнього мовлення своєї поведінки та емоцій, через що їх прояви бувають не зрозумілими іншим. Також, для дітей з аутизмом характерна "соціальна сліпота" – дефіцит здатності розуміти інших, їх думки, почуття тощо, що утворює бар'єр у спілкуванні, спричиняє неконтактність між дитиною і світом. У дітей з аутизмом наявні значні труднощі з цілісним відчуттям світу, що викликає розгубленість у

навколишньому світі та втечу у світ деталей, вузьких зацікавлень, у якому все зрозуміліше і передбачене, ніж навколо [4, с. 38-40].

В свою чергу, за Т. В. Скрипник (2010), аналіз психолого-педагогічних досліджень раннього дитячого аутизму дає змогу окреслити особливості функціонування психіки дітей з аутичними розладами, що на нашу думку пояснюють труднощі усвідомлення себе та навколишнього світу, а саме: фрагментарність (нецілісність) когнітивного (зокрема й перцептивного) оброблення інформації (теорія ослаблення центрального зв'язування, викривлення цілісної картини реального предметного світу); обмеження у спроможності інтерпретувати сприйману інформацію та розуміти її смисл; слабка координація рухів, неспроможність керувати розподілом м'язового тону; високо розвинена механічна пам'ять і певні типи асоціацій, наприклад, асоціації за суміжністю; незвична зорова пам'ять: запам'ятовування маршрутів, розташування знаків на папері, клавіш і кнопок на електронних приладах тощо; відставання чи цілковитий брак розвитку експресивного мовлення, стереотипне використання мовлення; „негнучкий” процес мислення, буквальне розуміння непрямого смислу; викривлене розуміння загального смислу того, що відбувається; довга затримка у формуванні комплексу „Я”, що виявляють у схильності казати про себе в третій особі [5, с. 42-43].

Задля побудови моделі усвідомлення себе та навколишнього світу дитиною з аутизмом нами здійснено системний розгляд особистості дитини з аутизмом у межах окреслених нами базових теоретичних підходах, а саме: фізіологічного, психологічного та соціального.

**Фізіологічний підхід** розкриває зрілість центральної нервової системи та сформованість рівнів побудови дій через дозрівання фізіологічних основ організму та його впливу на формування особистості дитини з аутизмом. Такий підхід запропоновано Е. В. Максимовою (2008), ґрунтуючись на теорії побудови дій Н. А. Бернштейна, який виділив п'ять рівнів побудови рухів: рівень А – підлаштування; рівень В – синергій і штампів; рівень С – просторового поля; рівень D – предметної дії; рівень Е – інтелекту.

Процес побудови дій зумовлений за Е. В. Максимовою особливостями сприймання інформації, тобто аферентно-еферентним механізмом, суть якого полягає в тому, що аферентний синтез кожного рівня побудови дій по-різному переробляє отриману інформацію та будує еферентну відповідь. Таким чином, за Е.В. Максимовою первинними порушеннями є порушення сприймання та супроводжуючі його страхи, тоді як порушення спілкування, емоційного реагування та поведінки є вторинним, тобто в основі аутичного порушення є труднощі сприймання дитиною з аутизмом свого тіла та навколишнього простору. Запропоновані рівні побудови дій є рівнями взаємодії організму з навколишнім середовищем [2].

Так, на *рівні А (підлаштування)* відбувається злиття зі світом,

тонічно-пасивне вписування у навколишній світ в якому дитина сприймає себе частиною світу та не виокремлює себе з нього. Саме на цьому рівні формується базова довіра до світу через формування тактильної комунікації дитини з мамою на дуже близькій відстані з опорою на глибоку чутливість – тонічне підлаштовування, що закладає основи усвідомлення Я-фізичного та комунікації на тілесному рівні.

Для дітей з аутизмом характерні труднощі в тонічному підлаштовуванні, тобто дитина не дає тонічної відповіді мамі, через що мама рідше бере її на руки та спілкується з нею, що негативно впливає на розвиток дитини.

На *рівні В (синергій)* відбувається активне рухове несвідоме вбудовування в навколишній світ. Адекватне вписування пов'язано з власними тілесними відчуттями та виявляється у контактних рухах (взаємні обійми, штовхання, притискання тощо) або в підлаштовуванні в сумісному русі та супроводжується позитивними емоціями. Будь-який несподіваний або незрозумілий подразник порушує вписування та викликає напруження, страх. Світ сприймається як небезпечний, що породжує необхідність об'єднання з близькими людьми та сприяє формуванню природного симбіозу мами та дитини, в якому відрив від мами сприймається дитиною як загроза її існуванню. Якщо спілкування з мамою застрягає на рівні В, то формується патологічний симбіоз, який гальмує процес розвитку. На цьому рівні формується гра з загальними сенсорними відчуттями та з відчуттями власного тіла в русі.

У дітей з аутизмом цей рівень, як правило є збереженим. Однак дисфункції виявляються у застряганні на сенсорних стимулах, формуванні стереотипів та страху невизначеної, нової ситуації.

На *рівні С (просторового поля)* відбувається виділення себе із зовнішнього світу, цілісне сприймання власного тіла як одного з варіантів простору, виникає усвідомлення "Я"; формується сприймання реальності "тут та тепер", її диференційованість, здатність виділення фігури з фону. Навколишній світ починати мати свої межі. Взаємодія з навколишнім світом на рівні С виявляється у невербальній поведінці.

Переважно всі діти з аутизмом мають труднощі у формуванні цього рівня, що можуть проявлятися у: затримці появи займенника "Я"; порушенні сприймання цілісності свого тіла; порушенні координації рухів у просторі; порушенні тілесної чутливості (знижена); порушенні меж простору (страх закритого простору, або не відчуття жодних меж); труднощі формування цілісного синтезу, гештальту (сприймання простору монорецепторно лише через зір або через слух або через рух); порушеннях невербальної поведінки: відсутності погляду очі в очі, відсутності наслідування в міміці (амімія) та жестах, відсутності вказівного жесту, труднощах зчитування міміки дорослих; затримці мовленнєвого розвитку та порушенні інтонування.

На *рівні D (предметної дії)* відбувається становлення усвідомлення Я та оволодіння соціальними нормами, правилами взаємодії. В спілкуванні

стають важливими схеми, правила, знаки. Емоції на цьому рівні залежать від ситуації та оцінюють її в цілому, відбувається перенос емоцій на майбутню ситуацію. Можливо зображення та зчитування емоційних схем. Виникають внутрішні заборони на певні дії. Формування цього рівня забезпечує утворення сюжетно-ролевої гри, з програванням ситуацій та використанням предметів-замісників.

Переважаю всі діти з аутизмом мають труднощі у формуванні цього рівня, а саме: труднощі розуміння ситуацій та їх відмінностей; обмеженість мовлення що складається з прив'язаних до ситуації приказів-команд: пити, дай, гуляти; практично не формується сюжетно-рольова гра та передбачення, існування "тут і тепер".

На *рівні E (інтелекту)* відбувається відхід від реальної ситуації, тобто аферентний синтез та еферентна відповідь формуються мислено, поза реальною ситуацією в уяві. Формується здатність до відсторонення емоцій від сприймання "тут" та "тепер" та виникнення емоцій не пов'язаних з навколишнім світом, тобто емоції супроводжують фантазії, думки. Виникають емоції вищого рівня – почуття (альтруїзм, заздрість, сором, почуття провини). Гра на цьому рівні є різноманітною (за правилами, розвивальні ігри зі словами та образами). Навчання на цьому рівні відбувається за допомогою розуміння.

Переважаю всі діти з аутизмом мають труднощі у формуванні цього рівня, що можуть виявлятися у: відірваності мислення від сприймання та діяльності; не виконанні мовленням комунікативної функції (навіть при його розвинутості); труднощах навчання письму, читанню, математиці; труднощах усвідомлення себе мислячою особистістю; відсутності співпереживань; затримці розумового розвитку.

Міра сформованості цих рівнів та їх дисфункцій у кожної дитини з аутизмом різний через індивідуальний тип їх розвитку.

**Психологічний підхід** характеризується двома аспектами: *зовнішнім* – особливостями афективних проявів дитини з аутизмом; *внутрішнім* – аналізом внутрішньої психологічної структури побудови моделі психічного при аутизмі

Зовнішній аспект психологічного підходу розкривається через розгляд ідей О. С. Нікольської (2000), яка зазначає, що основою взаємодії з навколишнім світом є афективна сфера, переживання. Тобто афективна сфера це багаторівнева система організації поведінки та свідомості, що забезпечує взаємодію з навколишнім світом, через адаптацію та саморегуляцію на основі афективних вражень отриманих від зовнішнього світу. О.С. Нікольською виділено чотири ієрархічні рівні розвитку афективної сфери: перший рівень – афективної пластичності; другий рівень – афективних стереотипів; третій рівень – афективної експансії; четвертий рівень – емоційного контролю [3]. У ході теоретичного аналізу цих рівнів нами виділено їх основні характеристики та дисфункції при аутизмі

Так, *рівень афективної пластичності* характеризується пасивно-



пластичним підлаштування до навколишнього світу, підготовкою до активного контакту суб'єкта з навколишнім світом, що виявляється у виборі оптимального режиму сприйняття світу (постійний вибір дистанції, позиції, що дозволяє зберегти комфорт – та безпеку, а також налаштуватися на найповніше сприймання). Характер поведінки – "польова реактивність", "ехо-реакції", тобто зовнішньо виявляється у пасивному дрейф у просторі. На цьому рівні характерні нестійкі, полярні (зумовленні навколишнім середовищем) афективні переживання відчуття загального комфорту (глибокого спокою) або дискомфорту (тривоги) та формується механізм афективного перенасичення задля захисту від позитивних чи негативних пререживань руйнівної інтенсивності (механізм витіснення).

Дисфункції рівня афективної пластичності у дітей з аутизмом: сприйняття навколишнього світ як загрозового, через що більшість стимулів навколишнього середовища блокується; використання для своєї орієнтації у просторі переважно периферійного зору без фіксації на об'єктах.

*Рівень афективних стереотипів* характеризується: активним пристосуванням до життя в стабільних умовах, виявленням, відтворення та задоволення певних суб'єктивно значимих потреб і вражень відповідно до можливостей в певних умовах; використанням минулого досвіду для стабільного передбачення майбутнього. Формуються поведінкові стереотипи, звички. Переживання організує поведінкові стереотипи та характеризується почуттями задоволення і невдоволення. Суб'єкт фіксує і диференціює неприємне переживання як біль або страх, що зумовлює виникнення відповідних захисних дій, які полягають у складних стереотипах поведінки, які запобігають небезпеці. З одного боку, це підвищує загальну надійність життєвих звичок, а з іншого обмежує контакт з навколишнім світом.

Дисфункціями цього рівня для дітей з аутизмом є певне застрягання на цьому рівні, що виявляється у нетерпимості до змін режиму, страху нового, сприйнятті затримки у виконанні бажання та заміни звичного способу дії як катастрофу.

*Рівень афективної експансії* організує активне існування суб'єкта в мінливому, невизначеному світі. На цьому рівні формується універсальна адаптація до зміни в середовищі, досягнення значимої мети в умовах непередбачуваності розвитку ситуації, здатність до подолання перешкод, активний пошук нової інформації та гнучкість у вирішенні задач. З метою забезпечення адаптації в ситуації зростання невизначеності, небезпеки є можливість зупинити реакцію уникання, загальмувати неадекватний стереотип поведінки, зосередитись на пошуку нового, адекватного способу захисту або подолання. Тут провідною є дослідницька адаптивна поведінка, що є активною, гнучкою, діалогічною із середовищем, забезпечує можливість одержання нової інформації та використати свій інтелектуальний

потенціал.

Дисфункції рівня афективної експансії для дітей з аутизмом є: відсутність розуміння причинно-наслідкових зв'язків та порушення організації діалогу зі світом через труднощі виділення наявної перешкоди, ігнорування наявної перешкоди, застосування відомих стереотипів поведінки, діючи методом проб і помилок; навіть при можливості ігрової символізації й створення статичного ігрового образу розвиток сюжетної гри не відбувається, не з'являється здатність фантазувати.

*Рівень емоційного контролю* характеризується опосередкованістю індивідуального афективного життя, співпереживанням іншому, оволодінням соціально прийнятими форми поведінки, тобто довільність у відносинах зі світом. Дисфункціями рівня емоційного контролю для дітей з аутизмом є: труднощі розуміння, інтерпретації та врахування почуттів, емоцій, думок іншої людини; труднощі виразу власних емоційних станів; труднощі передбачення поведінки та переживань інших людей.

*Внутрішній аспект психологічного підходу* спрямований на пояснення причин аутизму через розгляд моделі психічного, а саме порушення базової здатності людини до "зчитування внутрішніх уявлень, переживань". Так, Ф. Аппе (2006) у пошуках причин аутизму, зупиняється на ідеї запропонованій Baron-Cohen яка полягає в тому, що триада поведінкових порушень при аутизмі (соціалізації, комунікації та уяви) зумовлена порушенням базової здатності людини до "зчитування внутрішніх уявлень". Пояснення аутизму з позиції моделі психічного (theory of mind) припускає, що в аутистів втрачається здатність уявляти собі внутрішні переживання, що призводить до зниження в них певних здатностей до соціальної взаємодії, комунікації та уяви [1, с.60].

*Модель психічного* – це здатність приписувати незалежні уявлення іншим людям задля пояснення поведінки власної та інших, тобто здатність сприймати як свої власні переживання, так і переживання іншої людини з метою пояснення та прогнозування поведінки. Ці уявлення повинні бути незалежними як від реальної ситуації (оскільки люди можуть очікувати те, чого немає насправді), так і від уявлень інших людей (оскільки різні люди можуть очікувати й хотіти різне).

Модель психічного ґрунтується на символізації, що є винятково складною поведінкою та передбачає сформованість двох типів репрезентацій, які забезпечують здатність до диференціації дитиною уявної та реальної дійсності, а саме: *первинна репрезентація* яка відображає те, що дійсно існує у навколишньому світі; *метарепрезентація*, тобто символізація, що використовується для оволодіння уявлюваною реальністю.

Метарепрезентація складається із чотирьох елементів: 1) діюча особистість (агент), 2) інформаційний зв'язок, 3) реальний об'єкт, 4) "експресія" (відділене від реальності символічне уявлення).

Наприклад, при грі імітації відповідно схеми: 1) мама, 2) уявляє, 3) що банан, 4) "це телефон".

Здатність до метарепрезентації необхідна для формування символічної гри та відображення інших "інформаційних зв'язків", таких як "думка", "надія", "намір", "бажання" та "очікування" [1, с. 61-62].

Отже, дана теорія логічно пояснює тріаду порушень при аутизмі через неможливість уявлення внутрішніх переживання, а саме: порушення соціальної взаємодії зумовлено відсутністю здатності сприйняття інших людей як активних суб'єктів зі своїми власними уявленнями; характер комунікативних порушень зумовлено неможливістю уявити собі намірів співрозмовника або сприймати його висловлення як відображення його думок.

Дитині з аутизмом властиве відчуття внутрішнього хаосу, зумовлене труднощами в розумінні того, що інші люди мають відмінне від її мислення, що дії людей, зазвичай, відображають їх думки, плани та емоційні потреби.

**Соціальний підхід** полягає в розгляді особливостей психофізичного розвитку дитини з аутизмом через ігрову діяльність. Так, ігрову діяльність дітей з аутизмом за О. А. Янушко (2004) характеризують такі особливості: 1) недостатня здатність та відсутність безпосереднього інтересу до ігрової діяльності; 2) тривала зупинка на етапі вивчення предметного світу; 3) відмова використання предметів та іграшок за призначенням; 4) орієнтування при маніпулюванні з предметами та іграшками на їх сенсорну привабливість (колір, матеріал з якого вони зроблені, звук який викликають тощо); 5) практично не здатні використовувати в грі предмети-замісники, поряд з цим здатні надавати предметам, що не мають фіксованого призначення, певну виняткову функцію і відмовляються застосовувати їх інакше; 6) сюжетно-рольова гра самостійно практично не формується, через труднощі взяти на себе роль іншого [6].

Діти з аутизмом мають великі труднощі, у розвитку комунікації, соціальної поведінки та ігровій діяльності, де в більшій мірі є необхідним використання не прямих значень, володіння здатністю усвідомлення себе та інших. Саме в цих галузях особливості розвитку аутистів найпомітніші оскільки через складність реалізації в них діти з аутизмом вдаються, до стереотипних і обмежених форм поведінки, вивчених ними напам'ять, тобто в них спрацьовують захисні та адаптивні механізми. Варто зазначити, що у аутистів не відсутнє прагнення до взаємодії з іншими людьми, тобто природне прагнення до взаємодії є, однак наявні складності в їх реалізації.

Таким чином, на основі аналізу окреслених базових підходів до особистості дитини з аутизмом можемо запропонувати **модель усвідомлення себе та навколишнього світу дитиною з аутизмом**, що складається з трьох аспектів кожен з яких містить когнітивний, емоційний, поведінковий базиси психічного (наочно подана у таблиці 1).

Таблиця 1.

**Модель усвідомлення дитиною з аутизмом себе  
та навколишнього світу**

Рівні сформованості	Аспекти усвідомлення	Психологічний базис
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ пластичний</li> <li>➤ динамічний</li> <li>➤ варіаційний</li> <li>➤ смисловий</li> </ul>	<i>Психофізіологічна адаптація до навколишнього світу</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Когнітивна складова</li> <li>➤ Емоційна складова</li> <li>➤ Поведінкова складова</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ спонтанно-пластичний</li> <li>➤ сенсорно-маніпулятивний</li> <li>➤ ситуаційно-відображувальний</li> <li>➤ сюжетно-рольовий</li> </ul>	<i>Символічне відображення навколишнього світу</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Когнітивна складова</li> <li>➤ Емоційна складова</li> <li>➤ Поведінкова складова</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Я – сам</li> <li>➤ Я та інші</li> <li>➤ природа</li> <li>➤ предметний світ</li> <li>➤ культура</li> </ul>	<i>Життєва компетентність у навколишньому світі</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Когнітивна складова</li> <li>➤ Емоційна складова</li> <li>➤ Поведінкова складова</li> </ul>

*Психофізіологічна адаптація до навколишнього світу* – охоплює цілісну систему організації психічної діяльності (функціонування психічних процесів, особливості адаптації до навколишнього світу, рівні побудови дій) та реалізується на пластичному (пасивного пристосування), динамічному (активного пристосування до стабільних умов), варіаційному (активне пристосування до незвичних умов) та смислому (функціонування на рівні уявлень, контекстів, переносних значень, емпатійності, моральності) рівнях.

*Символічне відображення навколишнього світу* – сформованість ігрової діяльності, як відображеної моделі навколишньої дійсності на рівнях: спонтанно-пластичному (спонтанне підлаштування до навколишнього середовища), сенсорно-маніпулятивному (реагування на зовнішні сенсорні стимули), ситуаційно-відображувальному (наслідування дій людей, тварин, об'єктів тощо), сюжетно-рольовому (прийняття ролі, самостійне створення та розвиток сюжету). Когнітивний психологічний базис розкривається відповідно кожного рівня сформованості через зміст гри, супровід гри мовленням; емоційний – демонструє особливості емоційне ставлення до гри, іграшок, емоційна компетентність, емоційне реагування на втручання в гру інших дітей та дорослих; поведінковий – характеризується особливостями використання іграшок, дотримання правил, прийняття ролей.

*Життєва компетентність дитини у навколишньому світі* –

володіння досвідом про живу і неживу природу, предметний світ, себе, людину і соціальні аспекти її буття, що формує цілісний образ світу та виявляється в безпосередній взаємодії дитини з навколишнім світом у знаннях, емоційних ставленнях та поведінкових проявів щодо базових сферах "Довкілля", а саме: Я – сам, Я та інші, природа, предметний світ, культура.

Отже, запропонована модель може застосовуватись в якості певного оцінювання особливостей усвідомлення себе та навколишнього світу дітьми з аутизмом та виступати передумовою забезпечення адекватного корекційно-розвивального та навчально-виховного впливу, що буде враховувати індивідуальні особливості розвитку кожної конкретної дитини з аутизмом.

### Список використаних джерел

1. Appe. F. Vvedenie v psihologicheskuyu teoriyu autizma / Francheska Appe ; [per. s angl. D. V. Ermolaeva]. – М. : Terevinf, 2006. – 216 s.
2. Maksimova E. V. Urovni obscheniya. Prichinyi vozniknoveniya rannego autizma i ego korektsiya na osnove teorii N.A. Bernshteyna / E. V. Maksimova – М. : Izdatelstvo "Dialog-MIFI", 2008. – 288 s.
3. Nikolskaya O. S. Affektivnaya sfera cheloveka. Vzglyad skvoz prizmu detskogo autizma / O. S. Nikolskaya – М. : Tsentrluchebnoy pedagogiki, 2000. – 364 s.
4. Romanchuk O. Rozladi spektru autizmu v zapitannyah ta vIdpovIdyah / Oleg Romanchuk – LvIv : Koleso, 2010. – 168 s.
5. Skripnik T. V. Fenomenologiya autizmu : Monografiya / T. V. Skripnik – К. : Vidavnitstvo "FenIks", 2010. – 368 s.
6. Yanushko E. A. Igryi s autichnyim rebenkom. Ustanovka kontakta, sposobyi vzaimodeystviya, razvitie rechi, psihoterapiya / E. A. Yanushko – М. : Terevinf, 2004. – 140 s.

The article highlights the problem of understanding ourselves and the world around a child with autism. Around the world faces child with autism unpredictable, volatile, confusing and can cause fear, uncertainty and difficulty adapting to it. This is due to fragmentation of cognitive information processing, limitations in the ability to interpret the perceived information and understand its meaning, delay or lack of expressive language, use of stereotyped speech, delay the formation of the "Self".

In the article the approach to the personality of the child with autism. Physiological approach considers the extent of maturity of the central nervous system and formation levels of building operations: A – adjustment, B – synergies and stamps, C – spatial field, D – substantive action, E – intelligence. Psychological approach considers the peculiarities of formation in children with autism four hierarchical levels of affective areas: 1) affective plasticity, 2) affective attitudes, 3) affective expansion; 4) emotional control and mental models (understanding and predicting feelings and thoughts of

another person). Social approach considers the specific characteristics of play a child with autism: failure or lack of interest in the game, the choice of toys for sensory characteristics (color, sound), do not use in game items substituent, role-playing game is not formed, because of the difficulty to take on the role of other.

In this article the author proposed a model of understanding ourselves and the world around a child with autism, consisting of psycho physiological adaptation to the world, a symbolic reflection of the world and life competence of the child. This model can be used to assess the characteristics of awareness of self and the world of children with autism and act a precondition for adequate remedial developmental and educational impact that will take into account the individual characteristics of each individual child with autism.

**Keywords:** autism, levels of construction operations, the level of affective sphere, model of mental, misrepresentation, adaptation.

*Отримано 1.9.2014*

УДК 37.147:376.112.4

*О.А. Тельна*

### **ІМІТАЦІЙНО-РОЛЬОВЕ МОДЕЛЮВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ**

Стаття присвячена проблемним питанням підвищення рівня професійної підготовки корекційних педагогів шляхом системного використання імітаційно-рольового моделювання в навчальному процесі у ВНЗ. Зокрема, розкрито сутність імітаційно-рольового моделювання як навчальної технології, наведено особливості застосування імітаційно-рольового моделювання в різних навчальних ситуаціях, охарактеризовано вимоги до них, наведено етапи застосування імітаційно-рольового моделювання у професійному навчанні корекційних педагогів.

**Ключові слова:** імітаційно-рольове моделювання, професійна підготовка, корекційна освіта.

Статья посвящена проблемным вопросам повышения эффективности уровня профессиональной подготовки коррекционных педагогов путем системного использования имитационно-ролевого моделирования в

учебном процессе педагогического ВУЗа. Описана сущность имитационно-ролевого моделирования как учебной технологии, проанализированы особенности использования имитационно-ролевого моделирования в разных видах учебных ситуаций, раскрыты требования к ним, показаны этапы имитационно-ролевого моделирования в учебной деятельности будущих коррекционных педагогов.

**Ключевые слова:** имитационно-ролевое моделирование, профессиональная подготовка, коррекционное образование.

Визначені Національною доктриною розвитку освіти в Україні та Державною програмою "Освіта" (Україна ХХІ століття) завдання передбачають реформування національної системи освіти, забезпечення пріоритетного розвитку людини як найвищої цінності, найповніше розкриття її здібностей. Практична реалізація цих завдань в умовах ВНЗ педагогічного спрямування вимагає розв'язання низки важливих проблем, однією з яких є підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема корекційних педагогів.

Необхідність підвищення рівня якості професійної освіти корекційних педагогів зумовлена, з одного боку, вкрай високим попитом на фахівців, здатних надати кваліфіковану допомогу в освіті й вихованні дітей дошкільного віку з особливостями психофізичного розвитку, з іншого – порівняно невеликою кількістю ВНЗ, що надають освітні послуги з корекційно-педагогічних спеціальностей. Вітчизняна корекційна освіта і нині значною мірою спирається на досвід радянської дефектології, викладачі ВНЗ тільки опановують провідними сучасними технологіями підвищення якості стандарту освіти корекційного педагога, тому питання інтенсифікації професійної підготовки студентів дефектологічного напрямку й нині залишаються актуальними.

У корекційній педагогіці різним аспектам проблеми підготовки фахівців-дефектологів присвячено праці В.І. Бондаря, С.Е. Гайдукевич, І.Г. Єременка, Н.Ф. Засенка, І.П. Колесника, А.А. Колупаєвої, М.З. Кота, В.А. Лапшина, С.П. Миронової, Н.М. Назарової, Ю.В. Пінчук, Л.М. Руденко, В.М. Синьова, С.В. Федоренко, Л.І. Фомічової, О.П. Хохліної, С.Н. Шаховської, А.Г. Шевцова, О.Е. Шевченко, М.К. Шеремет, М.Д. Ярмаченка та ін. Дослідники наголошують на винятковій важливості професійної діяльності вчителів спеціальних шкіл і вихователів спеціальних дошкільних навчальних закладів, пов'язаній із корекційним спрямуванням навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Проте, проблеми підвищення якості професійної освіти корекційних педагогів ДНЗ залишаються недостатньо висвітленими.

Відомо, що вихованню професійно-педагогічної спрямованості корекційного педагога у вузі сприяють: зміст досліджуваних дисциплін, їх наступність, зв'язок із практикою (Л.А. Беляєва, П.А. Жильцов,

В.А. Сластьонін, А.І. Щербаков та ін.); залучення студентів до різноманітних видів діяльності, у тому числі й до такої, що моделює майбутню професійну (А.А. Вербицкий, Є.А. Гришин, С.А. Днепров, Є.Ф. Зеєр, Н.В. Кузьміна, Ю.Н. Кулюткін, Н.Н. Нікітіна, Т.А. Платонова, Г.С. Сухобська та ін.); актуалізація життєвого досвіду студентів у процесі професійної підготовки (А.С. Белкін, В.В. Бачманова, Д.Б. Качалов); вплив особистості викладача, встановлення контактів зі студентами (В.М. Вершиніна, В.І. Казаренков, Т.Б. Казаренкова, В.Д. Ширшов та ін.); система позааудиторних заходів (А.І. Черних).

У зв'язку з цим, набуває актуальності розробка та впровадження в практику ВНЗ педагогічного спрямування таких навчальних технологій, які найбільшою мірою сприяли б активізації позитивних установок на формування професійно значущих умінь корекційного педагога, становленню його демократичної, гуманної професійної позиції і таких якостей особистості, як активність, креативність, здатність приймати відповідальні рішення, комунікабельність, готовність до співробітництва тощо.

Однією з таких технологій, на наш погляд, є технологія імітаційно-рольового моделювання, що передбачає розвиток у студентів готовності до розуміння та виконання різних функцій і ролей суб'єктів освітнього процесу, їх засвоєння в спеціально дібраних професійно-орієнтованих ситуаціях, актуалізацію професійно-рефлексивних якостей. Ця форма навчальної роботи забезпечує розвиток пізнавальних і професійних мотивів, інтересу до майбутньої професійної діяльності, розвитку у студентів активної особистісної позиції.

Метою статті є розкриття сутності й особливостей використання імітаційно-рольового моделювання як технології професійного навчання корекційних педагогів.

Завдання:

1. дати визначення технології імітаційно-рольового моделювання у ВНЗ педагогічного спрямування;
2. розкрити специфіку різних видів імітаційно-рольового моделювання, залежно від мети і змісту навчальної діяльності майбутніх корекційних педагогів;
3. визначити вимоги до навчальних ситуацій, використовуваних в імітаційно-рольовому моделюванні;
4. охарактеризувати етапи застосування імітаційно-рольового моделювання у навчально-виховному процесі ВНЗ з метою підвищення ефективності професійної підготовки корекційних педагогів до здійснення ними самостійної педагогічної діяльності.

В основі імітаційних технологій перебуває імітаційне або імітаційно-ігрове моделювання, тобто відтворення в умовах навчання з певною мірою адекватності процесів, які відбуваються в реальній системі [3]. Побудова моделей і організація роботи студентів із ними дають можливість відтворити в навчальному процесі різні види професійного



контексту та формувати професійний досвід в умовах ВНЗ.

У відповідності з другою ознакою - наявність ролей - передбачається ігрова процедура в роботі з моделлю, тобто спілкування студентів між собою і з викладачами в процесі імітації. За цією ознакою всі імітаційні технології поділяються на ігрові й неігрові [1]. Розглянемо спочатку неігрові форми й методи, які представлені великою групою навчальних ситуацій.

Поняття "ситуація" досить багатопланове і визначається по-різному, залежно від сфери його використання. У педагогіці ситуація – це система зовнішніх стосовно суб'єкта умов, що спонукають і опосередковують його активність. З погляду професійної діяльності педагога ситуація - це сукупність взаємозалежних фактів, явищ і проблем, які характеризують конкретний період або подію в діяльності корекційного педагога, що вимагають від нього прийняття відповідних рішень і виконання активних дій [2].

Метод аналізу конкретних ситуацій полягає у вивченні, аналізі та прийнятті рішень, зумовлених конкретною ситуацією, що виникла в результаті якихось подій або може виникати за певних умов у конкретній виробничій діяльності в той чи інший момент (наприклад, сварка двох або більше дітей, відмова дитини виконувати вказівки корекційного педагога, конфлікт із батьками дитини тощо). Аналіз конкретної ситуації - це глибоке й детальне дослідження реальної або штучної обстановки, виконуваний для того, щоб виявити її характерні властивості. Цей метод розбудовує аналітичне мислення студентів, системний підхід до розв'язання проблеми, дозволяє виділяти варіанти правильних і помилкових розв'язків, обирати критерії знаходження оптимального рішення, вчитися встановлювати ділові та професійні контакти, ухвалювати колективні рішення, усувати конфлікти [2].

За навчальною функцією розрізняють чотири види ситуацій: ситуація-проблема, у якій студенти знаходять причину виникнення заданої ситуації, ставлять і розв'язують проблему; ситуація-оцінка, у якій студенти дають оцінку ухваленим рішенням; ситуація-ілюстрація, у якій студенти одержують приклади з основних тем навчального курсу на підставі вирішених проблем; ситуація-вправа, у якій студенти вправляються в розв'язанні нескладних завдань, використовуючи метод аналогії (навчальні ситуації).

За характером викладу та цілями розрізняють такі види конкретних ситуацій: класичну, "живу", "інцидент", розбір ділової кореспонденції, дії за інструкцією [3]. Вибір виду конкретної ситуації залежить від багатьох факторів, таких як характер цілей вивчення теми, рівень підготовки студентів, наявність ілюстрованого матеріалу і технічних засобів навчання, індивідуальний стиль викладача тощо. Ми вважаємо, що не доцільно обмежувати творчість викладача суворою методичною регламентацією вибору того чи іншого виду ситуації та способів її аналізу.

Навчальні ситуації як різновид практичних завдань найповніше відповідають ідеям контекстного підходу: здебільшого вони містять реальні життєві ситуації (випадки, історії), у яких зазвичай описано певні події, що мали або могли мати місце і які призводили до помилок у розв'язання педагогічної проблеми [1]. Завдання студента полягає у тому, щоб виявити ці помилки та проаналізувати їх, використовуючи концепції й ідеї навчального курсу.

Такий підхід до професійного навчання корекційних педагогів набагато більш реалістичний, ніж набір окремих питань на досліджувану тему, розглянуту без усякого зв'язку з реальністю. Ситуаційне навчання орієнтується на те, що знання та вміння даються не як предмет, на який повинна бути спрямована активність студента, а в якості засобу розв'язання проблемних завдань діяльності майбутнього фахівця. Через навчальні ситуації відтворюються реальні професійні фрагменти діяльності корекційного педагога й міжособистісні стосунки людей, які беруть участь в процесі навчання та виховання дітей з особливими потребами. У такий спосіб студентам задають контури та контексти їх майбутньої професійної діяльності. КПД імітаційно-рольового навчання є дуже високим, але навчальних посібників, що містять комплекти відповідних навчальних ситуацій, нині існує дуже мало.

Вибір необхідних навчальних ситуацій - досить важке завдання для викладача. Ми вважаємо, що навчальна ситуація має відповідати таким вимогам:

1. Сценарій мусить мати реалістичну основу або має бути взятий безпосередньо "з життя". Але це не означає, що треба описувати ситуацію з усіма наявними тонкощами, які студентів ще довго не будуть відомі. Слід також, по можливості, уникати професійного сленгу.

2. Навчальна ситуація не повинна містити більше 5-7 моментів, які студенти мусять виділити та прокоментувати в рамках досліджуваної концепції.

3. Навчальна ситуація не повинна бути примітивною, у ній, крім 5-7 досліджуваних проблем, мають бути 2-3 проміжні теми, що теж присутні в тексті. Життя не розкладає проблеми по полицях для їхнього роздільного розв'язання. Виробничі проблеми завжди виникають не поодиночі, а разом з іншими: психологічними, соціальними, фінансовими тощо. Важливо, щоб студенти в аналізі ситуації застосовували ідеї навчального курсу.

До ігрових імітаційних технологій прийнято відносити: стажування з виконанням посадової ролі, імітаційний тренінг, розігрування ролей, ігрове проектування, дидактичну гру.

Стажування з виконанням посадової ролі - форма й метод активного навчання контекстного типу, при якому "моделлю" виступає сама дійсність, а імітація стосується в основному виконання ролі (посади). Головна умова стажування - виконання під контролем її організатора певних дій у реальних виробничих умовах. За способом організації

роботи студентів, стажування з виконанням посадової ролі належить до індивідуальних методів навчання. Воно забезпечує найбільш повне наближення процесу навчання до майбутньої професійної діяльності [1].

Імітаційний тренінг передбачає відпрацьовування певних спеціальних навичок і вмінь з роботи з різними технічними засобами та знаряддями. У цьому випадку імітується ситуація, обставини професійної діяльності, а в якості "моделі" виступає сам технічний засіб (тренажери, робота із приладами тощо.). Професійний контекст тут відтворюється як за допомогою предмета діяльності (реального технічного засобу), так і шляхом імітації умов його застосування [1].

Розігрування ролей (інсценівки) являє собою ігровий спосіб аналізу конкретних ситуацій, в основі яких лежать проблеми взаємин у колективі, проблеми вдосконалювання стилю й методів керівництва. Цей метод активного навчання контекстного типу спрямований на розвиток поведінкових умінь як професійного, так і соціального характеру і передбачає введення певних елементів театралізації, оскільки розігрування ситуації, її аналіз і прийняття рішень здійснюються за ролями [6]. У якості матеріалу для розігрування ролей беруть, як правило, типові професійні ситуації, навички або вміння, тобто відбувається відпрацьовування дій гравців у заданих предметно-соціальних умовах.

Розігрування ролей - більш простий, ніж дидактична гра, метод навчання за характером імітованої ситуації, кількості діючих осіб, однозначності прийнятих рішень, контролю ситуації та поведінки діючих осіб з боку викладача, тривалості заняття.

Ігрове проектування є фактично практичним заняттям, суть якого полягає в розробці педагогічного, конструкторського, технологічного й інших видів проектів в ігрових умовах, що максимально відтворюють реальність. Цей метод вирізняється високим ступенем комбінації індивідуальної і спільної роботи студентів. Створення загального для групи проекту вимагає, з одного боку, знання кожним студентом технології процесу проектування, а з іншого - умінь вступати в спілкування та підтримувати міжособистісні відносини з метою розв'язання професійних проблем [5].

Ігрове проектування може перейти в реальне проектування, якщо його результатом буде розв'язання конкретної практичної проблеми, а сам процес буде перенесений в умови діючої освітньої установи.

Дидактична (навчальна) гра – це гра за правилами, підпорядкованими досягненню заздалегідь накресленого ігрового результату [6]. На відміну від звичайної ігрової діяльності дидактичні ігри передбачають елемент змагання.

Сутність дидактичної гри як засобу навчання полягає в її здатності слугувати цілям навчання і виховання, а також у тому, що вона переводить зазначені цілі в реальні результати. Ця здатність полягає в ігровому моделюванні в умовних ситуаціях основних видів діяльності

особистості, спрямованих на відтворення та засвоєння соціального й професійного досвіду, у результаті чого відбувається нагромадження, актуалізація і трансформація знань в уміння і навички, накопичення досвіду особистості і її розвиток.

Гра як метод навчання є нормативною моделлю процесів діяльності корекційних педагогів. Зокрема, такою моделлю є роль, яка містить у собі набір правил, що визначають як зміст, так і спрямованість, характер дій гравців. Ігровий метод - це насамперед виконання ролі за певними, закладеними у ній правилами, а самі ігри, використовувані в навчанні та вихованні, являють собою рольові ігри.

Особливе регулятивне значення в даному виді навчання належить ігровій проблемі: саме вона становить ядро ігрової ролі й обумовлює виховну та навчальну цінність тієї чи іншої конкретної гри. У грі саме проблема виступає джерелом розвитку, "приводить у рух" роль, вона ж і створює проблемні ситуації гри [6].

Моделювання являє собою особливий вид експерименту - так званий модельний експеримент, специфіка якого полягає у тому, що в процес пізнання включається проміжна ланка - модель, що виступає, з одного боку, засобом пізнання та уявлення об'єкта, а з іншого – предметом експериментального дослідження, що заміняє "справжній" об'єкт вивчення. Завдяки цьому можливості імітаційно-рольового моделювання в процесі навчання корекційних педагогів значно розширюються, тому що на моделях можна відтворювати й вивчати багато об'єктів у їхній цілісності й оглядовості їх сутнісних характеристик.

Головною сутнісною особливістю імітаційно-рольового моделювання є ігровий характер, який в основному здійснюється за рахунок наявності різноманітних ролей. У процесі рольової взаємодії відбувається розв'язання навчальних і змодельованих практичних завдань, обмін цінностями, знаннями, уміннями в ході реалізації конкретних педагогічних завдань [3].

У практичній роботі зі студентами-дефектологами технологія імітаційно-рольового моделювання передбачає 3 етапи:

1. Здійснити теоретичну підготовку учасників імітаційної ситуації (вивчення необхідної літератури, складання різних обґрунтувань, довідок, оглядів за темою ситуації);

2. Визначити цілі імітаційної ситуації: (самостійне осмислення теоретичного матеріалу для розв'язання поставлених завдань; перевірка залишкових знань і формування певних практичних умінь і навичок; навчання прийняття рішень в умовах невизначеності; розвиток здатності працювати в команді; формування професійних педагогічних компетенцій).

3. Визначити учасників – суб'єктів ситуації, їх ролі. Зі студентської групи вибирається кілька студентів, кожний з яких одержує певну роль і виконує відповідні функції.

Наведені етапи імітаційно-рольового моделювання в процесі

навчальної діяльності майбутніх корекційних педагогів можуть застосовуватися під час вивчення будь-якої теми будь-якого навчального курсу дефектологічного спрямування. При цьому умовами їх реалізації є інтеграція у ході вивчення студентами різних тем і модулів програми навчальної дисципліни, поглиблення міжпредметних зв'язків з іншими дисциплінами професійно-орієнтованої підготовки, безпосередній вихід на педагогічну практику й науково-дослідну роботу студентів. Організація роботи з імітаційно-рольового моделювання передбачає спеціальний методичний супровід: розробку проблемних питань і завдань з актуалізації зв'язку теоретичного матеріалу з практикою роботи корекційного педагога, усвідомлення власної теоретико-практичної готовності студентів до самостійної професійної діяльності.

Таким чином, є підстави стверджувати, що імітаційне моделювання покликане задовольнити потребу у випереджальному формуванні педагогічного досвіду, бо таке моделювання має важливе значення для створення умов, у яких „формується, розвиваються й удосконалюються професійне мислення, майстерність і компетентність, світогляд, стиль і культура професійної поведінки й спілкування” [3, с. 89].

На останок зазначимо, що успішність організації і проведення занять із застосуванням імітаційно-рольового моделювання детермінується адекватністю змісту навчально-ігрової діяльності знанням, що вивчаються, чіткістю визначення проблемної ситуації, ефективною організацією взаємодії учасників і врахуванням індивідуального досвіду студентів.

Активно-діяльнісна позиція студентів, що виробляється в процесі імітаційно-рольового моделювання, сприяє оволодінню уміннями аналізувати педагогічні процеси, визначати умови розв'язання конкретних педагогічних завдань, формуванню здібностей адекватної самооцінки, рівня підготовленості до самостійної педагогічної діяльності у сфері корекційної освіти. Тож, можна зробити висновок про те, що системне застосування імітаційно-рольового моделювання в процесі підготовки корекційних педагогів до професійної діяльності є об'єктивною необхідністю.

Однак, подальшого вивчення потребують питання, пов'язані з дослідженням готовності викладачів педагогічного ВНЗ до імітаційно-рольового моделювання в навчальному процесі та з розробкою відповідного методичного забезпечення усіх навчальних дисциплін дефектологічного спрямування.

### Список використаних джерел

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 208 с.
2. Боброва М.П. Дидактическая подготовка педагогических кадров дошкольных учреждений в контексте профессиональной деятельности: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед.

- наук: спец.: 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования ” / М.П. Боброва. – Барнаул: Институт педагогики, 1997. – 17 с.
3. Вонсович В.П. Використання імітаційних технологій і прийомів у навчально-професійній діяльності студентів / В. П. Вонсович. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchu](http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu).
  4. Ефремова О.И. Реализация принципа контекстного обучения при организации работы студентов педвуза с психологическим текстом / О. И. Ефремова // Известия Тульского государственного университета. Серия „Психология”. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2004. – Вып. 4. – С. 266-276.
  5. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
  6. Щербань П. М Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч. посібник / П.М.Щербань. – К.: Вища школа, 2004. – 207 с.

Modern technology has an impressive impact on university education which leads to a gradual change in the range of teaching methods used in the professional training of Special Education students. Simulation is considered an effective tool for increasing professional competence among the prospective specialists working with disabled children in special and inclusive educational settings.

Simulation is a teaching method that integrates imitation of real life scenarios into educational exercises. It helps students better to understand their clients, their psychological and cultural difference, challenges and problems they have to tackle in day-to-day life. When imitating the real life situations, students get the new experience which, otherwise, could be obtained as the result of many years of field work, that makes the process of professional training more intensive and effective.

In this article, all contexts of using simulation in professional training of Special Education students are described, and classification of the appropriate teaching methods is given. Besides, the analysis of real-life situations, used for the simulation purposes, is provided.

The author claims the necessity of going through the 3 stages of simulation in training the Special Education students: preparation, imitation, and analysis.

The first stage demands profound preparatory work to be done, including a choice of an appropriate teaching situation, making role-cards, explaining the players the context of their role etc.

The second stage includes actual simulation: students play their roles imitating the real-life situation, define the problem, try to find the solution, learn to communicate and co-operate, make decisions and take responsibility

for their actions.

The final stage is important, as it shows mistakes and wrong strategies which could happen during the first and the second stages of simulation. Students, together with the tutor, have to analyze work done by all the participants, their mistakes and achievements.

In conclusion, going through these 3 stages of the simulation alongside with a wide range of teaching situations, brought from the real life, can make professional training of Special Education students more interesting, useful and effective.

**Keywords:** imitation and simulation, teaching methods, special education.

*Отримано 1.9.2014*

**УДК 376.37**

*В. Тищенко, А. Мисюня*

## **ФОРМУВАННЯ ЗНАТЬ ПРО СЛОВОТВІР В УЧНІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ: ЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ**

У статті представлено лінгвістичний аналіз науково-теоретичних підходів до вивчення проблеми формування шкільних знань умінь та навичок зі словотвору в учнів з тяжкими порушеннями мовлення. Автори аналізують дані лінгвістичних джерел та окреслюють найважливіші лінгвістичні поняття, які складають наукову основу для вивчення словотвору: морфема, деривація, словотворча модель, словотворче значення тощо. На основі проведеного аналізу планується здійснити наукове дослідження, спрямоване на вирішення низки дидактичних та корекційних завдань, пов'язаних з підвищенням якості мовної освіти учнів шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

**Ключові слова:** словотвір; деривація; учні з тяжкими порушеннями мовлення; шкільні знання, уміння та навички.

В статье представлен лингвистический анализ научно-теоретических подходов к изучению проблемы формирования школьных знаний, умений и навыков по словообразованию у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Авторы анализируют данные лингвистических источников и определяют важнейшие лингвистические понятия, которые составляют научную основу для изучения словообразования:

морфема, деривация, словообразовательная модель, словообразовательное значение т.п. На основе проведенного анализа планируется осуществить научное исследование, направленное на решение ряда дидактических и коррекционных задач, связанных с повышением качества языкового образования учащихся школ для детей с тяжелыми нарушениями речи.

**Ключевые слова:** словообразование; деривация; ученики с тяжелыми нарушениями речи; школьные знания, умения и навыки.

"Українська мова" як навчальна дисципліна посідає чільне місце у системі навчально-виховного процесу спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). З її допомогою реалізуються завдання початкової мовної освіти молодших школярів, їхній розумовий і мовленнєвий розвиток, що надалі сприятиме формуванню особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами у різних формах, сферах і жанрах мовлення.

Основними завданнями початкового навчання мови є: формування в молодших школярів умінь усвідомлено говорити й писати, збагачення мовлення, надання початкових відомостей з мови, розвиток уваги й інтересу до мовлення, розширення уявлень про навколишню дійсність, сприяння загальному розвитку учнів. Це відбувається лише за умови спеціально організованого навчання. Його успішність пов'язується із загальним розвитком учнів, що відображається у вдосконаленні можливостей засвоювати ними наукові знання та прогресивних змінах їхнього розумового розвитку.

Проте оволодіння шкільним знаннями, уміннями та навичками з курсу "Українська мова" учнями з ТПМ супроводжується низкою труднощів та специфічних особливостей, що передусім обумовлені наявністю в учнів грубих порушень мовленнєвого розвитку, обмеженістю їхнього мовленнєвого досвіду, особливостями їхнього психічного розвитку (М.Шеремет, В. Тарасун, В.Тищенко, Е. Данілавичюте та ін.) [2]

Виходячи з вище сказаного, основним завданням предмету "Українська мова" в початковій школі для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, є, по-перше, формування комунікативної компетенції, що передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності, культурою мовлення; по-друге-мовної компетенції, що включає в себе необхідні елементи знань про систему мови, вміння та навички користування ними для досягнення орфографічної, пунктуаційної та мовленнєвої грамотності.

Навчання рідної мови у початковій школі для дітей з ТПМ передбачає взаємозв'язок вивчення мовного матеріалу та роботи над розвитком усного і писемного мовлення, що забезпечує формування



граматичних, орфографічних і мовленнєвих умінь і навичок. Збагачення лексичного запасу молодших школярів з ТПМ є одним із основних напрямків розвитку мовлення, який реалізується під час вивчення граматики, морфології та орфографії [2].

Дослідження, присвячені процесу оволодіння дітьми мовленням в нормі (Д. Ельконін, С. Жуйков, А. Захарова, А. Марковата, О. Шахнарович та ін.) показали, що початок оволодіння лексико-граматичним рівнем мовлення у дітей пов'язаний із засвоєнням основ словотворення, а це, у свою чергу, обумовлено збагаченням словника дитини. Тобто, одним з основних джерел збагачення лексики рідної мови є словотвір, який пов'язаний з лексикою, тому що він виступає основним засобом збагачення словника, та з граматикою, тому що, новоутворені слова оформлюються як граматичні одиниці.

Дитяче словотворення як один із напрямків процесу оволодіння граматичною будовою рідної мови починається ще у дошкільному віці. На думку Ф.О. Сохіна, в основі цього процесу лежить відбиття у свідомості дитини та закріплення в сфері мовлення механізмів системних зв'язків мови.

Як в нормі, так і при патології, розвиток словотворення представляє собою складний різноплановий процес. Діти не відразу опановують лексико-граматичною будовою мови, складовою структурою слів, словозміною т.д. Тому на різних стадіях розвитку дитячого мовлення одні елементи мови виявляються вже засвоєними повністю, а інші лише частково.

Словотвір є однією з найскладніших та найважливіших тем під час вивчення курсу "Українська мова" в початковій школі, адже засвоєння системи морфологічного словотворення є важливим чинником розвитку і поповнення словника учнів. Словотворення є, з одного боку, особливим шляхом розвитку словника, а з іншого – складовою частиною морфологічної системи мови, тому що утворення нових слів відбувається шляхом поєднання, комбінування морфем (О. Гвоздєв, С. Карпова, І. Колобова, Є.Соботович, М. Шеремет, В. Тищенко, В. Кондратенко, Л. Бартенєва, О. Ревуцька, та ін.).

При цьому методик спеціальної роботи над темою словотвору розроблено недостатньо, що спонукало нас до вибору цієї проблеми, а саме формування знань про словотвір у якості предмету наукових досліджень.

Першим кроком нашого дослідження ми обираємо лінгвістичний аналіз проблеми словотвору, як базової для подальшої роботи з вивчення та розробки методичного забезпечення вивчення словотвору в загальноосвітніх школах для дітей з ТПМ.

У сучасній мові словотвір визначається як розділ мовознавства, в якому вивчаються закономірності творення слів та засоби, що використовуються для цього.

Словотвір – це складна мовна система з різними типами

дериваційних значень, з певними правилами, способами та моделями творення слів.

Основи вивчення морфологічної структури слова відображені в працях В.Богородицького, Н. Крушевського, Ф.Фортунатова та інших дослідників. Г.Винокур, а пізніше М. Шанський розглядали принципи словотворчого аналізу.

Уточнення принципів словотворчого аналізу, а також відмежування його від аналізу морфемного пропонується в роботах Н. Арутюнової, О.Земської, О. Кубрякової та ін. Важливим є вчення лінгвістів про словотворчий аналіз і його принципи, згідно з яким останній є основним засобом пізнання морфемного складу слова, тобто словотворчий аналіз, розкриваючи способи утворення слів, дає можливість правильно ділити слова на морфеми [1]. Морфема - центральне поняття словотвору, вона є найменшою значущою частиною.

Методисти минулого та їх послідовники надавали великого значення словотворчій роботі в початковій школі, оскільки вона є джерелом розвитку мовного чуття, мислення й мовлення учнів. ХІХ столітті такі відомі вчені та педагоги, як І.Срезневський, Д. Тихонов, К.Ушинський та ін. відзначали важливу роль словотворчої роботи не тільки у навчанні дітей грамотного письма, а й для більш глибокого розуміння ними змісту слів, що гарантує точне й свідоме їх використання в мовленні. В їх працях розвивалася, доповнювалася, уточнювалася ідея Ф.І.Буслаєва про необхідність володіння основами словотворення при навчанні орфографії. К.Д. Ушинський наголошував, що в результаті виконання "вправ на слово виробництво, діти отримують владу над тим запасом слів, який несвідомо лежить в їх пам'яті".

Проте довгий час цілісної методичної системи вивчення словотвору у школі створено не було, тому що була відсутня міцна лінгвістична база. Із часом наука про словотвір, відокремившись від морфології і лексикології, стала самостійною лінгвістичною дисципліною, зі своїм об'єктом дослідження, предметом, своєю методикою аналізу й системою понять, що відкрило широкі можливості для вирішення цієї проблеми в методичній науці.

Об'єктом словотвору є похідні лексичні одиниці. А тому основним завданням словотвору є вивчення структури похідного слова, його складових частин та різних взаємозв'язків між ними.

Предметом словотвору є творення слів на основі морфем, твірних основ, словотвірних моделей. Кореневі морфеми становлять лексичне ядро слова, виступають як організуючий структурний і семантичний центр, навколо якого у суворому порядку розташовані афікси, які надають слову додаткових значень (префікс і суфікс - нових лексичних та емоційних відтінків, закінчення слугує для зв'язку слів у реченні і є носієм граматичного значення) [1; 5]

До основних понять словотвору належать словотворча мотивація, твірна основа (слово), словотвірна похідність, словотвірне правило,

словотвірний тип, словотвірне значення та способи словотворення.

Словотвірна мотивація – це відношення між двома однокореневими словами, значення одного з яких або визначається за допомогою значення іншого, або повністю збігається (ототожнюється) із значенням іншого в усіх формах, крім частиномовного.

Твірне слово (словосполучення) – це та одиниця, від якої утворюються похідні. Вона ще називається мотивуючою. Слова, що утворюються від твірних одиниць, називаються похідними, або мотивованими.

Твірне і похідне слова становлять словотвірну пару. Спільна частина похідного і твірного слова, на основі якої постало нове слово, називається твірною основою.

Похідне слово розглядається як структура, внутрішня форма якої відповідає вираженому нею змісту і будується як бінарне утворення з вихідної (мотивуючої) і формантної частини.

Із визначенням закономірностей творення похідних слів пов'язане словотвірне правило.

**Словотвірне правило** – правило, яке описує особливості моделювання похідних слів у процесі деривації, діапазон їх дії, характеризує дериваційний процес з погляду його регулярності /нерегулярності, продуктивності/непродуктивності, вказує на твірну основу, використаний формальний засіб, сполучувальні можливості морфем та їх морфонологічні зміни.

Однокореневі слова, які перебувають у відношеннях послідовної мотивованості, створюють **словотвірний ланцюжок**. Словотвірні ланцюжки утворюють словотвірне гніздо.

**Словотвірне гніздо** – сукупність словотвірних ланцюжків з одним і тим самим вихідним словом; сукупність слів із одним і тим самим коренем, упорядкованих відповідно до відношення словотвірної мотивації.

**Словотвірне (дериваційне) значення** – нове значення, яке виникає в похідному слові внаслідок поєднання мотивуючої основи з формантом; результат дії форманта на твірну основу і її лексичне та граматичне значення.

Словотвірне значення являє собою формально виражений тип значення, спільний для цілої серії мотивованих слів із одним і тим самим формантом, яким відрізняються ці слова від слів, що їх мотивують.

Отже, в мові є три типи значення: лексичне, граматичне і словотвірне (дериваційне). Вони різняться між собою ступенем абстракції. Від лексичних (індивідуальних) значень (словотворчі) дериваційні значення відрізняються своєю узагальненістю (це сукупність формально виражених значень). Від граматичних значень, які є обов'язковими, дериваційні значення відрізняються своєю необов'язковістю, оскільки їх вживання зумовлюється позамовними чинниками.

Словотвірні значення поділяють на:

I. **транспозиційні** (значення іншої частини мови): предметності (*грати – гра*); процесуальності (*молодий – молодіти*); ознаковості (*степ-степенний*).

II. **модифікаційні** значення – зменшувальні (*мати – матуся*); збільшувальні (*дід – дідуган*), посилювальні (*кричати – розкричатися*) та ін. Осібну групу становлять **класифікаційні значення**, як, скажімо, значення носія ознаки (*юний – юнак*), виконавця дії (*співати – співак*); вмістилища чого-небудь (*цукор-цукорниця*) тощо.

Уперше словотвірне значення у своїх дослідженнях виділив Г. Винокур.

**Словотвірний тип** – схема побудови слів певної частини мови, яка характеризується спільністю трьох ознак: частини мови, форманта, словотвірного значення.

Така структурна схема є спільною для всіх утворень одного типу. Словотвірний тип – це двостороння одиниця узагальненого характеру, яка в плані змісту має спільне словотвірне значення, єдине для слів певного типу, а в плані вираження – однакову (спільну) структуру. Словотвірний тип нерідко називають ще **словотвірною моделлю, словотвірним зразком**.

Серед словотвірних моделей розрізняють лінійні і нелінійні. До **лінійних** належать афіксальні моделі і моделі складних слів, які виражаються формулою  $A = B + C$  (*лісостеп = ліс + о + степ*). До **нелінійних**, які умовно позначають формулою  $A - B$ , належать конверсія (*черговий (учень) → черговий*), усічення (*метрополітен → метро*) і зворотне словотворення (*зонтик → зонт*).

Однак, за словами М. Кочерганова, словотвір не може бути окремим рівнем, бо він не має власної (специфічної) одиниці. Словотвірний рівень є проміжним між основними морфологічним і лексико-семантичним. Предметом словотвору є творення слів на основі морфем, твірних основ, словотвірних моделей. Суть міжрівневих зв'язків тут полягає в тому, що основна одиниця морфологічного рівня – морфема, яка використовується для творення одиниць лексико-семантичного рівня, тобто слів(лексем).

Взаємозв'язок словотворення з лексикою і граматичним ладом знаходить своє вираження в розмаїтті способів утворення слів. В.В.Виноградовим були виділені чотири способи словотворення: морфологічному, морфолого-синтаксичному, лексико-синтаксичному, лексико-семантичному.

I. Морфологічний спосіб полягає в утворенні нових слів, що існують - мові шляхом поєднання основ і словотворчих елементів за правилами їх з'єднання в самостійні одиниці. Завдяки цьому виникають нові форми на базі наявного матеріалу.

II. Морфолого-синтаксичний спосіб словотворення є творенням нових лексичних одиниць в результаті переходу слів одного граматичного класу до іншого:

- перехід прикметників в іменники. Новоутворений іменник переймає флексію мотивуючого прикметника;

- перехід іменників у прислівники. Іменники втрачають здатність відмінюватися і стають незмінними словами.

III. Лексико-синтаксичний спосіб – зрощення двох або більше зіставних лексичних одиниць в одну. Таким чином, при цьому способі нові слова представляють собою злиття у словесне ціле.

Так, унаслідок зрощення складених числівників утворилися числівники одинадцять, сімдесят, двісті, обидва. Словотвірне значення у зрощеннях виявляється через втрату синтаксичних ознак словосполучення і появу граматично оформленого слова, що належить до певної частини мови.

IV. Лексико-семантичний спосіб: різні значення слова перетворюються на окремі слова, усвідомлюються як етимологічно самостійні і незалежні, або ж за ним закріплюється значення, ніяк не пов'язане з раніше йому властивим. Інакше кажучи, слово, вже існуюче в мові, набуває нового змістового значення, як би розщеплюється на два і більше омоніми. [4]

Морфологічний спосіб є провідним способом творення слів в українській мові.

Основними видами морфологічного словотворення, що діють в сучасній українській мові, є:

- афіксальний спосіб словотворення (префіксальний, суфіксальний, префіксально-суфіксальний);

- безафіксний (спосіб творення слів шляхом укорочення твірного слова);

- складання основ і слів (спосіб творення слів, при якому дві й більше основ поєднуються в одне слово.

Основним засобом морфологічного способу словотворення є афікси. Основними морфемами, які беруть участь у творенні нових слів, є суфікс і префікс. Залежно від того, які афікси використовуються для творення похідних слів, серед афіксального словотворення виокремлюють такі його різновиди: суфіксальний, префіксальний, префіксально-суфіксальний, постфіксальний, безафіксний.

Суфіксальним називається такий спосіб, за якого похідне слово утворюється з допомоги суфікса. Суфікс – словотвірна, рідше словозмінна (формотворча) морфема, що стоїть по кореню (разом з яким творять основу слова) перед флексійним закінченням. Цим способом творяться іменники, прикметники, дієслова, прислівники. Кожна з цих частин мови має свою систему суфіксальних морфем, особливо розвинена вона в іменниках і прикметниках.

Найпродуктивніше суфіксальний спосіб виявляється під час творення іменників, що зумовлено найбільшою кількістю іменникових суфіксів в українській мові.

Префіксальним називається такий спосіб, за якого похідне слово

утворюється за допомоги префікса. Префікс - афікс, розташований перед коренем або іншим префіксом, що приєднується до всього слова і виконує словотворчу і (або) граматичну функцію.

Особливістю префіксації є те, що префікс приєднується не до основи, а до граматично оформленого слова, тому творення похідних слів префіксальним способом належить до внутрішнього іменникового, прикметникового чи дієслівного словотвору. Внаслідок приєднання префікса лексичне значення мотивуючого слова може істотно видозмінюватися.

На межі префіксальної морфеми в слові не спостерігається помітних фонетичних змін. Лише окремі префікси української мови мають варіантне вираження у зв'язку зі вставленням голосного перед приголосним твірної основи.

Префіксально-суфіксальним називається такий спосіб словотворення, коли до твірної основи одночасно приєднуються префікс і суфікс. Цей спосіб широко використовується при творенні іменників, прикметників, дієслів, прислівників. Унаслідок префіксального-суфіксального словотворення можуть

з'являтися похідні слова в межах того самого розряду слів, до якого належить твірна основа, але частіше твірна основа переходить в інший розряд слів. Префіксально-суфіксальний спосіб більшою мірою наближений до суфіксації, ніж до префіксації, оскільки префікси залишаються нейтральними до парадигматичного оформлення слова, в той час як суфікси, тісно пов'язані зі словотвірною основою і флексією, зумовлюють граматичне оформлення похідного слова.

Постфіксальним способом творяться дієслова. Нерегулярні постфікси - вживаються із займенниковими і прислівниковими основами.

Безафіксний спосіб – це спосіб творення нових слів шляхом "укорочення" твірної основи (усічення морфем). Цим способом творяться іменники від дієслів та прикметників.

Словоскладання - це спосіб творення слів шляхом об'єднання в одне ціле кількох слів або основ. При словоскладанні слова утворюються без інтерфіксів. Показником об'єднання слів в одне поняття є зафіксований порядок слів, логічне змістове поєднання слів

Основним способом творення складних слів - іменників, прикметників, прислівників є основоскладання.

Основоскладання – спосіб утворення нових слів за допомогою інтерфіксів з двох або більше основ повнозначних слів. Цей спосіб є продуктивним для утворення іменників та прикметників. Слова, утворені способом основоскладання, можуть супроводжуватися суфіксацією.

В основі засвоєння системи морфологічного словотворення лежить складний багаторівневий механізм, яким включає такі операції:

- порівняння слів за їх словоформами;

- виділення звукокомплексів (морфем), які несуть це значення;
  - їх узагальнення;
  - утворення на цій основі за аналогією слів і словоформ;
  - контроль за відповідністю нових слів, словоформ нормам мови.
- (В. Орфінська, О. Леонтєв, М. Жинкін, О. Шахнарович, Є. Соботович,)

У дослідженнях Є. Соботович, Л.Бартеневої, В. Тищенка, Л. Трофименко було виявлено, що у дітей з ТПМ виявляються деякі труднощі у засвоєнні системи морфологічного словотворення, а саме:

- недостатнє засвоєння дітьми значень словотворчих морфем.
- недостатня сформованість практичного морфологічного аналізу.
- недостатня сформованість утворення слів за аналогією.
- незасвоєння продуктивних словотворчих моделей .

Для реалізації завдань методичного забезпечення вивчення словотвору в курсі "Українська мова" шкіл для дітей з ТПМ, означені проблеми мають бути проаналізовані з точки зору психологічної структури мовленнєвої діяльності, патологічних механізмів, що зумовлюють означені проблеми і вже на цій основі мають бути розроблені адекватні методики формування означених мовних знань, умінь та навичок в учнів із мовленнєвою патологією, що і повинно стати завданнями наступного етапу нашого дослідження.

### Список використаних джерел

1. Горпинич В.О. Сучасна українська літературна мова. Морфеміка. Словотвір. Морфонологія. – К.: Вища школа, 1999. – 207 с.
2. Тищенко В.В., Данілавічюте Е.А., Гаврилова Н. С, та ін.. Програма для 2-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Частина 1/ за ред. М.К. Шеремет – К.: Неопалима купина, 2006. – 368 с.
3. Програма середньої загальноосвітньої школи 1-4 класи. – К.: Освіта, 2004. – 127 с.
4. Сучасна українська літературна мова : підручник / ред. А.П. Грищенко – К. : Вища школа, 1997. – С. 320-365.
5. Сучасна українська мова : підручник / за ред. О. Д. Пономарів. – 4-те вид. – К. : Либідь, 2008. – 488 с.

### REFERENCES

#### (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Horpynych V.O. Suchasna ukrayins'ka literaturna mova. Morfemika. Slovotvir. Morfonolohiya: Navch. posibnyk. – K.: Vyshha shk., 1999.- 207 s.;
2. Tyshhenko V.V., Danilavichyutye E.A., Havrylova N.S., ta in. Prohramy dlya 2-4 klasiv zahal'noosvitnix navchal'nyx zakladiv dlya ditej z tyazhkymy porushennyamy movlennya. Chastyna 1 / Za red. M.K. Sheremet – K.: Neopalyma kupyna, 2006. – 368 s.;

3. Prohrama seredn'oyi zahal'noosvitn'oyi shkoly 1-4 klasy, K.: Osvita, 2004;
4. Suchasna ukrayins'ka literaturna mova: pidruchnyk / Za red. A. P. Hryshhenka]. – K. : Vyshha shkola, 1997. – S. 320-365.;
5. Suchasna ukrayins'ka mova : pidruchnyk / Za red. O. D. Ponomariv, V.V. Rizun, L.Yu. Shevchenko ta in. / Za red. O.D. Ponomareva. - 4-te vyd. - K. : Lybid', 008. - 488 s.

The article covers a linguistic analysis of the scientific and theoretical approaches to the problem of formation of school knowledge and skills of word formation in pupils with severe speech disorders. The authors analyze the data and determine of linguistic sources and determined major linguistic concepts that constitute the scientific basis for the study of word formation: morpheme, derivation, derivational model, word meaning, etc. On the basis of this analysis it is planned to realise research targets that are addressed to solving some of the didactic and overcoming tasks and to improving the quality of language education of pupils of schools for children with severe speech disorders.

**Keywords:** word formation; derivation; students with severe speech disorders; school knowledge and skills.

*Отримано 1.9.2014*

УДК 372. 461

*О.М. Ткач*

## **МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ СЕМАНТИЧНИХ ПОЛІВ СЛІВ У ДІТЕЙ З ТПМ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У статті висвітлені теоретичні та методологічні підходи до побудови методики обстеження сформованості семантичних полів слів на основі вільних та керованих асоціацій, створення асоціативних рядів на основі зоровими та слухових стимулів та вивчення асоціацій, що виникають при сприйманні вже знайомого програмового матеріалу для дітей 5-х – 7-х класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тпм. Визначене підгрунття для відбору завдань до запропонованої методики, описаний дидактичний матеріал та умови проведення дослідження.

**Ключові слова:** семантичне ядро, периферія семантичного поля, асоціативні ряди, вільні та керовані асоціації, блоки завдань, субтести, бальна оцінка.



В статье описаны теоретические и методологические подходы к построению методики обследования сформированности семантических полей слов на основы свободных и направленных ассоциаций, формирования ассоциативных связей на основе зрительных и слуховых стимулов, а также изучение ассоциаций, которые возникают при восприятии уже знакомого программного материала для детей 5-7-го классов специальных общеобразовательных школ для детей с ТНР. Определена основа для отбора заданий к вышеупомянутой методике, описан дидактический материал и условия проведения исследования.

**Ключевые слова:** семантическое ядро, периферия семантического поля, свободные и направленные ассоциации, блоки заданий, субтесты, бальная оценка.

Формування семантичних полів слів у дітей з ТПМ і досі залишається недостатньо вивченим процесом. Особливо гаряча дискусія точиться стосовно методів їх вивчення. Прихильники думки, яка панує серед відомих філологів та лінгвістів (І. Бодуен де Картенье, Ф. де Сосюр, Л.Щерба, А. Булаховський, М. Плющ), про те що вивчення семантичних полів варто базувати на програмовому матеріалі наполягають на чіткому описі рівня засвоєння окремої лексичної або граматичної категорії чи поняття та можливості виразити цей рівень числовим еквівалентом.

Серед нейропсихологів та психолінгвістів (А.Лурія, А. Бизюк, Т.Визель, В. Петренко, М.Фрумкіна) панує думка про те, що тільки вільні та спеціально керовані асоціації досліджені з опорою на зорові чи слухові стимули можуть дати нам уявлення про межі семантичних полів, наповнення їх ядер та периферії. А оцінка цих показників має бути не тільки кількісною але і якісною.

Розробляючи методику для констатувального експерименту ми спробували поєднати різні підходи для якомога глибшого та ґрунтовнішого вивчення рівня сформованості семантичних полів слів у дітей середнього шкільного віку з ТПМ.

Проаналізувавши велику кількість завдань та комплексних методик нами було сформовано загальну модель діагностичної методики, зміст завдань для дослідження семантичного поля, визначено критерії кількісного та якісного оцінювання результатів виконання завдань субтестів. Зокрема, усі завдання що увійшли до діагностичної методики були згруповані у три блоки кожен з яких включив 7 субтестів, у загальному нами було підібрано 21 завдання.

Перший діагностичний блок направлений на вивчення семантичного ядра та периферії. Всі завдання були послідовно розташовані за ступенем важкості та передбачали обмеження часу для їх виконання. Більшість відповідей мали усну та письмову форму викладу результатів

діяльності дитини та направлені на визначення кількісних та якісних показників семантичного ядра та периферії. Стимульний матеріал для вищезгаданих субтестів був малюнковим чи передбачав роботу з індивідуальними картками. Другий блок завдань направлений на вивчення вільних та направлених (керованих) асоціацій у межах семантичного поля. Відповіді на запитання субтестів передбачалися переважно усні, а тому проведення експерименту викликало необхідність використання аудіоапаратури. Це значно пришвидшило обробку отриманих даних. Стимульним матеріалом до цього блоку субтестів був друкований вербальний матеріал, таблиці та блок-схеми. Завдання використовувалися для визначення кількісних та якісних показників семантичного ядра та периферії у спеціально створених умовах (тиша, відсутність яскравих зорових і слухових стимулів, максимальне розслаблення дитини). Третій діагностичний блок направлений на вивчення системних зв'язків у межах семантичного поля і складався із 7 завдань де використано як малюнковий так і мовленнєвий стимульний матеріал. Послідовність виконання субтестів відповідає послідовності засвоєння шкільної програми дітьми з ТПМ середнього шкільного віку та передбачає різні варіанти завдань для дітей 5-х, 6-х та 7- класів.

В основу формування **першого блоку** діагностичної методики були покладені наукові дослідження, що стосувалися структури семантичних полів слів. А саме, А.А. Леонтьєва, який визначаючи найбільш вживані у висловлюваннях слова та їх поєднання і вивчаючи їх спільні ознаки з поняттям що тлумачиться, дослідив наявність стійких та ситуативних зв'язків, що і започаткували розвиток теорії про семантичне ядро та периферію. Дослідження Дж. Лакоффа, що стосувалися закономірностей підпорядкування компонентів семантичного поля окремій групі слів, що несуть у собі кумулятивне значення всього повідомлення, а інші служать для його уточнення, перенесення у іншу площину виміру чи несуть емоційну складову. Однак провідними у прийнятті рішення про ті субтести, що увійдуть до I блоку стали нейропсихологічні дослідження К.Л. Полонської та А.В. Семеринської. Досліджувані ними закономірності проявів основних та підпорядкованих звуків чи ознак найповніше проявлялися під час аналізу продуктів усної та письмової діяльності дітей як на малюнковому матеріалі так і під час обробки структурованих і деформованих текстів.

Отже перший блок субтестів мав на меті дослідити кількісні та якісні характеристики семантичного ядра та периферії. За основу були вибрані завдання нейропсихологічної методики дослідження К.Полонської та А. Семеринської, окремі варіанти завдань методики перевірки мовленнєвих умінь та навичок у дітей молодшого та середнього шкільного віку О. Лобчук та В. Сохіна, Г. Блінової і А. Малярчук.

***Перше завдання: "Складання розповідей за картинками"***

Дитині на вибір пропонувалися 3 серії картинок (фото), що

тематично об'єднані. Для вивчення були обрані сфери: "Я – особистість", взаємозв'язок з сім'єю "Я і моя сім'я" та з соціумом "Я - соціум". Зокрема для вивчення сфери "Я – особистість" дітям пропонували фото "Хворий хлопчик", "Фотограф" та "Дівчинка з комп'ютером". Для вивчення сфери "Я і моя сім'я" дітям на вибір пропонувалися фото "Макове поле", "Святковий вечір", "Моя маленька сестричка". Соціальна сфера вивчалася на матеріалі шкільних стосунків, дружніх відносин, спільних розваг та відпочинку "1 вересня", "Майбутні кухарі", "Бійка у школі", "Відпочинок у таборі", а також на матеріалі національних традицій та звичаїв "Коляда", "Вертеп", "Ми козацького роду", "Купальська ніч", "Свято урожаю". З кожної серії картинок дитина обирала одну за якою і складала розповідь. Спочатку усно коментувалися зображення чи спогади про власний життєвий досвід, що пригадався при спогляданні зображення. Усна відповідь записувалася на диктофон, її максимальна тривалість 2-3 хвилини. Далі дитині пропонують записати складену розповідь у зошит. Час виконання цієї частини завдання також обмежувався 4-5 хвилинами.

***Друге завдання: "Складання розповідей за нечіткими зображеннями"***

За основу при розробці цього завдання були взяті окремі завдання з тематичного апперцептивного тесту Г. Мюрея та К. Морган, а також кольорові стимульні зображення (№ 8,9,10) тесту запропонованого Г. Роршахом. Науковою основою для обґрунтування вибору цього завдання стали дослідження В. Шоймана та Т. Ясенєвої про можливості вивчення семантичного ядра та його периферії, а особливо семантичних зв'язків, що виникають при описі чорно-білих та розмитих зображень опосередкованих через власний досвід досліджуваного. На їх думку це виключає момент демонстрації засвоєних мовленнєвих штампів і демонструє внутрішню готовність суб'єкта до висловлювання власних думок.

Школяреві пропонувалося вибрати одне чорно-біле зображення та одну кольорову пляму. На протязі 1 хвилини дитина уважно роздивлялася зображені деталі та використавши фантазію і власний досвід складала усні та письмові розповіді за обраними картинками. Якщо дитина самостійно не змогла розпочати виконання завдання – задавалися навідні запитання. У процесі виконання завдань особлива увага зверталася на послідовність викладу думок, можливості до розгортання ситуації, формування власних умовисновків, особливості використання навідних запитань. На відміну від першого субтесту у другому дитина самостійно визначала тематику висловлювання в залежності від асоціацій, що виникли у неї при спогляданні розмитих малюнків. Це дало можливість не обмежувати свободу у пошуках інтерпретаційних рішень для висвітлення зображеної чи уявної ситуації.

***Третє завдання: "Пояснення призначення предмета"***

Експериментатор пропонував дитині 12 карток з надрукованими на

них словами, що позначали предмети і об'єкти оточуючого середовища, їх ознаки, а деякі слова характеризували щоденну діяльність людини. Вибір саме цих слів був обумовлений матеріалом з природничого циклу дисциплін, що вивчалися учнями у 4 класі. Завданням дитини було якомога повніша характеристика слова (основні ознаки предмета, його призначення, опис і пояснення дій людей, їх емоційних реакцій).

На обдумування відповіді та пояснення принципу виконання пропонувалася 1 хвилина для кожного запропонованого слова.

***Четверте завдання: "Пояснення зв'язку між словами"***

В основу розробки цього завдання лягли дослідження М. Аха, Л. С. Виготського та Л. С. Сахарова. Пізніше ці дослідження були продовжені та детально описані їх результати у роботах К. Халлома і Дж. Брунера. Дослідниками було запропоноване завдання, що містило слова-стимули та вже визначені слова-реакції. Завданням ж досліджуваного було визначити можливі умови для поєднання цих слів та запропонувати практичні ситуації, коли ці поєднання доцільно використовувати для пояснення різних природних явищ чи вчинків людей.

Враховавши вік досліджуваних та програмовий матеріал для дітей середнього шкільного віку з ТПМ, нами було запропоновано шість наборів слів на окремих картках ( по 2 набори для учнів 5-х, 6-х та 7-х класів). Слова-стимули та слова-реакції відмежовувалися горизонтальною лінією. Досліджуваним пропонувалося логічно пов'язати основне слово зі словами, що знаходились під горизонтальною лінією. Дітей заохочували до повних, розгорнутих відповідей. У тих випадках, коли дитина не змогла самостійно створити зв'язок, їй допомагали навідними запитаннями. Отримані результати записувалися на диктофон.

***П'яте завдання: "Відгадування слів за описом"***

Різновиди таких завдань зустрічаються як у тестах на загальну обізнаність запропонованих Л. Кондратенко, П. Богуславською та ін. так і в тренінгових збірниках для розвитку інтелекту школярів. Схожі завдання пропонуються і збірниках завдань для вивчення рівня сформованості та розвитку мовленнєвої функції Г. Бліновою і А. Малярчук.

Увага дитини акцентувалася на тому, що вона має відгадати загадку. А саме, за окремо поданими словами здогадатися про слово, яке задумав експериментатор. Після кожного почутого слова дитина намагалася відгадати загадку, при цьому свій здогад вона аргументувала якомога поширенішими реченнями. Експериментатор занотовував відповіді дитини. Додатково відзначалося, якщо для відгадування слова дитина використала менше ніж вісім запропонованих підказок.

***Шосте завдання: "Складання речень чи розповідей за запропонованими словами"***

В завданні використані елементи корекційної методики

запропонованої Г. Бліною та О. Черпітою для подолання порушень писемного мовлення.

Дитині почергово пред'являлися три картки. На кожній пропонувалася назва майбутнього складнопідрядного чи складносурядного речення та опорні слова до нього. У випадку, коли дитина не змогла використати усі запропоновані слова в одному реченні, їй дозволялося скласти кілька. Однак окремо наголошувалося на тому, що кількість речень має бути якомога меншою, а всі слова обов'язково використаними. Складені речення дитина спочатку промовляла усно, а пізніше записувала їх у зошит. Усні та письмові відповіді оцінювалися окремо.

***Сьоме завдання: "Відновлення деформованих текстів"***

Завдання сконструйоване на основі окремих завдань із тесту структури інтелекту за Р. Амхтауером та стандартизованої методики вивчення рівня розумового розвитку школярів Е. Замбацвячене. Мовленнєвий матеріал взятий з дидактичного матеріалу для розвитку усного та писемного мовлення молодших школярів А. Малярчук.

У довільній послідовності дітям пропонувалися три тексти ("Весна", "Незвичайний друг", "Тато") з пропущеними словами. Ознайомившись з ними дитина мала замінити крапки в текстах на слова чи словосполучення, які б логічно завершили висловлювання. Кожне правильно підібране дитиною слово оцінювалося в 2 бали, а словосполучення у 1 бал. Пропуски у текстах, що замінювалися кількома словосполученнями чи окремими реченнями оцінювалися у 0 балів.

**Другий діагностичний блок** завдань направлений на вивчення вільних та направлених (керованих) асоціацій у межах семантичного поля. Основою для розробки цього блоку завдань стали наукові дослідження О. Лурії, Д. Цветкової, М. Семерницької та ін. Метою даного блоку завдань було вивчення у семантичному ядрі та периферії на підставі аналізу визначення кількісних та якісних характеристик семантичного поля. у спеціально створених умовах дослідження та на матеріалі вільних асоціацій.

***Перше завдання: "Називання першого слова, що спало на думку"***

Це завдання вперше було запропоноване О. Лурією та увійшло до стандартизованої нейропсихологічної методики.

Для дитини передбачалося створення максимально комфортної ситуації. Обмежувався доступ зайвих шумів. Досліджуваний міг сидіти з відкритими чи заплющеними очима. Експериментатор називав слова, а дитина відповідала першим словом чи словосполученням, що спало їй на думку, за бажанням могла відповідати цілими асоціативними рядами слів (у кількості названих слів дитину не обмежували, а навпаки заохочували). Ряди слів, що пропонували дитині були об'єднані у три тематичні групи. До першої групи входили слова загального вжитку (побутові), пов'язані з повсякденною діяльністю як самої дитини так і

людей, що її оточують. Друга група слів була представлена словами що позначали навчальні терміни та поняття і обмежувалася програмовим матеріалом 3-4 класу для дітей з ТПМ. У третій групі слів дітям пропонували узагальнюючі та філософські поняття. Для створення асоціативного ряду для кожного слова дитині відводили 2-3 секунди, відповіді дитини занотовувалися експериментатором чи записувалися на диктофон.

***Друге завдання: "Графічні стимули"***

Дослідження М. Ахутіної та В Пилаєвої дали можливість допустити твердження про те, що не завжди для дітей із мовленнєвим недорозвитком різної етіології слово є стимулом для запуску механізму інтелектуальних дій. Значно швидшою така реакція є при використанні графічних зображень, недорисованих елементів, послідовно зображених кількох стимулів, що відносились би до певної сфери життя.

У даному завданні дитині пропонували 6 розрізних картинок із зображенням піктограм, знаків, графічних схем, не дорисованих зображень. На протязі 1-2 секунди дитина розглядала картку із зображенням, а на протязі 2-3-х наступних секунд називала слова, чи словосполучення з якими у неї асоціювалися ці зображення, чи що нагадували. Кількість асоціацій обмежували лише часом відведеним для виконання цього завдання.

***Третє завдання: "Складання словосполучень із запропонованими словами"***

Це завдання є частиною методики, яку запропонували І. Марченко та Н. Чередніченко для визначення рівня сформованості навчальних здібностей у дітей молодшого шкільного віку (підсумковий контроль для 4- класів шкіл ТПМ).

Дитині пропонували аркуш паперу з надрукованими словами. У верхній частині аркуша були розміщені 4 слова-стимули зеленого кольору. У нижній частині було подано допоміжні слова (5-6 до кожного слова-стимула), використавши які діти складали словосполучення. Слова підбрали з урахуванням провідних лексичних тем, що засвоюються у молодшій школі та характеризують відношення у рослинному, тваринному світі, професійну діяльність людей та ігрову та навчальну діяльність школярів.

Отримані словосполучення діти записували у зошит і на протязі 1 хвилини мали можливість їх пояснити.

***Четверте завдання: "Називання слів за інструкцією"***

В основу цього завдання покладені вправи та ігри запропоновані М.Савченко, Я. Малярчук та іншими науковцями і практиками для визначення рівня розвитку чи формування фонематичного аналізу та синтезу. Протягом однієї хвилини діти називали якомога більшу кількість слів на певні звуки і склади. Місце звуків і складів у словах чітко визначалося. Завдання сформатовані у індивідуальні таблиці, де діти самостійно занотовували свої відповіді. Експериментатор, за

потреби, їх уточнював чи задавав навідні запитання.

***П'яте завдання: "Продовження асоціативних рядів"***

Вперше використати асоціативні ряди для діагностики швидкості протікання мислинних процесів запропонував К. Меєр. Наукове підґрунтя та методика проведення цього експерименту були запропоновані О. Лурією та Л. Виготським. Дитині пропонували аркуш паперу з надрукованими та згрупованими у рядок по три словами та вільними колонками для запису результатів діяльності. Експериментатор пропонував продовжити ці ряди у вільних колонках тими словами, які дитина придумала сама. При цьому вони мали логічно продовжувати запропонований асоціативний ряд. Кількість слів у запропонованих для продовження рядах не обмежували, але їх потрібно було придумати і записати за 2 хвилини для кожного ряду.

***Шосте завдання: "Підбір потрібних слів за заздалегідь визначеними параметрами"***

Запропоноване завдання є різновидом попереднього, але передбачає спеціально визначену основу для створення асоціативних рядів, чим значно ускладнило його виконання.

Дітям пропонували 5 слів-стимулів і просили продовжити асоціативний ряд підбираючи слова тільки певної частини мови (іменники, дієслова, прикметники....). Всі придумані слова дитина записувала поруч зі словом-стимулом. На виконання кожного завдання відводили 1 хвилину. Завдання пропонували у вигляді індивідуальних карток, з чітко визначеною інструкцією до кожного запропонованого слова.

***Сьоме завдання: "Відновлення словосполучень і речень за вицільними елементами"***

Це завдання є видозміненим варіантом скрентч-тесту В. Іванцової Ю. Романової, що спрямований на вивчення сформованості мовленнєвої структуризації тексту для дітей з ТПМ, що навчаються у 5-х – 6-х класах. Оскільки методика розрахована на російськомовних учнів, мовленнєвий матеріал був замінений текстами зі збірників диктантів для дітей з українською мовою навчання.

Дитині пропонували на вибір три конверти із завданнями. У кожному конверті знаходилися частини тексту з пропусками, розрізані на логічні частини та картки зі словосполученнями. Словосполучення подавалися у називному відмінку однини. На протязі 5 хвилин дитина самостійно формувала текст, відшуковуючи логічну послідовність викладу подій. А у відповідних місцях пропусків (використавши картки зі словосполученнями) відновлювала текст та придумувала його назву.

**Третій діагностичний блок** направлений на вивчення системних зв'язків на малюнковому та мовленнєвому стимульному матеріалі. Науковим підґрунтям для відбору завдань стали наукові та методичні розробки психологів та мовознавців, що вивчали особливості розвитку мовленнєвої сфери дітей молодшого та середнього шкільного віку як у

нормі так і з різними порушеннями психофізичного розвитку. Зокрема були використані елементи методики М. Рогова "Формування словесних конструкцій" та В. Нємова "Методика дослідження розвитку мовленнєвих умінь дітей шкільного віку". До цього блоку також увійшли різновиди завдань на визначення рівня оволодіння семантичною складовою рідної мови запропоновані В. Щербою та С. Микояном. Мовленнєвий матеріал, що був використаний при складанні завдань частково взятий із програми для дітей середнього шкільного віку з ТПМ з рідної мови та літератури і дидактичних та методичних посібників О. Ревуцької, Я. Малярчук та Г. Блінової

***Перше завдання: "Визначення спільних ознак предметів і слів"***

Дітям пропонували набір картинок із запропонованими нижче словами чи окремим словом. Метою завдання було знаходження та озвучення взаємовідносин між зображеннями і запропонованими словом. На протязі 5-6 секунд діти розглядали зображення і читали запропоновані слова після чого в зошит записували відповідні пояснення. Кількість пояснень обмежувалася лише 1-2 хвилинами, за які дитина мала їх занотувати.

***Друге завдання: "Вилучення з логічного ряду зайвого слова"***

Завдання включає елементом методики В. Нємова запропонованої для дослідження розвитку мовленнєвих умінь дітей шкільного віку з нормальним мовленнєвим розвитком.

Дитині однократно, повільно, почергово зачитували чотири набори слів, де вона мала визначити зайве. А ті, що залишилися назвати узагальнюючим словом. Після кожного набору робилася пауза на 15-20 секунд, коли дитина обдумувала відповідь на запитання. Завдання згруповані у 4 набори слів, що описують предмети побуту, характеризують особистісну сферу людини, її діяльність.

***Третє завдання: "Класифікація словесних рядів"***

Завдання є різновидом окремих елементів методики М. Рогова "Формування словесних конструкцій".

Дітям пропонували картки з надрукованими словами і вони визначали принцип, за яким можна об'єднати окремі слова у групи. Чим більше груп дитина змогла створити з окремими словами тим краще. Кожну з груп слів назвали узагальнюючим словом та пояснювали який принцип поділу був застосований і як обрані слова пов'язані між собою.

***Четверте завдання: "Опис предметних та сюжетних зображень"***

Дитині пропонували зображення з великою кількістю сюжетних ліній та мілкими деталями. Після розглядання зображення на протязі 3-4 хвилин школярам задавали запитання стосовно окремих елементів зображення та їх місця у сюжетному зображенні. При виникненні труднощів дітям пропонували картки із окремими елементами зображення чи навідні запитання.



***П'ять завдання: "Продовження ряду слів з визначеною основою для класифікації"***

Подібні завдання публікувалися як у дидактичних посібниках для виправлення порушень усного і писемного мовлення Я. Малярчук та Г. Бліновою так у навчально-методичних збірниках направлених на вивчення сформованості лексико-граматичного боку мовлення у дітей з ТПМ О. Ревуцької та Л. Трофименко.

Дитині пропонували набір слів до яких потрібно було написати протилежні за значенням. Якщо слова виявлялися незнайомими дитині, експериментатор пояснював їх значення. У випадку не виконання цього завдання на першому слова наводили приклад правильного виконання, а далі дитина виконувала його самостійно. Під час підрахунку результатів виконання цього завдання у загальне число відповідей це слово не враховували.

***Шосте завдання: "Продовження думки чи спростовування суджень"***

Подібні завдання були використанні у експериментальних дослідженнях щодо вивчення семантичних закономірностей мови Ю. Апрасяном та В. Щербою. У видозміненому вигляді вони увійшли до збірників контрольних завдань для дітей середнього шкільного віку.

Дитині пропонували надруковані зразки крилатих висловів, прислів'їв, відомих скоромовок у яких вилучені окремі слова чи свідомо допущені неточності. Прочитавши їх школярі мали виправити неточності чи вставити пропущені слова і пояснити значення цих фраз. На виконання кожного завдання відводили 1 хвилину, відповіді швидко занотовував експериментатор чи записував на диктофон

***Сьому завдання: "Пригадування творів шкільної програми за зображеннями"***

Дітям пропонували по три ілюстрації до найбільш відомих творів українських та зарубіжних письменників, що увійшли до програм із української та зарубіжної літератури для 5-х, 6-х та 7-х класів шкіл ТПМ.

Для учнів 5-х класів: І. Франко "Фарбований лис", літописний твір "Повість минулих літ", ілюстрація до вірша Т.Шевченка "Садок вишневий коло хати" та Брати Грімм "Пані Метелиця".

Для учнів 6-х класів: О. Довженко "Зачарована Десна", В. Нестайко "Подорож у країну сонячних зайчиків", Я. Стельмаха "Химера лісового озера" та Д. Дефо "Робінзон Крузо".

Для учнів 7-х класів: С. Руданський. "Запорожці у короля", І. Франко. "Захар Беркут", Р. Стівенсон "Острів скарбів" та А. де Сент-Екзюпері "Маленький принц".

На звороті кожного зображення надруковано кілька основних фраз чи уривків твору. При потребі дітям задавали навідні запитання, чи уточнювали елементи зображень і з якими подіями вони асоціювалися. Завдання учні виконували усно.

### Список використаних джерел

1. Ахутина Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева.– СПб.: "Питер", 2008.– С. 145-168.
2. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования / А.Р. Лурия. – М.: Изд. центр "Академия", 2002. – С. 152-188.
3. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения / Под редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, 2008. – 128с.
4. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М.: Изд. центр "Академия", 2002. – С. 111-143.

The article outlines the theoretical and methodological approaches to the construction methods of examination of formation of semantic fields of words on the basis of free and controlled association, creating associative rows based on visual and auditory stimuli and study associations that arise in the perception of the familiar program material for children 5's - 7 classes of secondary special schools for children with SSD. Defined basis for selecting tasks for the offered technique described didactic materials and the conditions of the study.

**Keywords:** semantic core, periphery semantic fields associative series, free and controlled association task blocks, subtest, scoring.

*Отримано 8.9.2014*

**УДК 377.121.22**

*В.С. Товстоган*

### **ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ В ДОСВІДІ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН**

У статті розглядається теоретичний і практичний досвід зарубіжних країн, освітній простір яких орієнтований на впровадження ефективних механізмів компетентнісного підходу. Зокрема, аналізуються організація та методичне забезпечення формування технологічної (трудової) компетентності учнів у галузі "технології", альтернативні методи оцінювання навчальних досягнень школярів. На прикладі таких європейських країн, як Німеччина, проілюстровано, яким чином діє компетентнісний підхід через організацію, зміст освіти, критерії

оцінювання школярів на їхню конкурентноспроможність, успішність на ринку праці. Наведено приклади методичного забезпечення ефективного впровадження компетентнісного підходу в школах за кордоном.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, предметна (технологічна, трудова) компетентність, закордонний досвід, освітня галузь "Технології".

В статье рассматривается теоретический и практический опыт зарубежных стран, образовательное пространство которых ориентировано на внедрение эффективных механизмов компетентного подхода. В частности, анализируются организация и методическое обеспечение формирования технологической (трудо­вой) компетентности учащихся в отрасли "технологии", альтернативные методы оценивания учебных достижений школьников. На примере таких европейских стран, как Германия, проиллюстрировано, каким образом влияет компетентностный подход через организацию, содержание образования, критерии оценивания учащихся на их конкурентоспособность, успешность на рынке труда. Приведены примеры методического обеспечения эффективного внедрения компетентного подхода в школах за рубежом.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, предметная (технологическая, трудовая) компетентность, заграничный опыт, образовательная отрасль "Технологии".

Впровадження компетентнісного підходу в шкільному навчанні давно є загальноєвропейською практикою. У вітчизняній освіті – це засіб її модернізації, спроба вийти за межі традиційної моделі навчання, яка обмежується формуванням в учнів знань, умінь та навичок. Завдання, що постає перед сучасним українським учителем, відповідно до нових освітніх Державних стандартів, значно ширше. Набутий у процесі навчання досвід має трансформуватися у здатність учня застосовувати результати навчання у практичній діяльності. Згідно Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року №1392) компетентнісний підхід – це спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна компетентності [1; 3].

Термін "компетентність" у зазначеному документі визначається як інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці. Поняттям "компетентність" українська освіта оперує в значенні, запропонованому європейськими країнами. Експерти започаткованої в

1997 році у рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США і Канади програми "DeSeCo" ("Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади") визначають поняття компетентності як здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання [2, с. 42].

Компетентнісний підхід до змісту української освіти вперше був задекларований в Державних стандартах освіти (2001р.) та реалізований в "Критеріях навчальних досягнень" (2001, 2004 роки). До ключових компетентностей особистості були віднесені такі: навчальна, здоров'язберігаюча, соціальна, загальнокультурна, компетентність щодо інформаційних і комунікативних технологій, громадянська і підприємницька компетентність.

Згідно наказу МОН України №371 від 05.05.2008 року "Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти" та в нових Державних стандартах освіти (2011р.) ключові компетентності зазнали змін у бік універсалізації: уміння вчитися, здоров'язбережувальна, загальнокультурна (комунікативна), соціально-трудова, інформаційна [1, с. 3]. В Державному стандарті наведені визначення ключовій, міжпредметній, предметній та деяким ключовим компетентностям. Відсутнє тлумачення предметної компетентності в галузі "Технології". Дається визначення соціальної компетентності, а трудовій, як складовій соціально-трудової компетентності, – ні.

На основі проведеного аналізу змісту Державного стандарту (освітньої галузі "Технології"), нами було виправлено цей "недолік". Виходячи з того, що до трудової компетентності (як предметної) включено такі структурні складові: техніко-технологічну (проектно-технологічну), графічну, інформаційно-комунікаційну, профорієнтаційну, творчо-проектувальну (технічну та художню), економічну, соціальну, самоосвітню, мотиваційно-ціннісну, культуру праці [1; 3], зазначене дало підстави для такої дифініції: технологічна (трудова) компетентність – це засвоєний учнями в процесі навчання досвід предметно-перетворювальної діяльності, пов'язаної з набуттям нового знання, його перетворенням і застосуванням: техніко-технологічного, графічного, інформаційно-комунікаційного, творчо-проектувального, профорієнтаційного, соціального, економічного.

Таким чином, за короткий час українська освіта пройшла шлях від декларування компетентного випускника школи до безпосереднього процесу формування в нього відповідних компетенцій та компетентностей, як кінцевого результату шкільної освіти. Це відбулося завдяки науковим напрацюванням вітчизняних учених Н.М. Бібік, І.Г. Єрмакова, О.І. Локшиної, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, С.Є. Трубачової та ін., нормативному забезпеченню шкільної освіти (МОН України) [1; 3]. До недоліків слід віднести

недостатнє методичне забезпечення даного процесу.

Зважаючи на те, що компетентнісний підхід стосовно формування змісту і критеріїв освіти в багатьох країнах набув значного досвіду, зробимо аналіз наукових і практичних надбань з даного питання.

Отже, метою нашої статті є аналіз закордонного теоретичного і практичного досвіду щодо організації та методичного забезпечення формування технологічної (трудової) компетентності учнів.

Сучасне суспільство виступає як замовник освіти. Вимоги до школи або системи освіти формулюються на основі аналізу нових умов ринку праці.

Професійна сфера, як відомо, оперує компетенціями, а система загальної середньої освіти – знаннями, вміннями і навичками. І якщо професійна сфера на рівні замовлення висуває вимоги до системи загальної середньої освіти, то завдання останньої полягає в тому, щоб перетворити знання, вміння і навички в певні компетенції, які потрібні в професійній сфері.

Протягом останнього десятиліття розвинені країни Європи та світу, серед яких Австрія, Велика Британія, Канада, Нова Зеландія, Німеччина, Франція, деякі країни Східної Європи: Угорщина, Румунія, Молдова, Литва, Латвія та ін. – розпочали ґрунтовну дискусію, яка й досі триває на міжнародному рівні, навколо того, як дати людині належні знання, вміння та компетентності для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається. Як показує аналіз досвіду освітніх систем багатьох таких країн, одним зі шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження.

Тому як напрями подальших досліджень проблеми впровадження компетентностей у зміст освіти експерти ОЕСР визначають такі питання:

1. Що таке компетентності, ключові компетентності, навички тощо? Як, у яких термінах вони можуть бути визначені й описані?

2. Які поняття відносно сутності людини та суспільства мають бути вихідними для визначення і вибору ключових компетентностей? Чому нам потрібні компетентності? Який сенс вкладає суспільство в поняття “життєвий успіх”, як це співвідноситься з перспективами розвитку особистості й суспільства? Тощо.

Радою Європи було введено багато компетенцій, але кожна країна, виходячи зі своїх пріоритетів і взаємодій з професійною сферою, виділяє певні власні компетенції.

Зокрема, в Німеччині компетентність визначається як спроможність для певної сфери завдань. До найбільш важливих компетентностей сучасної особистості в Німеччині відносять: когнітивну, комунікативну і соціальну.

Уте Клемент розглядає як найбільш часто вживані в німецькому академічному середовищі наступні узагальнені компетенції: професійні, соціальні і гуманістичні і їх "розгалуження": методичні, навчальні ("самоосвітні"), інноваційні, квалітативні.

В сучасній моделі компетентнісного навчання, прийнятій у Німеччині, виділені 4 основні ключові компетентності: предметна, компетентність методів, соціальна, особистісна.

У одному з навчальних планів, прийнятих у Німеччині (2000 рік), визначається три типи компетенцій: професійні, особистісні (персональні) і соціальні.

Зокрема, професійні компетенції означають готовність і здатність випускників на основі знань і умінь доцільно (у відповідності з вимогами "справи"), методично організовано і самостійно вирішувати відповідні проблеми і завдання, а також оцінювати результати своєї діяльності.

Підготовка школярів Німеччини до світу праці отримала свій найбільш інтенсивний розвиток в 70-80 роках минулого століття. Саме тоді у рамках реформи професійної освіти були переглянуті навчальні програми по трудовому навчанню, з урахуванням накопиченого до цього часу практичного досвіду і проведених дидактичних досліджень. Ревізія змісту була спрямована, передусім, на врахування змін в економіці і виробництві при постановці навчальних цілей, виборі тем, забезпечення їх взаємозв'язку в процесі підготовки молоді до праці.

Діючий нині в практиці шкіл Німеччини інтегрований предмет "Техніка, економіка, трудове навчання" має політехнічну, професійну і профорієнтаційну спрямованість. Він є комбінованим курсом, що складається з трьох аспектів: домоводство, техніка, економіка, які вивчаються паралельно.

Не дивлячись на те, що усі три розділи є самостійними, матеріал між ними успішно поєднується. Це досягається двома шляхами: використанням в практиці викладання предмета таких тем, в яких усі аспекти розглядаються комплексно, у взаємозв'язку; по-друге, здійсненням міжпредметних зв'язків в процесі навчання.

Особлива увага приділяється професійній орієнтації: учням необхідно знати наявні можливості власного професійного зростання, уміти приймати обґрунтовані рішення щодо вибору професії відповідно до умов ринку праці і власних індивідуальних можливостей.

Одним з пріоритетних проектів в підготовці школярів до світу дорослих є "виховання особистої ініціативи". Ця педагогічна концепція отримала розвиток не лише в Німеччині, але і в ряду країн Європи. Вона націлена на те, щоб сформувати творче мислення у школярів і сприяти прояву у них особистої ініціативи та активності в плануванні свого майбутнього.

Зазначимо, що в допрофесійній підготовці школярів Німеччини у рамках "Трудоведення" має місце змістовна область "Підприємство", що

передбачає ознайомлення з такими поняттями, як правові фірми, статут підприємства, торговельні угоди, основні функції підприємства, менеджмент.

У Німеччині мають місце чотири форми функціонування шкільних фірм, що забезпечують учителям і їх вихованцям участь у виробничій діяльності і передбачають відповідальність за послуги і виготовлені вироби, які вони виробляють:

- шкільні фірми як проекти без власного правового статусу;
- шкільні фірми у рамках спонсорських фондів;
- шкільні фірми в партнерстві з організацією, яка забезпечує правовий статус;
- шкільні фірми як реальні економічні підприємства.

В сучасній німецькій освіті використовуються такі форми організації процесу навчання, що сприяють розвитку і формуванню ключових компетентностей – робота по вільному графіку, недільному плану, поетапна робота, проектне навчання.

Дослідники визнають, що отримані таким чином економічні знання, внаслідок високої мотивації школярів і наближеного до реального життя навчального матеріалу, стануть глибшими і міцнішими, і сприятимуть підвищенню рівня професійних компетенцій учнів.

В австрійській системі навчання компетентнісна модель для загальноосвітніх шкіл має такі три великі групи: компетентності в певних сферах діяльності, соціальні, особистісні (спрямовані на самореалізацію).

Компетентності в певних сферах діяльності в свою чергу об'єднані в 5 областей: мова і комунікація, творчість і дизайн, людина і суспільство, здоров'я і рух, природа і техніка. Вони визначені для 15 предметів, серед яких відзначимо креслення, художня культура, трудове виховання, раціональне харчування і домоводство. Соціальна і особистісна компетентності об'єднані в поняття "динамічні здібності".

В австрійській системі навчання вважається, що поряд із компетентностями в певних сферах діяльності учням слід прищеплювати динамічні навички. Вони мають готувати школярів до таких ситуацій, в яких їм буде недостатньо наявних знань та набутого досвіду, але які будуть вимагати нестандартних рішень. До них відносять розвиток власних здібностей, знання своїх сильних і слабких сторін, а також готовність до подальшої перевірки себе та відповідного навчання. Ці компетентності разом утворюють особистісну компетентність. Здатність та готовність брати на себе відповідальність, працювати в команді, комунікація, вміння передбачати і вирішувати конфлікти, здатність до адаптації і т. ін. разом утворюють соціальну компетентність.

Усі перелічені компетентності (якими слід прагнути оволодіти усім членам суспільства) повинні забезпечувати три основні сфери життєдіяльності людини: трудову (працевлаштування на роботу,

забезпечення засобів до існування, самореалізація, можливість кар'єрного росту); особистісне життя (організація побуту, сімейне життя, організація відпочинку, особистісне сприйняття світу); участь у суспільному житті.

В якості іншого прикладу системи середньої освіти, орієнтованої на розвиток і формування компетентностей, представимо модель, яка використовувалася під час освітньої реформи в Нідерландах. Реформі передувала суспільна дискусія стосовно ефективності діючої навчальної програми в школах. Значну роль у цій дискусії відіграли представники сфери виробництва разом з політиками, які переконали суспільство у важливості неперервної освіти і формування у молоді широкого спектру компетенцій, необхідних для індивідуального і професійного розвитку. Основна ідея розробки концепції компетенцій полягала у тому, щоб людина могла правильно обирати та використовувати свої знання і досвід для того, щоб ефективно діяти в критичних професійних ситуаціях й вирішувати виникаючі проблеми.

Складовими професійної кваліфікації мають бути такі компетентності: професійна, яка, на думку науковців, бізнесменів-практиків, повинна включати технічні і практичні навички, навички обробки інформації, спілкування; методична (включає методичні та розпорядчі навички); соціально-комунікативна (навички співпраці, розуміння критики, надання та сприйняття зворотного зв'язку); стратегічна (відстоювання інтересів, працездатність); навчальна (навчальні навички, рефлексія та вміння навчатись, навички переходу, передачі, оформлення); управлінсько-організаційна (відповідальність, гнучкість).

Прикладами професійних ситуацій для використання набутих компетенцій слугують такі: порадитись щодо виконання певної роботи, надати послугу чи вироблений продукт, виконати роботу із поданою скаргою, виконати облік справ, виміряти будь-що, представити себе в ролі певного фахівця, знати способи управління якістю, підготуватись до виготовлення продукту з колегами тощо.

Згідно рішення міністерства освіти Фінляндії з 2001 року усі навчальні професійні програми продовжені до 3-х років, включаючи 6 місяців практичного навчання в реальному виробничому середовищі, що було реалізовано у двох типах навчання: в освітньому закладі і на учнівському виробничому місці, тобто шкільні теоретичні уроки були доповнені навчанням на робочому місці.

16 регіональних пілотних проектів цілеспрямовано розвивають кооперацію "школа – робітниче місце". Провайдери освітніх послуг поінформовані про нові напрямки розвитку. Для директорів і вчителів освітніх закладів та інструкторів навчальних програм на робочих місцях організовані тренінги, збори, на яких повідомляється, як слід організувати навчальний процес.

Навчання на робочому місці дає можливість учням працювати над



реальними проблемами в реальному робітничому колективі і перевірити власну компетентність. З точки зору соціалізації навчання на робочому місці дозволяє поєднати особистісний розвиток та соціальні якості, що робить більш значущим і швидким вступ молодого людини до трудового життя. Завдяки набутим здібностям молода людина починає діяти як активний член суспільства, скорочується безробіття і час переходу до самостійної трудової діяльності.

Завдання оцінки учня включає підтримку і мотивацію навчання, розвиток його самооцінки власних здібностей й отримання інформації про рівень досягнутих досягнень. Оцінка його навчання ґрунтується на різних методах, зокрема таких: демонстрація виконаної роботи, завдання; розрахунки, звіти, тести; результати власної проектною діяльності; портфолію; оцінка однолітків.

За кордоном відбувається пошук оцінних технологій, спрямованих на оцінювання рівня опанування учнем не тільки знань, умінь і навичок, а й, що дуже важливо в теперішніх умовах, компетентності й кваліфікації. До таких інноваційних оцінних технологій належить портфолійне оцінювання (portfolio assessment).

Портфолію в освіту прийшло зі сфери виробництва й підприємництва як основний метод, за допомогою якого фахівці демонструють свої навички й досягнення. Його важливою характеристикою є те, що воно розкриває динаміку досягнень особи, яка демонструє своє вміння застосувати здобуті знання й набуті навички на практиці.

В освіті оцінювання за допомогою портфолію визначається як "спрямований, систематичний процес збирання та оцінювання учнівських напрацювань для документування прогресу в досягненні мети навчання або з метою демонстрації вже досягнутої навчальної мети" [5, с. 234). Як зазначає американський педагог Е. Дж. Нітко, у портфолію важливим є те, що "за роботами різного рівня, починаючи від "не дуже якісних" та закінчуючи "хорошими", таке оцінювання демонструє прогрес учня в навчанні [4, с. 22].

За визначенням іншого американського вченого Дж. Мак Міллана, таке оцінювання характеризується: чітко визначеною метою оцінювання й навчальною метою; використанням чітких критеріїв для проведення оцінювання; наперед визначеним переліком напрацювань, які треба представити, та процедурою проведення оцінювання; систематичним збиранням учнівських напрацювань; правом учня відбирати свої досягнення в перелік портфолію; використанням елементів рефлексії й самооцінки.

Отже, основними характеристиками портфолійного оцінювання є: визначеність – встановлюються чіткі критерії для відбору учнівських напрацювань до портфолію; спланованість оцінного процесу; структурованість матеріалу; елементи самооцінювання та рефлексії з боку учня; орієнтованість на результат – за такого оцінювання учні демонструють конкретні результати.

Прихильники портфолійного оцінювання вважають його

надзвичайно прогресивним, вбачаючи в ньому певні переваги, порівняно, наприклад, з тестуванням [5, с. 200].

Прикладом портфолійного оцінювання, що застосовується на міжнародному рівні, є Європейський мовний портфель (ЄМП – *European Language Portfolio*), який було запроваджено Радою Європи у 2001 р. з нагоди Європейського року мов. Метою ЄМП є вимірювання мовної компетенції кожного окремого індивідуума в рамках чіткої міжнародної форми. ЄМП містить три окремі документи: мовний паспорт; мовну та культурну біографію; офіційні сертифікати чи дипломи, одержані по закінченні мовних курсів або інституцій.

Отже, портфолійне оцінювання дає змогу максимально враховувати персональні характеристики (рівень розвитку учня, швидкість опанування знань, навичок, компетентності, здатності здобувати інформацію, вміння виконувати певні дії тощо).

Таким чином, оцінювання навчальних досягнень учнів у зарубіжжі перебуває в процесі масштабних трансформацій для відповідності новій меті освіти: освітяни шукають і впроваджують інноваційні технології, які б, по-перше, ефективно вимірювали рівень успішності учнів; по-друге, оцінювали не тільки рівень оволодіння знаннями й навичками, а й життєво потрібними компетентностями; по-третє, враховували індивідуальні особливості дитини, ступінь її персонального прогресу. Загалом такий підхід створює ефективну інноваційну модель оцінювання рівня розвитку й навчальних досягнень молоді.

Врахування зазначених трансформацій в нашій країні надзвичайно важливе в умовах перспектив входження до єдиного європейського освітнього простору.

В результаті аналізу, проведеного в рамках цього дослідження, було виявлено, що:

1. Виокремлення та визначення поняття ключових компетентностей пов'язане зі зміною освітньої парадигми та з кінцевим результатом будь-якого освітнього процесу чи набутого досвіду.

2. За означенням багатьох міжнародних експертів, поняття ключових компетентностей належить до сфери узагальнених понять, що містить комплекс різних компонентів – знань, умінь, навичок, взаємовідносин, цінностей та інших чинників, що становлять особистісні й суспільні аспекти життя та діяльності людини і від яких залежить особистий та суспільний прогрес.

3. Найдетальніше класифікацію ключових компетентностей стали розглядати країни-члени ОЕСР – Організації економічного співробітництва та розвитку шляхом широких дискусій серед світової педагогічної громадськості. Запропоновану класифікацію багато країн прийняли як стратегічну умову для впровадження освіти протягом життя. Концептуальні положення, що стосуються набуття ключових умінь і компетентностей, увійшли до рекомендацій міжнародної спільноти (Біла книга, яку розробила Європейська Комісія, 1996;

Меморандум з освіти впродовж життя, 2000; План дій Євросоюзу та Ради Європи, 2002; План дій з навичок та мобільності Єврокомісії, 2002 та ін.).

4. Українська освіта тільки починає оперувати та впроваджувати поняття, пов'язані з компетентнісним підходом, в тому сенсі, який пропонують європейські країни.

Як зазначають міжнародні експерти, значну роль у визначенні ключових компетентностей відіграє контекст їх застосування. Зарубіжні експерти виділяють основну їх рису: ключові компетентності мають бути сприятливими для всіх членів суспільства, тобто відповідними всім незалежно від статі, класу, раси, культури, сімейного стану та мови. Окрім того, ключові компетентності мають бути узгодженими не тільки з етнічними, економічними та культурними цінностями й конвенціями відповідного суспільства, а й відповідати пріоритетам та цілям освіти і носити особистісно орієнтований характер.

#### Список використаних джерел

1. Наказ МОН України від 05.05.2008 №371 "Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua).
2. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С.53-58. – (Б-ка з освітньої політики).
3. Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011р. №1392 "Державний стандарт базової і повної середньої освіти" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua).
4. Трубачова С.В. Умови реалізації компетентнісного підходу у навчальному процесі / С.В. Трубачова // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С.41-53. – (Б-ка з освітньої політики).
5. Mc Millan H. Jates. Classroom Assessment. Principles and Practice for Effective Instruction. – USA, MA: Allyn and Bacon. – 2001. – 401 p.

#### REFERENCES

##### (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Nakaz MON Ukrayiny vid 05.05.2008 №371 "Pro zatverdzhennya kryteriyiv otsinyuvannya navchal'nykh dosyahnen' uchniv u systemi zahal'noyi seredn'oyi osvity" [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: [www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua).
2. Ovcharuk O.V. Rozvytok kompetentnisnoho pidkhdodu: stratehichni oriyentyry mizhnarodnoyi spil'noty / O.V. Ovcharuk // Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayins'ki perspektyvy: pid zah. red. O.V. Ovcharuk. – K.: K.I.S.,

2004. – S.53-58. – (B-ka z osvith'oyi polityky).
3. Postanova Kabinetu Ministriv Ukraini vid 14.01.2004r. №24 "Derzhavnij standart bazovoji i povnoji serednoji osviti" [Elektronij resurs]. – Rezhim dostupu: [www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua).
  4. Trubachova S.V. Umovy realizatsiyi kompetentnisnoho pidkhotu u navchal'nomu protsesi / S.V. Trubachova // Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayins'ki perspektyvy: pid zah. red. O.V. Ovcharuk. – K.: K.I.S., 2004. – S.53-58. – (B-ka z osvith'oyi polityky).
  5. Ms Millap N. Jates. Slass·hoom Assessmept. Rhinsirles apd Rhastise foh Effective Ipstrustion. – USA, MA: Allup apd Vason. – 2001. – 401 r.

Theoretical and practical experience of foreign countries educational space of which is oriented to introduction of effective mechanisms of kompetentnostnogo approach is examined in the article. In particular, organization and methodical providing of forming of technological (labour) competence of student in industries of "technology", alternative methods of evaluation of educational achievements of schoolboys are analysed. On the example of such European countries, as Germany, proilyustrirovanno, how kompetentnostnyy approach influences through organization, maintenance of education, evaluation criteria student on their competitiveness, success on to the labour-market. The examples of the methodical providing of effective introduction of kompetentnostnogo approach are resulted in schools abroad. Orientation of maintenance of formation of foreign countries on development of kompetentnostey student foresees sound development of the system of kompetentnostey of different level. Such system contains as elements of complex of kompetentnostey, which svyazanny on maintenance and to the structure and can develop at a student gradually depending on an object, educational industry, year of studies. Only such approach of the systems to determination of results of studies on each of his stages allows to carry out corresponding changes in maintenance of education, which is reflected in the standards of education and on-line tutorials of separate objects. The analysis of literary sources resulted in the article shows that research workers and teachers-practices in foreign countries the process of introduction of kompetentnostnogo approach is accompanied transformation of traditional educational orientirov which abilities and skills of different level of generalized are. A difference from present approaches in Ukraine consists in that forming of them acquires system character, and results of process are predictable and clearly measureable by means of the specially worked out criteria and indexes for every stage of teaching.

**Keywords:** kompetentnostnyy approach, subject (professional-labour) competence, oversea experience, educational industry of "Technology".

*Отримано 1.9.2014*

УДК 376-011.3-051

С.П. Хабарова, Е.А. Харитонова

## ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА

У статті розглядається процес формування рефлексивної культури майбутніх педагогів-дефектологів в умовах навчання у ВНЗ.

**Ключові слова:** професійна компетентність, рефлексія, самопізнання, самореалізація особистості, навчання у ВНЗ, технології інтерактивного навчання.

В статье рассматривается процесс формирования рефлексивной культуры будущих педагогов-дефектологов в условиях вузовского обучения.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, рефлексия, самопознание, самореализация личности, вузовское обучение, технологии интерактивного обучения.

Условия современного общества предъявляют новые требования к качеству профессионального образования и требуют от высшего образования высококвалифицированного специалиста, который способен решать основные профессиональные задачи и быть при этом целеустремленным, активным, инициативным, ответственным, обладать умением работать в команде и взаимодействовать с людьми, иметь призвание к своей работе, мотивацию к обучению. Требованием современности является такая модель высшего образования, которая создает условия для активного участия студентов в общении и взаимодействии, для развития индивидуальности, творческой активности, инновационного мышления, общей и профессиональной культуры [1, 3, 4, 7, 11].

Для выполнения своих функциональных обязанностей педагог-дефектолог должен обладать определенными умениями, знаниями, навыками, качествами и нравственными ценностями, большинство из которых он приобретает в процессе подготовки к своей будущей деятельности, – иными словами, определенным уровнем компетентности, который позволит ему эффективно осуществлять свою деятельность [2, 10].

*Рефлексия* может рассматриваться как одно из важнейших

профессиональнозначимых качеств личности педагога-дефектолога, которое определяет уровень его профессиональной пригодности. Она выступает как способность профессионала прогнозировать, проигрывать в уме и адекватно оценивать возможные и реальные результаты предпринимаемых им действий в отношении самых разнообразных аспектов деятельности [12].

В научной литературе проблема рефлексии рассматривается в различных научных областях: философии, психологии, педагогике и др. При использовании понятия рефлексии широко применяются термины самопознание, самооценка, самоанализ, самосознание, размышление, обдумывание своих действий и т.д. [5, 6, 8].

В философии "рефлексия" есть форма теоретической деятельности общественно-развитого человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов, деятельность самопознания, раскрывающая специфику духовного мира человека.

В психологических исследованиях "рефлексия" понимается как фундаментальная способность сознательного существа быть в отношении к собственному сознанию, мышлению, условиям и способам осуществления жизнедеятельности (С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин др.).

В педагогике "рефлексия" - это не только знание и понимание человеком самого себя, но и выяснение того, как другие понимают и воспринимают его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления (В.А. Сластенин). И.А. Зимняя, в рамках анализа компетентностной модели специалиста в качестве ведущих компетенций, относящихся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения, выделяет компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии. [3].

Сегодня мы можем говорить об увеличении числа работ, посвящённых вопросам формирования рефлексивных умений у специалистов различных профессиональных сфер деятельности, что свидетельствует о пристальном внимании ученых к данному вопросу.

Процесс формирования рефлексивных умений у студентов осложняется отсутствием разработанных педагогических подходов к формированию рефлексивных умений в рамках учебного процесса. Вне специального научного рассмотрения остаётся и вопрос о способах включения рефлексивных умений в содержание образования, рассматриваемого на различных уровнях. Незавершенность обозначенных выше вопросов приводит к тому, что в практике вузовского обучения формирование у студентов рефлексивных умений осуществляется преимущественно эмпирически. Это обуславливает известную стихийность такой деятельности, а, следовательно, и её невысокую эффективность.

Анализ различных аспектов рефлексии позволил Ушевой Т.Ф. [12] выделить следующие *группы рефлексивных умений*: *личностные* – умение анализировать себя, адекватное самовосприятие, умение определять и анализировать причины своего поведения, а также его результативные параметры и допущенные ошибки; понимание своих качеств в настоящем в сравнении с прошлым и прогнозирование перспектив развития; *коммуникативные* – умение "встать на место другого", понимание причин действий другого субъекта в процессе взаимодействия, анализ прожитых ситуаций и учет действий других в своих поведенческих стратегиях; *интеллектуальные* – определение основания деятельности, оценка собственной позиций, умение прогнозировать последующий ход действий, умение возвращаться назад и оценивать правильность выбранного плана; *кооперативные* – самоопределение в рабочей ситуации, умение удерживать коллективную задачу, умение принимать ответственность за происходящее в группе, умение осуществлять пошаговую организацию деятельности, умение соотносить результаты с целью деятельности.

Рефлексивные умения особо значимы для познавательного процесса, поскольку они формируют объективную самооценку субъектом личностных свойств, поведения, деятельности и обеспечивают не только успешность протекания процесса обучения, но и самореализацию личности. М.Л. Лопарёва дифференцирует рефлекссию по направленности на *интеллектуальную (деятельностную), личностную и поведенческую*, и выделяет следующие *группы рефлексивных умений*: рефлексивные умения, направленные на *самопознание; на собственную деятельность; на анализ и оценку собственного поведения*.

Среди *рефлексивных умений, направленных на собственную деятельность*, можно выделить следующие: оценить сформулированную цель собственной деятельности и соответствующие задачи; наметить основные этапы выполнения деятельности; оценить выполнение каждого этапа; оценить результат деятельности, соотнести его с целью и сделать вывод о результативности деятельности.

*Рефлексивные умения, направленные на самопознание*, предполагают прежде всего умение обнаружить, зафиксировать и оценить собственное изменение; направленные на собственное поведение находят свое проявление в коммуникации и кооперации. К ним относятся умения различить и оценить собственную позицию во взаимодействии и позицию партнеров по общению, а также соотнести собственное понимание себя с тем, как тебя понимают и воспринимают другие [9].

М.Л. Лопарёва выделяет следующие *условия формирования рефлексивных умений в коммуникативной и познавательной деятельности*: 1) актуализация рефлексивных задач коммуникативно-познавательной деятельности; 2) развитие положительной мотивации, обеспечивающей формирование ценностного отношения к познанию

себя, своей деятельности, поведения; 3) обеспечение усложнения познавательной деятельности и активного субъект-субъектного взаимодействия участников познавательной деятельности; 4) создание ситуаций взаимо- и самооценки, побуждающих участников к осуществлению рефлексивных действий и обеспечивающие запуск механизмов рефлексии.

Реализация этих условий позволяет формировать направленность субъекта на самопознание и готовность к познанию себя; способствует осознанию необходимости самоанализа и взаимонализа, создает операционально-деятельностную основу для формирования рефлексивных умений.

Косова М.А. выявила в ходе исследования *комплекс педагогических условий общего, частного и специфического характера* [7], который способствует эффективному формированию рефлексивных умений в процессе профессиональной подготовки социальных работников: *общие условия*: системность, непрерывность процесса формирования рефлексивных умений студентов, контролируемость результатов на разных этапах обучения; *внутренние условия учреждений (вуза)*; *частные условия*: ориентация на специфику процесса формирования рефлексивных умений; разработка модели формирования рефлексивных умений, адекватной реальной ситуации и современному уровню развития научного знания; создание новой образовательной среды; обогащение учебных программ дисциплин знаниями о рефлексии; *специфические условия*: доведение до студентов актуальности и значимости формирования рефлексивных умений; осознанный выбор студентами будущей специальности; формирование устойчивых знаний о рефлексии; методическое обеспечение процесса формирования рефлексивных умений.

*Специфика рефлексивных умений* проявляется прежде всего в их функциях. *Функциями рефлексивных умений* являются: осознание оснований и средств выполнения деятельности, контролирование и регулирование действий и операций, преодоление противоречий в содержании деятельности и возникающих в процессе разрешения проблемной ситуации конфликтов. Рефлексивные умения выполняют интегративную функцию, так как являются результатом коммуникативной и познавательной деятельности, основой формирования субъектной позиции. Рефлексивные умения могут быть основой любых видов деятельности обучаемых в процессе обучения: чтения текста, слушания материала, анализа и решения задачи и т. д. Они носят обобщенный интегративный характер. Рефлексивные умения обеспечивают совершенствование и успешность любой деятельности, т. е. выполняют преобразующую функцию. Механизмы формирования могут быть как общими, так и индивидуальными для каждого человека.

Формирование рефлексивных умений необходимо начинать в период



обучения, когда закладываются основы личностных и профессиональных качеств человека. В исследовании Шибаевой Г.Е. [13] выявлена динамика рефлексивно-эмпатийных свойств личности студента-психолога на различных этапах профессионального обучения: от первого к пятому курсу обучения наблюдается скачкообразное неравномерное изменение показателей рефлексивных и эмпатийных свойств личности; значительное увеличение данных свойств отмечается на втором курсе обучения, что выступает благоприятным фоном для реализации задач развития профессионально важных качеств будущих специалистов; на этапе третьего года обучения в вузе наблюдается снижение показателей рефлексии и эмпатии, что согласуется с общими тенденциями развития личности будущего профессионала и переживается студентами как кризис ожиданий. К *рефлексивно-эмпатийным свойствам личности* автор относит анализ собственной деятельности - выполненной, текущей, предстоящей; анализ внутреннего мира другого человека; понимание состояний другого без изменения своего состояния; сопереживание как эмоциональная отзывчивость; сочувствие, тенденция к присоединению, способность к проявлению тепла, дружелюбия, поддержки и др. *Сензитивным периодом* для развития этих личностных свойств является период второго курса обучения студентов в вузе.

*Средствами формирования рефлексивных умений* будущих учителей-дефектологов могут выступать: 1) *содержание спецкурсов*; 2) *традиционные* (лекции, семинары, практические занятия и консультации) и *нетрадиционные* (проблемные лекции и семинары, дискуссии, ролевые игры, практические занятия в виде тренинга) *формы организации обучения*; 3) *системы заданий*, реализующие принципы непрерывности, усложнения деятельности, активного взаимодействия, субъектности, позволяющие формировать мотивационную основу и собственно рефлексивные умения.

Средства формирования рефлексивных умений активно применяются преподавателями кафедры логопедии БГПУ имени М. Танка и кафедры коррекционной работы ВГУ имени П.М. Машерова.

Так, в процессе преподавания курса "Логопедагогика" используются различные методы и формы формирования рефлексивных умений студентов: *метод экспертизы*-ориентирован на развитие у студентов рефлексивных умений, реализуется посредством выполнения студентами различных профессиональных ролей: эксперта, учителя-логопеда и др.; *приём рефлексивного осмысления* профессионально-личностных позиций, которые студенты осваивают в учебной деятельности; *методы оценки и интерпретации результатов* - тесты и тестирование, поэлементный и пооперационный анализ деятельности и др.

На практических занятиях по данному курсу используются

технологии интерактивного обучения, например, методы рефлексивной деятельности: "Рефлексивная мишень", "Заверши фразу", "Газета-анкета", "Мини-сочинение" и др. Так, метод "Рефлексивная мишень" использовался на практических занятиях по курсу "Логопедагогика" и позволял студентам по 10-балльной шкале оценить результаты по следующим компонентам: анализ своей деятельности на занятии, анализ деятельности творческой группы. Метод "Заверши фразу" позволял студентам актуализировать знания по теме, обобщить их, выделить сущность проблемы и описать ее самостоятельно. Реализация метода "Газета-анкета" происходила следующим образом: студенты оценивали содержание просмотренного занятия или конспекта занятия или урока, заполняли таблицу с колонками "Одобрю", "Критикую", "Предлагаю", результаты обсуждались. Метод "Мини-сочинение" использовался при изучении темы "Педагог системы специального образования", темасочинений: "Учитель-логопед: взгляд на профессию".

На занятиях по данному курсу применяется и метод дискуссии, который ориентирован на процесс разрешения проблем путем сопоставления, столкновения, взаимообогащения мнений участников по сути решаемой проблемы. Он предполагает постановку проблемы, определение цели дискуссии, уточнение мнений участников, выдвижение альтернативных вариантов, обсуждение и оценку конфликтных позиций, установление согласия через выбор наиболее приемлемого или оптимального решения.

Рефлексия не может быть заполнена или компенсирована кем-то извне. Отсутствие, или недостаточная сформированность рефлексивных умений делает учителя-дефектолога полностью зависимым от внешних факторов - стимулов, обстоятельств, воздействий, превращают его в функционера и исполнителя чужой воли. Формирование рефлексивных умений у будущего учителя-дефектолога способствует его творческому профессиональному развитию.

### Список використаних джерел

1. Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы четвертой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием) / под науч. ред. М.В. Новикова – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 384 с.
2. Жукатинская, Е.Н. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда: Диссертация ... канд. пед. наук: 13. 00.08 / Е.Н. Жукатинская. - Липецк, 2008. – 226 с.
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование

- сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
4. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству: пособие / И.И. Цыркун, Е.И.Карпович. – Минск: БГПУ, 2006. – 311 с.
  5. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45-57.
  6. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения педагогике: учеб. пособие / С.С. Кашлев. – Минск: Вышшая школа, 2004. – 176 с.
  7. Косова, М.А. Формирование рефлексивных умений в процессе профессиональной подготовки социальных работников: Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13. 00.08/ М.А. Косова. – Ульяновск, 2003.
  8. Курочкина, В.Е. Рефлексивные и прогностические способности педагога как психологическое условие его профессионального развития в послевузовском образовании: Автореф. дис.... канд. психолог.наук : 19. 00.07 / В.Е. Курочкина. – Краснодар, 2008.
  9. Лопарева, М.А. Коммуникативно-познавательная деятельность как фактор формирования рефлексивных умений студентов / М.А. Лопарева. – Оренбург: Изморозь, 2008. – 214 с.
  10. Пецух, О.П. Формирование гуманистического дискурса учителя-логопеда в дополнительном профессиональном образовании: Диссертация на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00. 08/ О.П. Пецух. – Красноярск, 2014.
  11. Умникова, Е.Л. Развитие профессиональной компетентности педагога в условиях инновационной образовательной среды: Автореф. дис. канд. психолог. наук: 19.00. 07 / Е.Л. Умникова. – Екатеринбург, 2011.
  12. Ушева, Т.Ф. Рефлексивные умения как необходимое качество студентов специальности "конфликтология": Автореф. дис.... канд. пед. наук/Т.Ф. Ушева. – Иркутск, 2010.
  13. Шibaева, Г.Е. Динамика рефлексивно-эмпатийных свойств личности в процессе профессионального становления студентов-психологов: Автореф. дис. канд. психолог. наук: 19.00. 07. – Москва, 2010.

The article describes the process of forming a reflective culture of the future teachers pathologists in the context of university education.

**Keywords:** professional competence, reflection, self-knowledge, self-identity, undergraduate teaching, interactive learning technology.

*Отримано 1.9.2014*

УДК 376-056.262

*С.П. Хабарова  
З.Б. Вахобжонова*

## **ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Стаття присвячена теоретичному аналізу проблеми вивчення комунікативних умінь дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення. Розкрита проблема розвитку комунікативних умінь дітей з тяжкими порушеннями мовлення як фактору їхньої соціальної адаптації та інтеграції у суспільство. В статті описуються основні види комунікативних порушень та причини, які сприяли виникненню труднощів у спілкуванні у дитини дошкільного віку.

**Ключові слова:** комунікативні уміння, тяжкі порушення мовлення, комунікативні порушення.

Статья посвящена теоретическому анализу проблемы изучения коммуникативных умений дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Раскрыта проблема развития коммуникативных умений детей с тяжелыми нарушениями речи как фактора их социальной адаптации и интеграции в общество. В статье описываются основные виды коммуникативных нарушений и причины, способствующие возникновению трудностей в общении у ребенка дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** коммуникативные умения, тяжелые нарушения речи, коммуникативные нарушения

Дошкольное детство является периодом интенсивной социализации ребёнка (И. А. Зимняя [4], Н.Ф. Голованова [2], А.А. Реан [7] и др.). Именно в это время существенно усложняется и расширяется сфера социализирующих влияний, реализуемых уже не только во взаимодействии со взрослыми, но и через активные игровые контакты со сверстниками. Овладение навыками общения, которое всё более приобретает черты коммуникативной деятельности, дошкольник становится полноправным членом социума. Общаюсь со сверстниками, ребёнок приобретает опыт формирования отношений, который, в свою очередь, определяет базу для самопознания и самооценки через познание и оценку других людей и с их помощью.

Развитие интегрированного обучения и воспитания детей с

нарушениями речи делает актуальным исследование уровня сформированности коммуникативных умений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в условиях обучения и воспитания с нормально говорящими сверстниками. Практическая состоятельность ребёнка в использовании коммуникативных умений во взаимодействии со сверстниками – один из значимых критериев его социальной адаптации.

В ряде исследований установлено, что дошкольники с ТНР без специального коррекционного обучения не справляются с программными требованиями детского сада во всём их объёме. Анализ программы обучения и воспитания дошкольников с ТНР, действующей в Республике Беларусь, показал, что традиционное построение системы логопедических занятий с детьми дошкольного возраста с нарушением речи направлено на решение задач по практическому усвоению лексических и грамматических средств языка; формированию полноценной звуковой стороны речи; подготовке к грамоте и овладение элементами грамоты; дальнейшему развитию связной речи. В программе не уделяется должного внимания формированию коммуникативной стороны речи.

Несмотря на многочисленные исследования по изучению детей с ТНР в плане преодоления фонетико-фонематических, лексико-грамматических нарушений, несформированности связной речи, незрелости отдельных психических функций, проблема формирования коммуникативных умений изучена недостаточно. При этом многие исследователи отмечают, что у дошкольников с ТНР наблюдаются особенности коммуникативного развития.

Так, Н.Н. Трауготт [10] указывает на низкий уровень коммуникативных умений детей с алалией, который проявляется в том, что дошкольники, владеющие определённым словарным запасом, недостаточно им пользуются.

В работе Г.В. Чиркиной отмечаются особенности речевого общения дошкольников с ринолалией. Для этой категории детей свойственна пассивная позиция во взаимодействии с окружающими, в очень редких случаях ребёнок с ринолалией является инициатором общения. Причинами трудностей общения, по данным автора, являются ограничения речевых контактов во время госпитализации и режим молчания в послеоперационном периоде, сужение круга собеседников, понимающих искажённую речь, осознание неравенства речевых возможностей, нежелание быть субъектом сочувствия.

Исследования Л. А. Зайцевой [5] показали, что взаимоотношения заикающихся со сверстниками и осознание ими своего положения в коллективе хотя и подчиняются общим и возрастным социально-психологическим закономерностям, но в то же время имеют ряд особенностей:

- заикающиеся дети занимают менее благоприятное положение в коллективе сверстников и обнаруживают более низкий уровень благополучия взаимоотношений, чем их нормально говорящие сверстники;

- по сравнению с нормально говорящими сверстниками заикающиеся чаще обнаруживают завышенную самооценку и уровень притязаний в области личных взаимоотношений;

- заикающиеся дети имеют не только более низкий уровень благополучия взаимоотношений, чем их нормально говорящие сверстники, но и более низкий коэффициент взаимности во взаимоотношениях;

- неблагоприятное положение заикающихся, низкий коэффициент взаимности в коллективе сверстников чаще всего являются результатом воздействия различных неблагоприятных факторов микросреды: под их влиянием возникают страх перед речью, уход от общения, негативизм, раздражительность, т. е. картина невротического развития личности.

Нарушение коммуникативных способностей и сопутствующие особенности эмоционально-личностного развития отрицательно сказываются на межличностных отношениях заикающихся со сверстниками. В целом неприятие ребёнка с нарушением речи ближайшим окружением проявляется в дезадаптивных способах поведенческого реагирования, нарушающих его социализацию.

В работе Е.А. Харитоновой [11] отмечается, что одним из показателей фразовой речи в игре является уровень речевой активности детей. На основании данных экспериментального изучения критериями речевой активности дошкольников с речевыми нарушениями автор считает количество и качество высказываний ребёнка в игре, характер эмоционального отношения ребёнка к игрушке.

Результаты исследований Е.А. Харитоновой показали, что дошкольники в процессе речевого общения активно употребляют все типы коммуникативных высказываний, при этом самой большой группой инициативных высказываний оказались вопросы. В зависимости от игровой ситуации автор выделяет следующие группы вопросов: первую группу составляют вопросы, адресованные сверстнику: вопросы-просьбы, вопросы-уточнения поручения или способа действия, вопросы уточнения замысла игры, развёртывания сюжета, игрового значения предметов; во вторую группу вошли вопросы, направленные взрослому. Исследования автора свидетельствуют о том, что у детей исследуемой группы прослеживается взаимосвязь между уровнем речевой активности в игре и уровнем игровой активности: чем выше уровень сформированности речевой активности в контексте игры, тем выше уровень развития игровой активности.

Спонтанное раннее речевое развитие ребенка с тяжелыми

нарушениями речи протекает замедленно и своеобразно, вследствие чего различные звенья речевой системы долгое время остаются несформированными. Замедление речевого развития, трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем в совокупности с особенностями восприятия обращенной речи ограничивают речевые контакты ребенка со взрослыми и сверстниками, препятствуют осуществлению полноценной деятельности общения.

Возраст от 3 до 6 лет при нормальном речевом развитии является завершающим для формирования основных языковых средств. В этот период происходит активное формирование речевой коммуникации или коммуникативно-речевой деятельности. Внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная формы общения создают у ребёнка потребность в овладении более содержательными, произвольно контролируруемыми стратегиями речевой коммуникации. Активно развивается диалогическая речь, которая является ведущей формой общения.

В дошкольном возрасте общение является мощным фактором развития мотивационных структур социального поведения, т. е. присвоения и реализации ребёнком социальных норм, правил поведения и принципов жизнедеятельности в условиях взаимодействия с окружающим социальным миром.

У детей с нарушениями речи отмечается ряд специфических особенностей социального поведения, проявляющихся в несвоевременности и фрагментарности его развития. В частности, у большинства дошкольников с ТНР речевые контакты, включённые в деятельность, сводятся к минимуму, практическая деятельность и поведение ребёнка остаются непосредственными, невербальными и неосознанными; наблюдается сниженный уровень понимания того, как достичь цели, предвидеть возможные препятствия и продумывать пути решения проблемы; обнаруживается низкий уровень эмоциональной эмпатии.

Развитие речи детей с тяжелыми нарушениями речи, представляет собой неравномерный, замедленный процесс овладения языковыми средствами родного языка. Темп усвоения структур языка зависит от сложности речевого нарушения. При тяжёлых нарушениях речи дети долго не овладевают самостоятельной речью, и с возрастом это расхождение становится всё более заметным.

Наблюдаемое у детей с нарушениями речи неумение инициировать диалог, привлекать внимание собеседника, поддерживать речевой контакт, начать и закончить коммуникацию как некое речевое событие затрудняет их вхождение в социальную среду.

Исследование Ю. Ф. Гаркуши и В. В. Коржевиной [1] особенностей общения детей со взрослыми показало, что у большинства дошкольников с тяжелыми нарушениями речи пятого и шестого года

жизни преобладает ситуативно-деловая форма общения, что характерно для нормально развивающихся детей двух-четырёхлетнего возраста. Обращается внимание на то, что дети с данной формой общения выбирают в первую очередь общение, выступающее на фоне совместной со взрослыми игровой деятельности, уровень развития которой не соответствует их возрасту. Небольшому числу детей присуща внеситуативно-познавательная форма общения. Она связана с чтением взрослыми книги, во время которого дети задают вопросы. Однако после прочтения дети с трудом отвечают на поставленные вопросы о прочитанном, испытывают большие трудности при кратком пересказе услышанного. К внеситуативно-личностному общению они не обнаруживают интереса. Кроме того, у большинства детей с тяжелыми нарушениями речи выявлена несформированность навыков культуры общения, отсутствует представление об уважительной дистанции между ребёнком и взрослым в процессе общения.

Трудности формирования планирующей и регулирующей функции речи, своеобразие речевого мышления у детей с ТНР отмечаются в работах

И.Т. Власенко, В.В. Юртайкина. Ребенок с ТНР затрудняется в последовательном выполнении интеллектуальных операций, не замечает своих ошибок, теряет конечную задачу, легко переключается на несущественные раздражители, речь взрослого мало корригирует его деятельность.

И.Д. Емельянова установила, что в основе языковых трудностей, имеющих место у детей с недоразвитием речи, лежат два типа трудностей общения: несформированность предикативных отношений, как ядра предложения и ограниченные возможности оперирования языковыми средствами на уровне поверхностного синтаксирования [3].

В работах Л.Г. Соловьевой [9] указывается, что у детей с недоразвитием речи в коммуникативной ситуации (игре со сверстниками, беседе с взрослым) наблюдаются трудности, не позволяющие конструктивно вести диалог, проявляющиеся в преобладании собственных инициативных высказываний, которые детерминируют чаще всего или ответное действие, или возражение (обращения-побуждения, реже продуцируются обращения-вопросы, и еще реже обращения-сообщения, так как в силу недостаточной сформированности речевых умений ребенку сложно построить инициативное высказывание такого типа).

В отличие от группы детей с нормальным речевым развитием, где на коммуникативные умения влияют прежде всего индивидуальные качества ребенка, в группе детей с нарушенным речевым развитием большое значение имеет степень выраженности речевого дефекта. В работах (Е.Ф. Соботович [8], К.Е.Панасенко [6]) отмечается, что среди детей, занимающих неблагоприятное положение, есть дети с



положительными качествами личности, хорошим поведением, но с более тяжелым речевым дефектом, который и является определяющим в иерархии коммуникативных умений.

Исследования В.И. Терентьевой [7] свидетельствуют о том, что у детей с ТНР недостаточно сформирован уровень общения и сотрудничества со взрослым: дошкольники не умеют обращаться с просьбами, задавать вопросы и др. Автор отмечает, что у детей с ТНР по сравнению с нормально говорящими имеет место не количественное, а качественное своеобразие в употреблении высказываний в процессе общения со сверстниками, родителями, воспитателями.

По мнению Н.К. Усольцевой речевая активность детей с ТНР является предпосылкой диалогического общения наряду с языковыми средствами, языковой способностью, мыслительными операциями. В работе отмечается, что для большинства детей с ТНР характерен низкий уровень использования вопросительного предложения, а высокий уровень выявлен у детей с нормальным речевым развитием. Н.К. Усольцева указывает на тот факт, что чем выше речевая активность детей с ТНР, тем больше ошибок в их высказываниях, но выше уровень выполнения экспериментальных заданий.

В.П. Глухов отмечает, что самостоятельные высказывания дошкольников с ТНР в процессе общения со взрослыми и сверстниками имеют ряд особенностей: отсутствие смысловой организации высказывания, логической связи между элементами сообщения, резко выраженная фрагментарность и ситуативность, неоднократное повторение слов и фраз, однообразие используемых конструкций. При построении коррекционного обучения автор предлагает опираться на речевую и предметно-практическую деятельности дошкольников, что позволит осуществить постепенный переход от формирования у детей репродуктивных форм речи (с опорой на речевой образец) – к самостоятельным, инициативным высказываниям; от высказываний с опорой на наглядность - к высказываниям по собственному замыслу.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить причины, способствующие возникновению трудностей в общении у ребенка дошкольного возраста: неэффективность ориентировочной части коммуникации, вытеснение мотивов общения другими мотивами, нарушение установок на "прочтение другого" как объекта и субъекта взаимодействия, принадлежность участников общения к разным группам, неблагоприятные социально-педагогические условия, недостаточное владение речевыми и игровыми навыками, невозможность реализации потребности в дружеском общении. Данные особенности наблюдаются и у детей с нормальным речевым развитием, но у детей с ТНР эти трудности еще более усугубляются вследствие заниженной самооценки, ощущения своей неполноценности, недостаточного опыта социального взаимодействия.

Таким образом, низкую речевую активность, низкую мотивацию речевого общения, трудности адекватного использования освоенных языковых средств в коммуникативных ситуациях, а также внеречевые механизмы общения можно рассматривать как компенсаторную реакцию на трудности, которые ребенок испытывает в процессе приспособления к социальной среде.

Проведенный теоретический анализ особенностей коммуникативных умений дошкольников с тяжелыми нарушениями речи позволяет сделать выводы.

1. Коммуникативные умения дошкольника с ТНР определяются как способность понимать воспринимаемую речь, организовывать и поддерживать общение и создавать с помощью адекватных языковых средств связное целостное высказывание для выражения своего коммуникативного намерения.

2. Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить наличие коммуникативных нарушений у дошкольников с ТНР и рассматривать их как нарушения контактов и хода взаимодействия партнеров по общению.

3. Теоретический анализ позволил определить причины, способствующие возникновению трудностей в развитии коммуникативных умений у ребенка дошкольного возраста. У детей с ТНР эти трудности усугубляются вследствие заниженной самооценки, ощущения своей неполноценности, недостаточного опыта социального взаимодействия.

4. Психолого-педагогическое исследование по проблеме формирования коммуникативных умений у дошкольников с ТНР свидетельствует о постоянном интересе ученых к проблеме коммуникативного развития дошкольников, наличии ценного педагогического опыта формирования коммуникативных умений у данной категории детей. Вместе с тем анализ литературных данных позволил обосновать необходимость разработки методики формирования коммуникативных умений у дошкольников с ТНР в условиях образовательной интеграции.

#### **Список використаних джерел**

1. Гаркуша, Ю.Ф., Коржевина, В.В. Особенности общения детей с недоразвитием речи // Ребенок. Выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / под общ. ред. Ю.Ф. Гаркуши. – М.: Издательство НПО "МОДЭК", 2001. – 256 с.
2. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитания ребенка / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 268 с.
3. Емельянова, И.Д. К проблеме исследования готовности речевого восприятия у детей с общим недоразвитием речи / И.Д.Емельянова // Детерминизм языка и культуры в поисках

- лингвокультурных соответствий. – М.: РУДН, 2001. – С. 135-141.
4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Изд. 2-е. доп. испр. и перераб. – М.: Логос. – 2007. – 382 с
  5. Коррекционная работа с детьми с заиканием [текст] : программа для учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования / М-во образования Республики Беларусь. – Минск : НИО, 2010. – 231 с.
  6. Панасенко, К.Е. Особенности вербальной самопрезентации дошкольников с нарушением речевого развития / К.Е. Панасенко // Развитие личности в дошкольном и школьном образовании: опыт, проблемы, перспективы: Материалы Международной научно-практической конференции. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2003. – Ч. 2. – С. 216-219.
  7. Реан, А.А. Социализация личности: Социализация, поведение, общение / А.А. Реан. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 416 с.
  8. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор, алалией) / Е.Ф. Соботович. – М.: Классике стиль, 2003. – 160 с.
  9. Соловьева, Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л.Г. Соловьева // Дефектология. – М.: – 1996. – № 1. – С. 62-66.
  10. Трауготт, Н.Н., Кайданова, С.И. Нарушение слуха при сенсорной алалии и афазии / Н.Н. Трауготт, С.И. Кайданова. – Л.: Медицина, 1975. – 180 с.
  11. Харитонова, Е.А. Овладение коммуникативными умениями как важное условие социализации детей с нарушениями речи / Е.А. Харитонова // XIV (61) Региональная научно-практическая конференция преподавателей, научных сотрудников, аспирантов университета: сборник статей / Вит. гос. ун-т; редкол.: И.М. Прищепа (отв. ред.) [и др.]. – Витебск: УО "ВГУ им. П.М. Машерова", 2009. – 223 с. – С. 197-201.

Scientific research deals with the communicative skills formation among children with the severe speech underdevelopment, which is in the field of special preschool pedagogy. The problem of communicative skills formation among children with the severe speech underdevelopment is revealed as a factor of social adaptation and integration into society. The article reflects the main types of communicative disorders and causes that contribute difficulties in getting a child of preschool age.

**Key word:** communicative skills, communicative abilities, a pre-school children, severe speech underdevelopment.

*Отримано 1.9. 2014*

УДК 376-056.36:331

О.П. Хохліна

## ПРОБЛЕМА КОРЕКЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ВАДАМИ

Стаття містить результати теоретичного дослідження проблеми корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку (розумово відсталих та із затримкою психічного розвитку) в історичному аспекті. Аналіз проблеми здійснюється на основі використання системного підходу до визначення психолого-педагогічних умов забезпечення корекційно-розвивальної роботи у спеціальному освітньому закладі. Дослідження будується на позиції, що корекційний ефект можливий за умови спеціальної організації трудового навчання, мета якого визначається предметом впливу, а досягається спеціально визначеними методикою, змістом, організаційними формами.

**Ключові слова:** корекційна спрямованість трудового навчання, система корекційно-розвивальної роботи, предмет корекційного впливу, діти з інтелектуальними вадами розвитку.

Статья содержит результаты теоретического исследования проблемы коррекционной направленности трудового обучения детей с недостатками умственного развития (умственно отсталых и с задержкой психического развития) в историческом аспекте. Анализ проблемы осуществляется на основе использования системного подхода к определению психолого-педагогических условий обеспечения коррекционно-развивающей работы в специальном учебном заведении. Исследование строится на позиции, что коррекционный эффект возможен при условии специальной организации трудового обучения, цель которого определяется предметом влияния, а достигается специально определенными методикой, содержанием, организационными формами.

**Ключевые слова:** коррекционная направленность трудового обучения, система коррекционно-развивающей работы, предмет коррекционного влияния, дети с недостатками интеллектуального развития.

Особлива роль у корекційно-розвивальній роботі з дітьми, які мають вади інтелектуального розвитку, відводиться корекційно-спрямованому трудовому навчанню. Дослідження показують, що на заняттях з праці через їх предметно-практичний зміст існують сприятливі умови для

корекції недоліків розумового розвитку учнів. На таких заняттях діти діють у системі розгорнутих та зовні фіксованих вимог. Ці заняття дають змогу переходити від наочно-практичних дій через зовнішнє проговорювання до дій у внутрішньому плані, розвивати розумову сферу та діяльність у цілому (В.Ю.Карвяліс, С.Л.Мирський, Г.Й.Жаренкова та ін.). Результативність роботи на заняттях праці є стимулом формування позитивного ставлення дітей до неї, а це - основна умова досягнення ефективності корекційної роботи (С.Л.Мирський). Саме зважаючи на значні можливості праці щодо всебічного розвитку дитини, дефектологи початку 20-го століття В.П. Кащенко, О.М. Граборов, М.І. Рябцев, які закладали педагогічні основи трудового навчання в допоміжній школі, стверджували, що корекційний вплив забезпечується вже самим залученням дитини до трудової діяльності.

Однак більш пізні дослідження, розпочаті в 60-х роках Г.М.Дульневим, В.Ю.Карвялісом, Г.М.Мерсіяною, К.М.Турчинською, С.Ш.Айтметовою, Б.І.Пінським, Є.О.Ковальновою, В.І.Бондарем та ін. і продовжені С.Л. Мирським, Г.Й. Жаренковою та ін., які присвячувались проблемі трудової підготовки розумово відсталих дітей, а пізніше – дітей із затримкою психічного розвитку, доводили, що вади розвитку дитини автоматично не виправляються. Корекція вад відбувається лише тоді, коли над цим спеціально працювати. Дослідження показали, що ті організація, зміст, методи й засоби, які успішно використовувалися для навчання та розвитку дітей з нормальним інтелектом, були малоефективними для дітей з вадами розумового розвитку [1 та ін.].

Корекційно-розвивальний ефект можливий лише за умови спеціальної організації трудового навчання, тобто якщо воно буде корекційно спрямованим. Поставала потреба у розв'язанні теоретичних і практичних аспектів проблеми корекційної спрямованості трудового навчання, оскільки від цього значною мірою залежала й можливість досягати суто освітніх цілей навчання. Як дослідження, так і практика показали, що відсутність своєчасного корекційного впливу на дитину з вадами розумового розвитку заважає ефективно засвоювати програмний матеріал. Забезпечення ж корекційної спрямованості навчання сприяє як психофізичному розвитку дитини, так і успішності її трудової підготовки.

У зв'язку з розумінням сутності корекційно-розвивальної роботи як підсистеми в системі освіти аномальних дітей корекція як педагогічний процес забезпечується всіма її ланками: змістом, методикою, організацією. Відповідно, трудове навчання, зміст, методика й організація якого слугують меті виправлення вад розвитку та покращенню розвитку дитини взагалі, є корекційно-спрямованим. Мета такого спеціально побудованого педагогічного процесу визначається предметом корекційно-розвивального впливу, тобто тим, що має

виправляється, послаблюється, долатись і загалом розвивається у дитини. Відповідно до нього визначаються й показники ефективності корекційно-розвивального впливу. Отже, саме предмет впливу є системоутворюючим елементом у педагогічному корекційно-спрямованому процесі. Від сутності предмета корекції, його психологічного змісту, структури, механізмів формування й від того, як він проявляється в дітей у процесі праці та проходить становлення, залежать специфіка методики, змісту та організації трудового навчання, вимоги до їх конструювання, добору, використання з метою досягнення корекційної мети. Виходячи з такого підходу до розгляду складових розв'язання проблеми корекційно-розвивальної роботи, й аналізувалася її розробленість щодо трудового навчання дітей з вадами розумового розвитку.

Значний внесок у дослідження проблеми зробив видатний учений-дефектолог Г.М. Дульнев. Сформульовані ним теоретичні положення мають велике значення для розуміння місця й сутності такої роботи в системі спеціальної освіти аномальної дитини взагалі і розумово відсталої зокрема. Це положення про співвідношення навчання та корекції аномальної дитини, що розглядається як співвідношення навчання та розвитку нормальної дитини за Л.С. Виготським. Це також конкретизація ідеї Л.С.Виготського про розвиток аномальної дитини відповідно до структури її дефекту на основі педагогічного впливу на похідні від ядерного порушення, з опорою на формування в дітей вищих форм психічної діяльності [2].

Різні аспекти корекційної роботи з учнями, що мають вади розумового розвитку, в процесі їх трудового навчання розглядаються в комплексних або системних дослідженнях В.І. Бондаря, Г.М. Дульнева, Г.М. Мерсіянової, С.Л. Мирського, Н.П. Павлової, Б.І. Пінського. Більшість досліджень стосується різних психолого-педагогічних аспектів вироблення у школярів загальнотрудових умінь та їх складових [2; 6-9 та ін.]. Корекція трудової діяльності в цілому у дітей з вадами інтелекту розглядається в роботах передусім Г.І.Жаренкової та Б.І.Пінського. В.Ю. Карвяліс досліджував проблему формування розумових дій на уроках ручної праці. Розвитку мовлення в трудовій діяльності присвячене дослідження С.Ш.Айтметової. Є.О. Білевич вивчав питання підвищення рівня усвідомленості трудової діяльності через формування в розумово відсталих учнів причинового мислення. Педагогічні аспекти розвитку активності учнів допоміжної школи на уроках ручної праці досліджувала К.М.Турчинська. У працях І.Д. Бега, І.Г. Єременка, А.А. Корнієнка, Н.І. Королько, В.І. Лубовського, С.Д. Максименка, Ю.Т. Матасова, В.Г. Петрової, Г.М. Плешканівської, В.М. Синьова, Н.М. Стадненко, Л.П. Ярової та ін. також знаходимо матеріали, що різною мірою стосуються проблеми корекційної спрямованості трудової підготовки дітей з недоліками розумового

розвитку.

Зважаючи на особливе місце в розв'язанні проблеми визначення предмета корекційно-розвивального впливу, розглянемо, як це питання розглядається у працях вчених. Їх вивчення свідчить, що предметом корекції обираються різні складові психіки на різних рівнях її організації: від окремих розумових дій, загальнотрудових умінь до значущих для праці якостей особистості, трудової діяльності і психіки в цілому. Аналіз досліджень показує, що, незважаючи на відмінності, предмет корекції в них стосується порушеної в дітей розумової сфери, яка розглядається переважно на рівні їх діяльності.

Так, у визначенні предмета корекційно-розвивальної роботи з учнями допоміжної школи в процесі трудового навчання Г.М.Дульнев виходить з того, що під впливом навчання різні види діяльності, у тому числі й трудова, поступово набувають характеру цілеспрямованої, задалегідь спланованої та контрольованої на кожному етапі їх виконання. Він вважає, що такого характеру діяльності надають її інтелектуальні компоненти. Тому предметом корекції в процесі трудового навчання учнів з вадами інтелекту має бути розумова сфера і, передусім ті її складові, які породжуються самою трудовою діяльністю, від яких і залежить успішність її виконання: розумових дій створювати орієнтовну основу діяльності за інструкцією до завдання, планувати роботу, контролювати її, усувати перешкоди. І саме ці дії лежать в основі високого рівня самостійності та доцільності в праці кваліфікованих робітників [2, с.43]. На думку Г.М. Дульнева, через формування розумової сфери забезпечується також і особистісний розвиток дитини, її емоційно-вольової сфери [там же, с.43]. Таке бачення предмета корекційно-розвивального впливу походить, на наш погляд, від усталеного в психології праці та психології трудової підготовки теоретичного положення про необхідність формувати в учнів ті психологічні властивості, які визначаються змістом самої діяльності і розвитку яких у суб'єкта ця діяльність вимагає (К.М. Гуревич, К.К. Платонов, М.М. Князев, В.В. Чебишева та ін.). Отже, йдеться про необхідність впливу на становлення в учнів допоміжної школи розумової сфери та важливих для виконання трудової діяльності властивостей.

Таким чином, питання предмета корекційного впливу розв'язується на рівні діяльності – ним визначаються розумові дії, що входять до неї. У подальших психолого-педагогічних дослідженнях інших авторів ці дії здебільшого називаються загальнотрудовими вміннями інтелектуального характеру (в учбовій діяльності – загальноучбовими), що становлять інтелектуальний компонент праці. Правомірність визначення такого предмета корекційно-розвивального впливу обґрунтовувалася результатами дослідження Л.В.Занкова, Т.М.Воройської про можливість розвитку в навчанні молодших

школярів розумових дій такого плану. Водночас, як доводять дослідження, потрібно спеціально навчати загальнотрудових умінь інтелектуального характеру, як і інших важливих складових діяльності (Т.М. Боркова, Т.М. Воройская, М.М. Князев та ін.).

Розглянемо, як питання визначення предмета корекції в процесі трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку розв'язується в інших дослідженнях. Як показує аналіз, основою більшості з них були теоретичні положення Г.М.Дульнєва. Саме під його керівництвом проводилися перші дослідження, присвячені темі корекційної спрямованості трудового навчання (В.Ю. Карвяліс, Г.М. Мерсіянова, С.Л. Мирський, С.Ш. Айтметова).

Так, В.Ю.Карвяліс своє дослідження присвячує вивченню формування в учнів допоміжної школи в процесі навчання ручної праці складових розумової сфери - дій аналізу, порівняння та планування. Тут, як і в дослідженні Г.М. Дульнєва, за предмет корекції беруться розумові дії різних рівнів організації – на рівні мислення та діяльності.

У працях С.Л.Мирського стверджується, що корекція має бути спрямована передусім на вдосконалення розумових дій, які забезпечують внутрішню організацію процесу праці; а зменшення недоліків трудової діяльності в розумово відсталих дітей наближає її за структурою і змістом до роботи учнів з нормальним інтелектом [7, с. 38-39]. Відповідно до потреби формувати ці психологічні утворення, розробляються й методичні засоби, що є важливою складовою загальної методики професійно-трудоного навчання в допоміжній школі.

У контексті концепції корекційно спрямованого трудового навчання Г.М. Дульнєва проводилося й дослідження Г.М. Мерсіянової [6]. Воно присвячене проблемі підвищення рівня усвідомленості засвоєння розумово відсталими учнями знань з трудового навчання на основі формування в них самостійності у виконанні практичних завдань. Самостійність у праці, за Г.М. Дульнєвим, забезпечується корекційною спрямованістю трудового навчання, що полягає у формуванні розумових дій у праці: планування, організації, контролю. “Саме корекційна спрямованість трудового навчання, - як зазначає Г.М.Мерсіянова, - може забезпечити усвідомленість виконання практичних завдань” [там же, с. 12]. Її дослідження виконане в плані відносно незалежного (від освітніх завдань) розв'язання проблеми корекційної спрямованості трудового навчання, а саме її педагогічного і передусім методичного аспекту. В ньому як предмет корекції беруться саме розумові дії в процесі праці, сформованість яких сприяє усвідомленому виконанню практичних завдань. Таким чином, методика корекційно-розвивального впливу, спрямовується на формування в учнів уміння орієнтуватися в завданні, планувати та контролювати його виконання. Тут розглядається питання методичного забезпечення розвитку в процесі трудового навчання й конкретних розумових (мислительних) дій аналізу, синтезу,



абстрагування та узагальнення, а також формування вміння використовувати набуті знання та способи дій. Розкривається і важливе для корекційної роботи питання щодо врахування індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей розумово відсталих школярів. Аналіз дослідження в цілому дає підстави відзначити його як одне з найбільш повних у плані розробки методичного забезпечення корекційної спрямованості трудового навчання на формування в розумово відсталій дитини інтелектуального компонента діяльності.

На необхідності формувати в учнів допоміжної школи усвідомленість і самостійність виконання трудових завдань у процесі трудової підготовки з корекційно-розвивальною метою виробленням передусім загальнотрудових умінь наголошується в дослідженнях В.І.Бондаря, Є.О.Ковальової, В.М.Синьова, В.С.Стратан [10;11 та ін.]. У зазначеному вище контексті йдеться про важливість формування в учнів з розумовими вадами інтелектуальних дій, які більшою чи меншою мірою пов'язані з виконанням трудових дій. А наголошення на виробленні у школярів лише операційних трудових навичок, - доводять у своєму дослідженні С.Д. Максименко, В.І. Бондар, І.Д. Бех, - позбавляє дитину корекційного на неї впливу [5].

У дослідженнях корекційної спрямованості трудового навчання учнів із затримкою психічного розвитку Г.Й.Жаренкової [3] за предмет спеціального педагогічного впливу беруться трудова діяльність і пізнавальні психічні процеси, розвиток яких уможлиблюється процесом трудового навчання в спеціальній школі. Тут наводяться особливості виконання учнями діяльності й даються конкретні вказівки методичного характеру щодо виправлення недоліків та розвитку визначених утворень.

Н.П.Павлова [8] також розглядає необхідність формування в учнів загальнотрудових умінь. Утім, на її думку, предмет корекції вбачається не лише в уміннях орієнтуватися в завданні, планувати й контролювати роботу, а й у пізнавальній діяльності та фізичному розвитку.

Б.І.Пінський до предмета корекції відносить вади психічного розвитку розумово відсталій дитини в цілому [9, с. 3]. Присвятивши значну кількість досліджень вивченню трудової діяльності розумово відсталих школярів, особливостей та можливостей її виконання дітьми, він вказує на необхідність формувати не лише діяльність, загальнотрудові вміння та навички (контрольні, планування, перенесення), а й особистісні якості – цілеспрямованість, самостійність, дисциплінованість, наполегливість, працьовитість, колективізм.

Таким чином, у більшості розглянутих досліджень за предмет корекційного впливу в процесі трудового навчання дітей з вадами інтелекту беруться розумова сфера у вигляді інтелектуального компонента трудової діяльності й сама діяльність. Передусім із формуванням інтелектуального компонента діяльності пов'язується і

становлення у дітей таких особистісних якостей, як усвідомленість та самостійності праці. Справді, становлення діяльності, її інтелектуально насичених компонентів є важливими передумовами становлення й якісних характеристик праці та її невід'ємної складової – розумової діяльності. У такому розумінні формування діяльності – це важлива складова корекції розумового розвитку дитини з інтелектуальними вадами. Тому й зазначається, що доцільна організація практичної діяльності з метою її засвоєння є невід'ємною частиною корекційних заходів (В.Г. Петрова). Але це не виключає потреби проводити спеціальну роботу щодо формування важливих для виконання трудової діяльності розумових і особистісних якостей, що забезпечують ефективність її виконання. А засвоєння діяльності та її інтелектуального компонента має бути основою проведення такої роботи, оскільки в процесі виконання трудових завдань, у вміннях, які його забезпечують, ці загальні якісні характеристики діяльності породжуються, виявляються і формуються. Ці якості і впливають на ефективність діяльності.

Вивчення літератури з проблеми корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку, зокрема педагогічного її забезпечення, показало, що найбільша увага в дослідженнях приділялася методиці корекційної роботи відповідно до її предмета. Оскільки за предмет корекції обиралися трудова діяльність та її інтелектуальний компонент, щодо них у методичному плані нагромаджено значний матеріал і досвід його використання. Використання цього досвіду є важливим для створення умов проведення корекційно-розвивального впливу на певну складову розвитку дитини, у тому числі на розумову. Коли йдеться про організацію корекційно-спрямованого трудового навчання, то мається на увазі створення необхідних умов у класі, шкільних майстернях для проведення корекційно-розвивальної роботи з учнями. Мають обиратися адекватні до мети роботи організаційні форми навчання, визначатися найбільш відповідна система трудового навчання, форма роботи. Організація корекційного навчання повинна передбачати підготовку знарядь праці (інструменти, верстати, пристосування) та підготовку необхідних матеріалів тощо. До питань організаційного порядку належать і питання вироблення в учнів правил праці та поведінки в класі, майстерні тощо, уточнення профілю трудового навчання для кожного школяра. Водночас слід зауважити, що в дефектологічних працях спеціально не розглядається питання про оптимальні організаційні форми проведення корекційної роботи в процесі трудового навчання в спеціальній школі, про можливість їх удосконалення в зазначеному плані.

В результаті аналізу літератури було виявлено, що питання змістового забезпечення корекційної спрямованості трудового навчання в дефектології також практично не розв'язане. Однак ми знаходимо певні думки, що мають конструктивне значення для розробки як теорії,

так і практики корекційно-спрямованого трудового навчання в спеціальній школі для дітей з вадами розумового розвитку. Так, С.Л. Мирський зазначає, що корекційне завдання трудового навчання в допоміжній школі розв'язується одночасно з іншими завданнями на одному й тому самому навчальному матеріалі. Але воно не має зливатися з іншими, оскільки має іншу мету [7, с. 38]. У праці В.Ю.Карвяліса знаходимо міркування, які допомагають зрозуміти сформульовані вище положення. Так, на його думку, необхідною умовою досягнення корекційної мети уроків праці є залучення до навчального процесу розумових задач, пов'язаних з трудовим завданням. І лише тоді, коли вчитель передбачає в ході заняття спеціально навчати учнів розв'язувати такі задачі, різко підвищується корекційно-розвивальне значення праці.

Можна зробити висновок, що корекційний вплив трудового навчання стає ефективним тільки за умови спеціального добору змісту навчання (як і інших ланок педагогічного процесу), використання його корекційних можливостей для досягнення поставленої мети виправлення вад розвитку дитини. Отже, корекційна спрямованість змісту навчання забезпечується тоді, коли вчитель свідомо спрямовує школярів на розв'язання розумових задач, які входять до кожного трудового завдання. Утім слід зазначити, що в практиці дефектології зміст трудового навчання відповідно до мети корекційно-розвивальної роботи з дітьми спеціально не добирається. Якщо це й робиться, то лише ситуативно у зв'язку з розв'язанням основних завдань навчання. Так само це стосується і трудового навчання.

Аналіз наукових досліджень з проблеми корекційної спрямованості трудового навчання дав змогу зробити висновки щодо її сутності, але є підстави вважати, що вона залишається ще недостатньо розробленою. Існуючих напрацювань виявляється недостатньо, щоб зорієнтувати педагога, як саме використовувати зміст навчання в корекційній роботі на уроці. Водночас вони є достатніми, щоб бути основою для підготовки рекомендацій відносно добору об'єктів праці й змісту трудового навчання взагалі, удосконалення шкільних навчальних програм, підручників, дидактичних матеріалів тощо. А поки що трапляється неадекватне розуміння вчителем сутності цієї проблеми, того, як методика і зміст можуть слугувати корекції розвитку дитини тощо. Так, публікації практиків інколи містять матеріал про те, що корекційна спрямованість змісту і методів трудового навчання полягає в застосуванні наочного та дидактичного матеріалу, технічних засобів, методів і прийомів роботи, у здійсненні індивідуального і диференційованого підходу [4]. Як бачимо, використання власне змісту навчання для корекції недоліків розвитку дітей залишається поза увагою. Неадекватно можуть трактуватися й педагогічні засоби корекції. До них відносять усі можливі педагогічні заходи: використання змісту

навчальної програми, вивчення учнів на уроках, планування навчальної роботи, виготовлення й застосування наочного та роздаткового матеріалу, міжпредметні зв'язки, словникова робота, зв'язок професійно-трудового навчання з продуктивною працею на виробництві, позакласна робота тощо (Я.Я. Краваліс, Б.Н. Тейвиш).

Виходячи з наведених матеріалів досліджень, можна дійти висновку, що проблема корекційної спрямованості трудового навчання, окремі її питання різного плану (теоретичного чи практичного, психологічного чи педагогічного, зокрема організаційного, методичного чи змістового), порушувались більшою мірою опосередковано, у контексті досягнення передусім суто освітньої, педагогічної мети. Власне проблема корекційної спрямованості трудового навчання в освітньому закладі для дітей з вадами інтелекту, в єдності психологічних і педагогічних основ її забезпечення, потребує подальших досліджень. З урахуванням результатів теоретичного аналізу стану розробленості проблеми, з використанням визначених теоретико-методологічних засад, нами було проведене системне дослідження, спрямоване на вивчення взаємопов'язаних аспектів та складових проблеми корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку [12], результати якого певною мірою знайшли відбиток у теоретичних підходах до удосконалення змісту навчання у спеціальних школах України на перетині століть, при підготовці нових навчальних програм, підручників, посібників. Однак цим дослідженням проблема не вичерпана, оскільки на сьогодні залишається ключовою й актуальною для спеціальної психології та корекційної педагогіки.

### Список використаних джерел

1. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А.Власовой, В.И.Лубовского, Н.А.Цыпиной. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.
2. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе: Психолого-педагогическое исследование / Г.М. Дульнев. – М.: Педагогика, 1969. – 216 с.
3. Жаренкова Г.И. Коррекционная направленность трудового обучения в начальных классах школы для детей с задержкой психического развития: Метод. рекомендации / Г.И. Жаренкова. – М. Педагогика, 1987. – 47 с.
4. Коркунова Н.П. Методическое руководство и контроль осуществления коррекционной направленности трудового обучения во вспомогательных школах / Н.П.Коркунова // Трудовое обучение во вспомогательной школе: Кн. для учителя. Из опыта работы/Сост. Е.А. Ковалева. – М.: Просвещение, 1988. – С. 33-39.
5. Максименко С.Д. Психология формирования трудовых умений

- школьников: (Сравнительный анализ деятельности учащихся массовой и вспомогательной школ) / Максименко С.Д., Бондарь В.И., Бех И.Д. – К.: Радянська школа, 1980. – 110 с.
6. Мерсиянова Г.Н. Выполнение практических заданий учащимися вспомогательной школы / Г.Н. Мерсиянова. – К.: Радянська школа, 1985. – 81 с.
  7. Мирский С.Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе / С.Л.Мирский. – М.: Просвещение, 1980. – 184 с.
  8. Павлова Н.П. Трудовое обучение в 1-3 классах вспомогательной школы / Н.П. Павлова. – М.: Просвещение, 1988. – 176 с.
  9. Пинский Б.И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы / Б.И. Пинский. – М.: Просвещение, 1962. – 152 с.
  10. Синев В.Н. Психологическое обоснование проблемы коррекционной работы с детьми-олигофренами / В.Н. Синев // Дефектология. – 1988. – № 5. – С. 87-88.
  11. Трудовое обучение во вспомогательной школе / Под ред. В.И. Бондаря. – К.: Радянська школа, 1981. – 96 с.
  12. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / О.П. Хохліна. – К.: Педагогічна думка, 2000. – 286 с.

## REFERENCES

### (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Dety s zaderzhkoi psykhycheskoho razvytyia / Pod red. T.A. Vlasovoi, V.Y. Lubovskoho, N.A. Tsyrynoi. – М.: Pedahohyka, 1984. – 256 s.
2. Dulnev H.M. Osnovy trudovoho obucheniya vo vspomohatelnoi shkole: Psykholoho-pedahohycheskoe yssledovanye / H.M.Dulnev. – М.: Pedahohyka, 1969. – 216 s.
3. Zharenkova H.Y. Korrektsyonnaia napravlennost trudovoho obucheniya v nachalnykh klassakh shkoly dlia detei s zaderzhkoi psykhycheskoho razvytyia: Metod. rekomendatsyy / H.Y.Zharenkova. – М., 1987. – 47 s.
4. Korkunova N.P. Metodicheskoe rukovodstvo y kontrol osushchestvleniya korrektsyonnoi napravlennosti trudovoho obucheniya vo vspomohatelnykh shkolakh / N.P.Korkunova // Trudovoe obucheniye vo vspomohatelnoi shkole: Kn. dlia uchytelia. Yz opyta raboty/Sost. E.A.Kovaleva. --М.: Prosveshchenye, 1988. – S.33-39.
5. Maksymenko S.D. Psykholohiya formirovaniya trudovykh umeni shkolnykov: (Sravnitelnyy analiz deiatelnosti uchashchykhsia massovoi y vspomohatelnoi shkol) / Maksymenko S.D., Bondar V.Y., Bekh Y.D.– К.: Rad.shk., 1980.–110 s.

6. Mersyanova H.N. Vypolnenye praktycheskykh zadaniy uchashchymysia vspomohatelnoi shkoly / H.N.Mersyanova. – K.: Rad. shk., 1985. – 81s.
7. Myrskiy S.L. Metodyka professionalno-trudovoho obucheniya vo vspomohatelnoi shkole / S.L. Myrskiy. – M.: Prosveshchenye, 1980. – 184 s.
8. Pavlova N.P. Trudovoe obucheniye v 1-3 klassakh vspomohatelnoi shkoly / N.P.Pavlova. – M.: Prosveshchenye, 1988. – 176 s.
9. Pynskiy B.Y. Psykholohiya trudovoi deiatelnosti uchashchykh v vspomohatelnoi shkole / B.Y. Pynskiy– M.: Prosveshchenye, 1962. – 152 s.
10. Synev V.N. Psykholohycheskoe obosnovaniye problemy korrektsyonnoi raboty s detmy-olyhofrenamy / V.N. Synev // Defektolohiya. – 1988. - №5. – S. 87-88.
11. Trudovoe obucheniye vo vspomohatelnoi shkole / Pod red. V.Y.Bondaria. – K.: Rad. shk., 1981. – 96 s.
12. Khokhlina O.P. Psykholoho-pedahohichni osnovy korektsiinoi spriamovanosti trudovoho navchanniya uchniv z vadamy rozumovoho rozvytku /O.P. Khokhlina. – K.: Pedahohichna dumka, 2000. – 286 s.

The article deals the results of theoretical study on the problem of correctional purposefulness of labour teaching of pupils with limited mental abilities (with learning difficulties and mentally retarded) in a historical aspect. The problem is analyzed on the basis of use of the system approach to the determination of the psychological-pedagogical conditions of providing the correctional-developing work in special education.

The research is based on the conception that a correction effect is possible in conditions of the special organization of the labour teaching – its correction orientation. The aim of such teaching is conditioned by an affected subject. The essence of the corrected subject, the way it shows up in labour of children and develops specify the method, content and organizational forms of the labour teaching, requirements to their selection, construction and use. In accordance with the content of the affected subject the indices of its efficiency are determined. It is the affected subject that is regarded as a system-forming element of the pedagogical correction-developing pedagogical process.

Proceeding from that fact and analyzing the state of elaboration of the problem of correction orientation of the labour teaching of mentally retarded children the significance of the integral research of its associated aspects and elements is determined, the least studied elements of the system are revealed.

**Keywords:** correctional purposefulness of labour teaching, system of correctional-developing work, subject of correctional influence, mentally retarded children.

*Отримано 1.9.2014*

УДК 376-056.26:37.011.3-051

О.С. Хруль

## ОСОБАЯ РОЛЬ ПЕДАГОГА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ "ОСОБОГО" УЧЕНИКА

У статті розглядаються напрямки роботи педагогів з учнями з особливостями психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання і виховання.

**Ключові слова:** інтегроване навчання і виховання, діти з особливостями психофізичного розвитку, напрямки роботи педагога, емпатія.

В статье рассматриваются направления работы педагогов с учащимися с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и воспитания.

**Ключевые слова:** интегрированное обучение и воспитание, дети с особенностями психофизического развития, направления работы педагога, эмпатия.

Проведенные исследования в области коррекционной педагогики и специальной психологии указывают на увеличение числа учащихся с нарушениями развития, получающих образование в средних общеобразовательных школах, значимость интегрированного обучения для этих детей. В условиях совместного обучения педагогическое сопровождение является обязательной составляющей образовательного процесса. Оно направлено на оказание индивидуально ориентированной коррекционно-педагогической помощи и поддержки ребенку в учебной деятельности, базируется на принятии ребенка с его индивидуальными особенностями, возможностями и потребностями, предполагает субъект-субъектное взаимодействие. Назначение педагогического сопровождения усматривается в помощи по преодолению когнитивного кризиса, усвоения и воспроизводства опыта межличностного взаимодействия и его использования как продуктивного средства коррекции и компенсации нарушений.

Исследования ученых (Л.С. Выготский, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков и др.) свидетельствуют о значительном потенциале детей с особенностями в развитии, резерве здоровых качеств, которые могут проявляться в благоприятных условиях общей системы образования и являться основой их успешной интеграции. Важным условием продуктивной и эффективной образовательной интеграции является профессиональное мастерство педагогов, обеспечивающих сопровождение ребенка с

особенностями психофизического развития в школе, классе, на уроке, вне школы, в процессе игровой, учебной, трудовой, досуговой деятельности и т.д. Подлинная интеграция предполагает организацию в общеобразовательной школе оптимальных условий для каждого ученика. Формальная интеграция является новой скрытой формой дискриминации. Если ребенку предоставляется доступ к общей образовательной системе, не имеющей условий для обеспечения соответствующего его особым потребностям обучения, в действительности нарушается право ребенка на качественное образование.

Исследования позволяют констатировать трудности у педагогов и учащихся в условиях интегрированного обучения, которые влияют на учебные достижения детей с нарушениями развития. Выявленными причинами низкой успеваемости являются: недостаточный учет эргономических требований к оснащению учебно-воспитательного процесса, низкая осведомленность педагогов в вопросах психофизиологических особенностей детей с нарушениями развития и специфики содержания учебно-воспитательной работы с ними, отсутствие целенаправленной педагогической работы по нормализации межличностных отношений между одноклассниками.

Интегрированное обучение может создавать психотравмирующую ситуацию для детей с особенностями психофизического развития, обусловленную их несостоятельностью в овладении учебной деятельностью, основанной на предъявлении завышенных требований, которые *не учитывают* темп и сложность преподнесения учебного материала, доступные средства и технологии обучения. От педагога зависит результаты обучения, продвижение и успехи ребенка. Заблуждением является высказывание о том, что "ребенок с нарушениями развития попадает в общество людей, для общения с которыми у него нет ни знаний, ни надлежащих навыков, и обучение в классе интегрированного обучения препятствует формированию у учащихся норм поведения, принятых в цивилизованном обществе". Становится более очевидным, что в условиях закрытого учреждения и пребывания в среде себе подобных круг общения сужается, ребенок с нарушениями развития оказывается исключенным из многих социальных связей, что может привести к искаженному личностному развитию, трудностям межличностного взаимодействия, в определенной мере закрывается дорога к полноценной жизни. Сегрегация приучает детей с нарушениями развития бояться окружающих, а также порождает невежественное отношение к ним.

В условиях интегрированного обучения и воспитания педагогу важно ответить на следующие вопросы.

#### Особая роль учителя

Каков мой уровень профессиональной готовности к работе с



учениками с особенностями психофизического развития? Смогу ли я принять и понять "особого" ребенка, его внутренний мир, потребности, проявление возможных необычных поведенческих реакций, мыслей, действий? Есть ли у меня терпение и толерантное отношение к "инакости", уважение к различиям между людьми? Могу ли я осуществлять помощь и поддержку, основанную на доверии и любви? Какое бы я хотел иметь к себе отношение, если бы у меня были особенности развития?

#### Особенности развития ребенка

Понимаю ли я состояние физического и психологического здоровья ребенка, медицинский диагноз. Знаю ли уровень учебных достижений, воспитанности, социальный статус, межличностную установку, показания и противопоказания в отношении нарушения, привычки и интересы ребенка? Каковы мои взаимоотношения с его родителями, близкими, родственниками? Кто друзья ребенка с особенностями психофизического развития, каким образом осуществляется их совместная деятельность?

#### Особенности обучения детей с нарушениями развития

Какова моя готовность и способность организовывать и осуществлять совместный учебно-воспитательный процесс? Знаю ли я эргономические требования к организации учебно-воспитательного процесса? Умею ли применять специальные методы и приемы, обеспечивая обучение "обходными путями" и соответствующими им компенсаторными процессами? Знаю ли специальное учебное оборудование, умею ли им пользоваться? Смогу ли осуществлять необходимую коррекционную помощь, формировать социально востребованное поведение?

#### Специфика содержания образования для детей с особенностями психофизического развития

Каково содержание образования в условиях интеграции? По каким программам происходит обучение? Какие упражнения, задания выполнять на коррекционных занятиях? Каким социальным навыкам обучить детей?

В результате исследований (Р.О. Агавелян и др.) доказано, что без выраженной эмпатии педагог не только не может видеть мир глазами ребенка с особенностями психофизического развития, но и не сможет мочь ему самовыражаться, без чего учеба и межличностные отношения для ученика становятся тяжким бременем и приводят к искажениям адаптации в социуме. Выделяют три уровня развития эмпатии:

*первый уровень* – низший: общаясь с собеседником, человек проявляет своеобразную слепоту к состоянию, переживаниям, намерениям собеседника;

*второй уровень* – по ходу общения у человека возникают отрывочные представления о переживаниях другого человека;

*третий уровень* – отличает умение сразу войти в состояние другого человека не только в отдельных ситуациях, но и на протяжении всего процесса взаимодействия.

В работе с детьми с особенностями психофизического развития проявление эмпатии имеет особое значение, так как для многих из них сопереживание является неудовлетворенной, дефицитной потребностью. Так, в процессе беседы, большинство детей с особенностями развития указывают на недостаток положительных эмоциональных контактов, состояние психологической изоляции в своих учебных коллективах.

В процессе обучения детей с нарушениями развития и нормально развивающихся сверстников важно правильно организовать *сотрудничество учителя и учащихся*. В опыте интегрированного обучения можно выделить несколько типов сотрудничества (Т.Л. Лещинская).

Один из них – *ситуативный*, когда учитель только время от времени обращается к ученику, так как считает, что многое последнему недоступно, он ограничен в возможностях познания. Этот тип сотрудничества чаще встречается в классах интегрированного обучения по отношению к детям с нарушениями развития. Другой тип сотрудничества – *операциональный*. Учитель берет инициативу в свои руки, обучает делать так, как умеет сам: повторяйте за мной, делайте, как я, делайте самостоятельно. Следующий тип взаимоотношения – *лично ценностный*. Взаимоотношения можно выразить формулой: "Я верю, что у тебя все получится. Я радуюсь твоему успеху". При таком обучении личность становится самой высокой ценностью. Изменяется и учитель: он более внимателен, изобретателен и находчив. Предметом заботы является ученик, ему обеспечивается комфортность, создается положительное эмоциональное настроение на уроке. Отношения в процессе обучения рождают у детей чувство защищенности. У школьника совершенствуются уверенность, смелость, самостоятельность. Оптимизация учительско-ученических взаимоотношений предполагает устранение заорганизованности и авторитарного стиля общения.

Использование различных форм работы в процессе педагогического сопровождения учебной деятельности детей с нарушениями развития, на наш взгляд, не имеет ограничений: возможно применение фронтальных, групповых, индивидуальных, но необходимо обоснование применения той или иной формы работы. Например, индивидуальные задания целесообразны для педагогической диагностики; фронтальные могут использоваться в процессе активного педагогического сопровождения; групповые – при оказании помощи ребенку в решении проблем, связанных с учебной деятельностью. Работа учителя с детьми, имеющими нарушения развития, требует терпения, спокойствия, неторопливости и продуманности. При пребывании учащихся с

нарушениями развития в школе общего типа их поведение часто характеризуется импульсивностью, закомплексованностью, замкнутостью. Ребенок с особенностями психофизического развития часто не умеет сотрудничать и не проявляет интереса к окружающим. Педагог учитывает эти особенности, обеспечивает многогранный чувственный опыт, организует контакты, расширяет жизненное пространство ребенка. Этому содействуют: организация совместных наблюдений, проведение экскурсий, введение в процесс занятия интерактивных игр и упражнений, нетрадиционных форм работы.

Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования, полученные экспериментальные материалы позволили определить *особые направления работы педагога* в условиях образовательной интеграции: *здоровьесберегающее, диагностико-профилактическое, средовое, социальное*. Они базируются на переосмыслении учебно-воспитательного процесса с позиций здоровьесберегающего и поддерживающего обучения, учета возможностей и потребностей ребенка, формирования ценностных ориентаций всех участников образовательного процесса, соответствующих гуманистическим и нравственным позициям, обеспечения комфортных условий обучения как нормально развивающимся ученикам, так и с нарушениями развития. Данные направления работы определяются совместной деятельностью ребенка и педагога на уроках, коррекционных занятиях, в повседневном общении и взаимодействии.

В *здоровьесберегающем* направлении определяющим является сохранение физического и психологического здоровья учащихся на протяжении всего периода обучения. Обусловливающим является формирование у учащихся умений свободно пользоваться необходимыми индивидуальными средствами коррекции (очками, лупами, тростью, слуховым аппаратом, коляской и т.д.). Индивидуальная форма организации помощи осуществляется с учетом личного опыта ребенка, контроля за его самочувствием и переживаниями. Предоставляется ситуативная, эпизодическая или постоянная помощь конкретному ученику, который не может "на равных" с другими детьми участвовать на уроках. При подаче учебного материала учитывается степень и тяжесть нарушения, показания и противопоказания, допустимый уровень зрительной, осязательной и умственной нагрузки, обеспечивается профилактика состояний утомления и переутомления, физического дискомфорта, используются релаксационные упражнения, обеспечивающие чередование напряжения и отдыха, создаются положительный микроклимат на уроке, позитивная эмоциональная основа познавательного процесса.

*Диагностико-профилактическая* деятельность включает в себя наблюдение за учеником с особенностями развития в учебной

деятельности и межличностных отношениях со сверстниками. Определяется уровень учебных достижений, выявляются успехи и трудности в овладении программным материалом, причины проблем в обучении. Выясняются взаимоотношения между одноклассниками: насколько ребенок кантактен, умеет ли взаимодействовать, работать в паре, в группе, приходит на помощь и принимать ее. Отмечаются особенности эмоционального развития, поведения, уточняются умения осуществлять различные виды деятельности, прослеживается мера самостоятельности. Индивидуализированная педагогическая помощь осуществляется в затруднительных учебных ситуациях, в процессе выполнения индивидуально-обособленных заданий, при включении детей с особенностями психофизического развития во взаимодействие с другими учениками на уроках и в повседневной жизни. Даются доступные, наглядные, специально подобранные инструкции и объяснения, своевременные указания. Все это влияет на результативность обучения, помогает детям максимально адаптироваться в классном коллективе, расширить "социальный радиус" взаимодействия. Проведение уроков отличается деятельностным характером, формируются способы совместной практической деятельности. Преобладающим становится поддерживающее отношение педагога к учащемуся.

*Средовое* направление работы обеспечивает создание адаптирующей, разнообразной и вариативной среды для наиболее полной реализации индивидуальных возможностей и потребностей учащихся и включает: архитектурно-эстетическую организацию жизненного пространства ребенка, адаптацию классного помещения, рабочего места к особым потребностям детей с особенностями психофизического развития, приобретение специального оборудования, приспособлений, дидактических материалов, учебных пособий.

*Социальное* направление педагогической работы способствует снятию трудностей вхождения детей с особенностями психофизического развития в детский коллектив, содействует налаживанию взаимоотношений между участниками образовательного процесса на основе принятия, открытости и терпимости. Отслеживается, чтобы из повседневной реальности исключалась негативно-атрибутивная терминология по отношению к детям, а именно слова и выражения типа "больной", "слепой", "недоразвитый". В процессе учебной деятельности создается атмосфера открытости и уважительности. Организуются межиндивидуальные контакты "лидеров" и детей с особенностями психофизического развития, попавших в неблагоприятное положение ("аутсайдеров"). Данные связи позволяют усилить взаимовлияние детей друг на друга, развить потребность в общении у пассивных и малообщительных учащихся, попавших в неблагоприятное статусное положение, с "лидерами" и "предпочитаемыми" школьниками, улучшить

эмоциональное самочувствие учеников в классе. Фронтальная форма организации взаимодействия характеризуется одновременной включенностью в активное общение всех детей класса и педагога. Формируются умения представлять себя, задавать вопросы, обращаться за помощью, выражать свои потребности. Вырабатываются навыки формулирования собственного мнения, выслушивания точек зрения других, рефлексивности.

В условиях интегрированного обучения и воспитания учитель-дефектолог может:

- выполнять консультативную работу для педагогов, не имеющих специального образования, родителей нормально развивающих детей и с особенностями психофизического развития, учащихся с особенностями психофизического развития;
- осуществлять обучение детей с особенностями психофизического развития по учебным предметам коррекционного цикла;
- помогать в усвоении детьми с особенностями психофизического развития дисциплин общего цикла (проводить углубленные, пропедевтические, дополнительные занятия);
- организовывать методическую работу для педагогов классов интегрированного обучения и воспитания, координировать психолого-педагогический консилиум.

#### Список використаних джерел

1. Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы / Нац. ин-т образования; рук. проекта А.Н. Коноплева. – Минск: Четыре четверти, 2007. – 208 с.
2. Интегрированное обучение и воспитание в условиях общеобразовательных учреждений / под ред. Т.Л. Лещинской. – Минск: Нац. ин-т образования, 1998. – 231 с.
3. Коноплева, А.Н. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особенностями психофизического развития / А.Н. Коноплева [и др.] // Дефекталогія. – 2004. – №4. – С. 3–11.
4. Хруль, О. С. Организационно-содержательные характеристики педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения в условиях образовательной интеграции / О. С. Хруль // Специальное образование : материалы междунар. науч. конф., 21-23 апр. 2010 г. ; под общ. ред. В. Н. Скворцова. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2010. – Т. 2. – С. 495–500.

The article discusses the direction of teachers with students with special needs in an integrated training and education.

**Keywords:** integrated training and education, children with special needs, the direction of the teacher, empathy.

*Отримано 1.9.2014*

УДК 376-056.264

*Н.В. Чемоданова*

## ОСОБЕННОСТИ СЛОГОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

У статті представлені результати констатуючого дослідження з вивчення складового аналізу і синтезу у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення (ТНР). Розкриваються особливості сформованості вміння учнів з ТНР розкласти слова в порівнянні з учнями другого класу з нормою мови (НР). Визначається значення використання наочності різного ступеня матеріалізації для збільшення успішності виконання завдання.

**Ключові слова:** мовний аналіз і синтез, складової аналіз і синтез, важкі порушення мови.

В статье представлены результаты констатирующего исследования по изучению слогового анализа и синтеза у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР). Раскрываются особенности сформированности умения учащихся с ТНР раскладывать слова в сравнении с учащимися второго класса с нормой речи (НР). Определяется значение использования наглядности различной степени материализации для увеличения успешности выполнения задания.

**Ключевые слова:** языковой анализ и синтез, слоговой анализ и синтез, тяжелые нарушения речи.

Известно, что внимание к звуковой стороне речи спонтанно появляется в речевом онтогенезе в случае нормального хода его развития [1], но умение раскладывать единое языковое целое на составляющие его элементы формируется только в процессе специального целенаправленного обучения [2]. Понимая под языковым анализом и синтезом приём умственной деятельности, связанный с мысленным разложением сложного языкового целого на составляющие его элементы (фонема, слог, слово, предложение) и объединение их в единое языковое целое [3], мы рассматриваем слоговой анализ и синтез как отдельный компонент на одном из уровней его диагностики и коррекции. С помощью заданий разработанной нами методики определяется уровень сформированности (материальный, внешнеречевой, внутреннеречевой, переходный, умственный) умения младшего школьника раскладывать слова и предложения на

составляющие их слоги и объединять слоги в слова и предложения. С этой целью детям предлагается определить количество слогов в слове и составить слово из слогов, выделить слова с заданным количеством слогов, определить количество слогов в каждом слове предложения и составить предложение из слогов (всего 5 заданий). Все задания выполняются на основе восприятия речи логопеда, без использования той или иной наглядности. В случае возникновения затруднений при выполнении заданий, предполагаются следующие виды помощи:

- организующая помощь ("Слушай внимательно!", "Что ты должен сделать?", "Вспомни, как ты это делал раньше");
- утрированное произнесение речевого материала логопедом ("Давай попробуем ещё раз!") и уточнение возможности выполнения задания на дополнительном речевом материале;
- самостоятельное произнесение речевого материала ребенком ("Повтори слово!") и уточнение возможности выполнения задания на дополнительном речевом материале;
- использование наглядности, соответствующей заданию (подбор и/или самостоятельное выкладывание) и уточнение возможности выполнения задания на дополнительном речевом материале.

Для оценки выполнения заданий разработана следующая шкала, которая позволяет выделить уровни успешности выполнения заданий по изучению слогового анализа и синтеза:

- высокий уровень (5 баллов) – успешное выполнение без затруднений;
- уровень выше среднего (4 балла) – успешное выполнение с организующей помощью экспериментатора;
- средний уровень (3 балла) – успешное выполнение после утрированного произнесения речевого материала экспериментатором;
- уровень ниже среднего (2 балла) – самостоятельное выполнение после проговаривания речевого материала самим испытуемым;
- низкий уровень (1 балл) – самостоятельное выполнение задания с опорой на предъявляемую наглядность;
- самый низкий уровень (0 баллов) – помощь логопеда не приводит к успешному выполнению задания; отказ от выполнения задания.

Индивидуальный качественный анализ результатов выполнения заданий учащимися с ТНР на основе предложенной нами методики с учетом уровней успешности выполнения заданий, позволил нам установить несколько уровней сформированности слогового анализа и синтеза:

- 1) умственный уровень сформированности умения (успешное выполнение операций слогового анализа и синтеза и действия в целом на уровне представлений, ориентировочная основа действия сформирована полностью, действие автоматизировано, свободно выполняется в быстром темпе по существенным признакам);
- 2) переходный уровень сформированности умения (успешное

выполнение операций слогового анализа и синтеза и действия в целом на основе представлений после уточнения ориентировочной основы действия, действие максимально свёрнуто, но для начала его выполнения требуется время, потраченное на уточнение существенных признаков);

3) внутреннеречевой уровень сформированности умения (успешное выполнение операций слогового анализа и синтеза и действия в целом на основе внутренней речи без внешних опор, отдельные операции действия сокращены, вследствие чего действие выполняется плавно по существенным признакам на основе речевой схемы ориентировочной основы действия);

4) внешнеречевой уровень сформированности умения (успешное выполнение операций слогового анализа и синтеза и действия в целом на основе внешнего проговаривания каждой выполняемой операции после уточнения ориентировочной основы действия и существенных признаков, действие максимально развёрнуто во внешней речи, выполняется недостаточно плавно и быстро);

5) материализованный уровень сформированности умения (успешное выполнение операций слогового анализа и синтеза и действия в целом на основе полной материализации структурных элементов действия и ориентировочной основы действия, действие максимально развёрнуто во внешнем материализованном плане, выполняется в медленном темпе с постоянным уточнением существенных признаков);

б) умение не сформировано (невозможность успешного выполнения операций слогового анализа и синтеза и действия в целом, ориентировочная основа действия не сформирована, задание не опознаётся, существенные признаки не выделяются, отказ от выполнения задания).

Основным критерием для выделения уровней сформированности слогового анализа и синтеза является способность разложить сложное языковое целое на составляющие его элементы и объединить их в единое языковое целое. Обращается внимание на степень самостоятельности при выполнении задания, правильность и быстроту выполнения задания, степень развёрнутости отдельных операций. Данный подход позволяет не только выявить наличие или отсутствие у младших школьников умения слогового анализа и синтеза, но и определить уровень "свёрнутости", интериоризации умственных действий по разложению (объединению) абстрактного языкового целого на составляющие элементы.

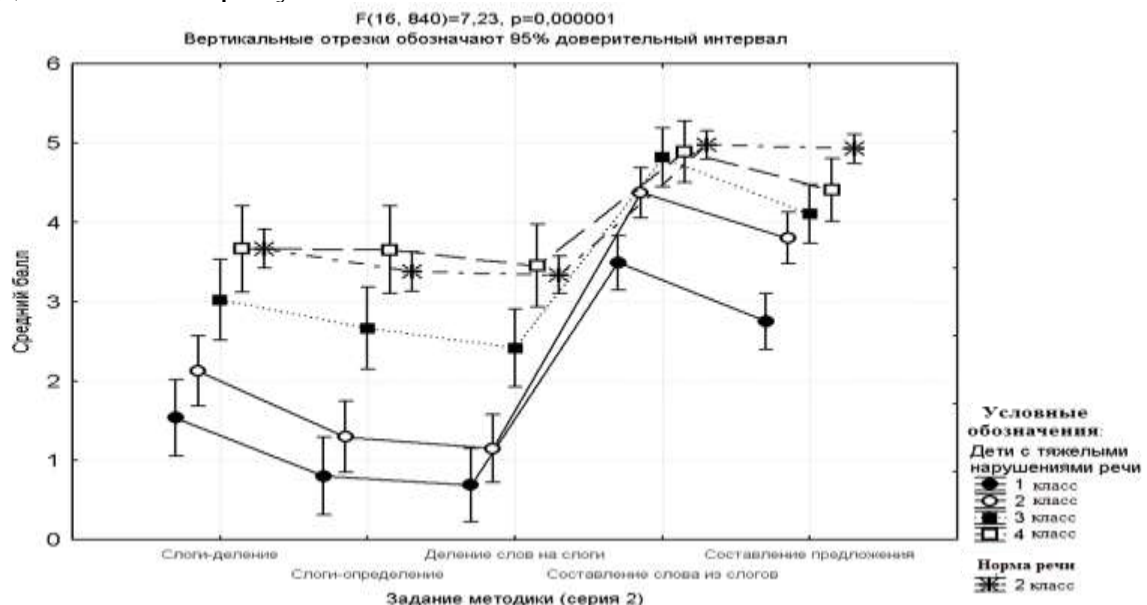
В процессе экспериментального исследования использовались методические приёмы изучения слогового анализа и синтеза, предложенные рядом авторов (А.Г. Каше, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, И.В. Прищепова, Л.Ф. Спирина и др.). На основании данных об онтогенезе развития речи (В.И. Бельтюков, А.Н. Гвоздев, О.С. Ушакова, С.Н. Цейтлин, Н.Х. Швачкин, Д.Б. Эльконин и др.);



орфографических, орфоэпических и обратных словарей русского языка подобран речевой материал с учетом сложности слоговой структуры слова и последовательности предъявления задания. Речевой материал разделяется на основной набор (для первичного предъявления) и дополнительный (для предъявления в качестве дополнительного однотипного задания).

Экспериментальное исследование выполнялось на базе школ для детей с ТНР (№ 18 г. Минска, г. Вилейки Минской области) и средних общеобразовательных школ № 217, № 165 г. Минска. Изучением охвачено 215 младших школьников, которые составляют две группы выборки констатирующего эксперимента. В первую группу входят 108 детей с ТНР, из них – 28 учеников первого класса, 33 – второго класса, 25 – третьего класса, 22 – четвёртого класса. Вторую (контрольную) группу составляют 107 нормально говорящих школьников второго класса. Мы предполагаем, что умения языкового анализа и синтеза у учащихся второго класса, не имеющих, предположительно, проблем с развитием речи в онтогенезе и прошедших первичный этап обучения письменной речи в рамках аналитико-синтетического метода обучения, сформированы и в дальнейшем их развитие направлено на усовершенствование основных характеристик (автоматизированность, свёрнутость, обобщенность и т.д.). Этот факт позволяет нам рассматривать состояние языкового анализа и синтеза у группы детей с НР в качестве “эталонного”, сравнительный анализ с которым позволит нам выделить и охарактеризовать основные особенности языкового анализа и синтеза детей с ТНР.

Рассмотрим характеристики основных компонентов слогового анализа и синтеза подробно, результаты выполнения заданий представлены на рисунке 1.



**Рисунок 1. - Уровни успешности выполнения заданий на слоговой анализ и синтез**

**Умение делить слова, в том числе в составе предложения, на составляющие их слоги и определять слова с заданным количеством слогов** в целом, по результатам исследования, у учащихся с НР сформировано недостаточно. Обращает на себя внимание, что по ряду заданий (определение слов с заданным количеством слогов и деление на слоги слов, входящих в состав предложения), уровень успешности хуже, чем у учащихся четвертого класса с ТНР, в отличие от успешности выполнения заданий на звуковой анализ и синтез. Для успешного определения количества слогов в слове большинство учащихся с НР нуждаются в уточнении ориентировочной основы действия с организующей помощью экспериментатора: определяются различия понятий звука-слога-слова, актуализируются знания по определению количества слогов в слове. При выполнении самого действия слогового анализа слова испытуемые с НР демонстрируют различный уровень успешности в зависимости от слоговой структуры слов: как правило, уточнения лишь ориентировочной основы действия достаточно для определения количества слогов в словах, состоящих из открытых слогов (двухсложных, трёхсложных); в словах другой слоговой структуры испытуемые этой группы нуждаются дополнительно в опоре на утрированное произнесение речевого материала экспериментатором. Большинство учащихся второго класса с НР после уточнения различий между звуком-слогом-словом демонстрируют знание правила русского языка, согласно которому в слове такое количество слогов, сколько в нём гласных звуков. Но умение применять данное правило на практике у большинства испытуемых данной группы недостаточно автоматизировано, вследствие чего действие выполняется медленно, к непониманию условий выполнения слогового анализа слова добавляются трудности в определении звукового анализа слова. К тому же, в отличие от заданий на звуковой анализ и синтез, учащиеся с НР при делении слов на слоги самостоятельно не прибегают к материализации отдельных операций и действия в целом (прописывание, отхлопывание и т.п.), полагаясь лишь на припоминание правила и его применение к предъявляемому речевому материалу. Таким образом, учащиеся с НР переводят выполнение действия по анализу слова на слоги в целом на уровень представлений, при этом допуская многочисленные ошибки при определении количества слогов в словах, состоящих из открытых и закрытых слогов и со стечением согласных. В этом случае нормально говорящие школьники второго года обучения стойко определяют как отдельный слог согласный звук из стечения или закрытого слога (*в слове "дом" определяют два слога "до-м"; в слове "лампа" - определяют три слога "ла-м-па" и т.п.*). Несмотря на то, что самостоятельно учащиеся с НР не используют материализацию действия при делении слов на слоги, введение её в

качестве помощи со стороны экспериментатора на отдельных заданиях (*предложение "прохлопать" слово одновременно с его утрированным произнесением*) повышает уровень успешности выполнения этих заданий и, благодаря переносу материализованных действий, последующих за ними.

Анализ и сопоставление результатов выполнения задания на определение количества слогов в слове обнаруживает различия в уровне сформированности этого умения у младших школьников с ТНР разного года обучения. Все младшие школьники с ТНР для успешного определения количества слогов в слове нуждаются в уточнении ориентировочной схемы действия (определяются различия понятий звука-слога-слова, актуализируются знания по определению количества слогов в слове), но для успешного выполнения задания этого оказывается достаточным только для некоторых учащихся четвертого класса с ТНР. Среди учащихся с ТНР первого класса есть школьники, которым для успешного определения количества слогов в слове необходима опора на внешние, материализованные действия (схема слова с условным обозначением количества слогов) с постоянным контролем со стороны экспериментатора за ходом самого действия при одновременном утрированном проговаривании речевого материала совместно с испытуемым (материализованный уровень сформированности умения). В то же время, для некоторых учащихся первого класса с ТНР (как правило, с дизартрией) возможно успешное определение количества слогов в слове при опоре только лишь на собственное проговаривание. Как видно из рисунка 1, в опоре на собственное проговаривание для успешного определения количества слогов в слове нуждаются большинство учащихся второго класса с ТНР, только к третьему классу действие по анализу слова на слоги постепенно свёртывается и переходит на уровень внутренней речи без внешних опор на основе речевой схемы ориентировочной основы действия в виде утрированного произнесения экспериментатора, продолжая оставаться значимым и для учащихся четвертого класса с ТНР в случае усложнения условий определения слоговой структуры слова. При этом для испытуемых с ТНР разного года обучения, как и для испытуемых второго класса с НР, ярко выражена зависимость успешности выполнения задания от слоговой структуры предъявляемого речевого материала: особые трудности младшие школьники с ТНР испытывают в определении количества слогов в словах со стечением согласных как односложных, так и двухсложных (*в словах типа "икаф" определяют 3 слога "и-ка-ф"; в словах типа "арбуз" определяют 4 слога "а-р-бу-з" и т.п.*). Наименьшие трудности испытываемые этой группы, как и испытываемые с НР, испытывают при определении количества слогов в словах, состоящих из открытых слогов, причём независимо от их

количества (*одинаково правильно определяется количество слогов и в словах типа "луна", и в словах типа "черепаха" и т.п.*). В то же время, необходимо отметить, что уровень успешности определения слогов в слове зависит от места стечения согласных в слове: гораздо успешнее учащиеся с ТНР определяют количество слогов в словах со стечением согласных в начале слова (*в словах типа трава, врач и т.п.*), чем в словах со стечением согласных на стыке слогов (*в словах типа "лампа" и т.п.*). В отличие от детей с НР, учащиеся с ТНР при уточнении ориентировки в условиях выполнения задания не актуализируют знания правила русского языка о соответствии количества слогов в слове количеству гласных звуков в составе этого слова. Большинство испытуемых этой группы в случае усложнения условий определения количества слогов в слове (изменения его слоговой структуры) самостоятельно прибегают к развёртыванию действия слогового анализа и переноса его на внешний план (как правило, используют приём отхлопывания).

**Умение определять слова с заданным количеством слогов**, как видно из рисунка 1, хуже сформировано у всех испытуемых по сравнению с умением определять количество слогов в слове. На наш взгляд, это связано с усложнением условий выполнения задания: испытуемому необходимо не только определить количество слогов в словах разной слоговой структуры, но и путём сравнения определить в этом ряду слово с заданным количеством слогов. Большинству учащихся с НР для успешного выполнения этого задания недостаточно уточнения условий выполнения действия, необходима опора на утрированное произнесение экспериментатора. При этом зависимость успешности выполнения задания от слоговой структуры слова не так выражена, как при выполнении первого задания этой серии. Возможно, это связано с взаимовлиянием слоговой структуры слов, входящих в ряд предъявляемого речевого материала. Можно сказать, что выполнить слоговой анализ слов, одновременно предъявляемых испытуемым, и определить среди них слово с заданным количеством слогов одинаково сложно вне зависимости от их слоговой структуры. При выполнении задания этой серии наиболее заметна невозможность испытуемых с НР переводить действие по определению слоговой структуры слова во внешний план для облегчения условий выполнения действия, что отражается на более низком, по сравнению с первым заданием серии, уровне успешности выполнения задания. В случае одновременного предъявления ряда слов различной слоговой структуры испытуемым с НР сложнее опираться при определении количества слогов в каждом слове и сравнении их для выбора нужного только лишь на правило о соответствии количества слогов в слове количеству его гласных звуков. Использование в качестве помощи материализации действия со стороны

экспериментатора (отхлопывание слоговой структуры каждого слова, входящего в ряд, с последующим определением количества слогов в каждом слове) повышает уровень успешности выполнения задания по определению слов с заданным количеством слогов.

Умение определять слова с заданным количеством слогов у учащихся четвёртого класса с ТНР, как видно из рисунка 1, сформировано примерно на том же уровне, что и умение определять количество слогов в слове, в отличие от испытуемых с НР, у которых данное умение сформировано хуже. В случае уточнения ориентировочной схемы действия (понятия звука-слога-слова, знания по определению количества слогов в слове) большинству учащихся четвёртого класса с ТНР для успешного определения слова с заданным количеством слогов достаточно опоры на утрированное произнесение экспериментатора. Наилучший уровень успешности выполнения второго задания методики, по сравнению с нормально говорящими школьниками, может свидетельствовать о значительной степени автоматизации действия слогового анализа слова у учащихся с ТНР вследствие закрепления его в ходе начального обучения на различном речевом материале. В то же время, среди учащихся первого класса с ТНР встречаются испытуемые, которые при выполнении данного задания демонстрируют самый низкий уровень успешности. Как правило, учащиеся с сенсомоторной алалией и моторной алалией не ориентируются в условиях выполнения данного задания, или переводят его на определение слогов в каждом слове речевого ряда без выделения слова с заданным количеством слогов, или отказываются от выполнения задания, несмотря на предъявляемую наглядность (умение не сформировано). Для некоторых учащихся первого класса с ТНР (как правило, с дизартрией) выполнение задания по определению слова с заданным количеством слогов возможно при опоре на материализацию во внешнем плане и условий определения действия, и самого действия. В этом случае успешность выполнения задания по определению слова с заданным количеством слогов повышается при использовании схемы слова с условным обозначением количества слогов и звуков в каждом слове при одновременном отхлопывании слогового состава каждого слова и соотнесения его со схемой. Данный материализованный уровень определения слова с заданным количеством слогов характерен и для большинства учащихся второго класса с ТНР, особенно при наличии в ряде слов с более сложной слоговой структурой, в частности, со стечением согласных. В отличие от учащихся с НР, для учащихся с ТНР разного года обучения характерна зависимость успешности выполнения задания от слоговой структуры слов, входящих в ряд предъявляемого речевого материала, что в случае одновременного предъявления слов разной слоговой структуры усложняет условия определения слова с

заданным количеством слогов. В этом случае, успешность выполнения задания значительно повышается в случае неоднократного повторения каждого слова из предъявляемого ряда, и при увеличении пауз между отдельными словами ряда. Как и при определении количества слогов в составе слова, наибольшие трудности младшие школьники с ТНР испытывают в определении количества слогов в словах со стечением согласных как односложных, так и двухсложных. Необходимо отметить, что в случае одновременного предъявления их среди слов с открытыми слогами, которые практически не вызывают трудности при определении в них количества слогов, не позволяют правильно произвести анализ слоговой структуры всех слов из ряда. Сравнительный анализ успешности выполнения задания по определению слова с заданным количеством слогов, представленный на рисунке 1, позволяет отметить значительный скачок уровня успешности у учащихся третьего класса, успешно выполняющих данное задание на внутреннеречевом уровне с опорой на внешнюю ориентировочную основу действия, представленную в виде утрированного произнесения экспериментатором. Необходимо отметить значительные различия между уровнем успешности выполнения второго задания этой серии среди учащихся второго и третьего класса с ТНР. Так, в случае усложнения задания, учащиеся третьего класса, как правило, не прибегают к опоре на внешний план действия, выраженный в материализации операций или внешнем проговаривании действия, ограничиваясь опорой на внутреннее проговаривание при прослушивании утрированного произнесения речевого материала экспериментатором. Данная особенность, на наш взгляд, позволяет говорить о достаточной автоматизации действия по слоговому анализу слова на различном речевом материале в ходе коррекции самих речевых нарушений и профилактики нарушений письменной речи.

*Умение делить слова на слоги в предложении*, как видно из рисунка 1, сформировано хуже у всех испытуемых по сравнению с умением определять количество слогов в слове и выделять слово с заданным количеством слогов из ряда последовательно предъявляемых слов. На наш взгляд, это связано с усложнением условий определения количества слогов в слове: на успешность выполнения задания оказывает влияние не только сложность слоговой структуры слов, входящих в состав предложения, но и синтаксическая структура самого предложения. Так, для всех групп испытуемых наибольшие трудности вызывает определение количества слогов в словах предложения, содержащего предлог. При этом, по нашим наблюдениям, сам предлог в предложении учащиеся с НР не считают за отдельный слог, но нуждаются в уточнении различия понятий предлога и слова дополнительно с уточнением различия между понятиями слог и слово, что влияет на успешность выполнения задания. Само действие по

определению количества слогов в каждом слове предложения нуждается в поэтапном контроле выполнения отдельных операций и действия в целом со стороны экспериментатора одновременно при утрированном произнесении им речевого материала. Необходимо отметить, что учащиеся с НР самостоятельно не прибегают к материализации действия по определению количества слогов в каждом слове предложения. В случае использования схематической наглядности в качестве одного из видов помощи со стороны экспериментатора, это не приводит к повышению уровня успешности выполнения задания вследствие того, что наглядность не опознаётся испытуемыми этой группы и не принимается, т.к. учащиеся с НР не переносят её на другие однотипные задания. Уровень успешности выполнения задания значительно снижает и несформированность умения развёртывать действие во внешнем плане и использовать материализацию действия по определению количества слогов в слове в любом виде. Выделение этих особенностей выполнения заданий на слоговой анализ слова позволяет предположить, что данный тип задания не только сложен для учащихся с НР из-за особенностей самого действия и характеристики использованного речевого материала, но также из-за не знакомой ситуации действия слогового анализа слова в различных условиях, не доведённого до автоматизма на однотипных заданиях.

В отличие от учащихся с НР, учащиеся четвёртого класса с ТНР демонстрируют лучший уровень успешности выполнения задания по определению количества слогов в словах предложения. При этом, как и в предыдущих заданиях этой серии, обращает на себя внимание значительный скачок уровня успешности определять слоги в словах предложения между учащимися первого-второго класса и учащимися третьего-четвёртого класса. Можно предположить, что данный тип задания является знакомым для учащихся с ТНР третьего-четвёртого класса и достаточно автоматизированным на материале однотипных заданий. Но при этом для успешного определения количества слогов в словах предложения значительная часть учащихся и третьего, и четвёртого класса нуждается в утрированном произнесении речевого материала экспериментатором, что улучшает ориентировку в условиях выполнения задания. Значительные трудности возникают при определении слов в предложении, в состав которого входит предлог. В отличие от учащихся с НР, учащиеся третьего-четвёртого класса считают предлог как часть слова, последующего за ним или предыдущего (часть слога). В этом случае успешность выполнения задания улучшает развёртывание действия по определению количества слогов во внешнем плане, но без необходимости материализации действия (уровень внутренней и внешней речи). В отличие от учащихся третьего-четвёртого класса с ТНР, большинство учащихся второго класса с ТНР нуждаются в материализации и самого действия по

определению количества слогов в словах предложения (проговаривание с одновременным прослеживанием количества слогов по схеме), и условий его выполнения с использованием схемы предложения и условных обозначений слогов, слов, звуков. При этом наибольшие трудности наблюдаются не только при определении количества слогов в словах предложения, в состав которого входит предлог, но и в словах предложения с отвлеченным значением ("Солнечные лучи лились ослепительным потоком"). Так, учащиеся второго класса с ТНР испытывают трудности при определении не только слогов в словах различной слоговой структуры этого предложения, но и самих слов, подлежащих слоговому анализу (большинство испытуемых этой группы вместо слова "солнечные" определяют слово "солнышко", а вместо двух слов "ослепительным потоком" определяют одно слово), что сказывается на уровне успешности выполнения задания и требует со стороны экспериментатора уточнения условий выполнения задания с подробным развёртыванием на уровне материализации. Отметим, что наименьшие трудности испытывают учащиеся с ТНР второго класса при анализе на слоги слов, входящих в состав предложения без предлога с конкретным субъектом действия и самим действием ("Пушистая кошка пьёт молоко"). В этом случае количество слов в предложении опознаётся правильно, что улучшает ориентировку в условиях задания. В то же время для небольшого количества учащихся первого класса, которые оказываются способны в ходе экспериментального изучения определить количество слогов в словах предложения, наименьшие трудности вызывает простое распространённое предложение с простым предлогом ("Мама идёт в магазин"). Возможно, это связано со знакомым контекстом, которое несёт предложение, и со словами несложной слоговой структурой, входящих в его состав. Предлог, даже если не опознаётся как отдельное слово, в данном случае не оказывает влияния на определение количества слогов в словах предложения. Однако большинство учащихся первого класса с ТНР определить количество слогов в словах предложения не могут даже в случае опоры на полную материализацию условий действия и самого действия: испытуемые путают порядок слов, забывают уже определенное количество слогов в слове, возвращаются на уже пройденные этапы, отказываются от выполнения задания.

В отличие от умений определять количество слогов в словах, **умение составлять слова из слогов**, предъявленных в порядке и с паузами между слогами, у учащихся второго класса с НР сформировано на высоком умственном уровне. Испытуемые выполняют действие слогового синтеза слов и предложений на уровне представлений, ориентировочная основа действия сформирована полностью, действие самостоятельно выполняется легко и в быстром темпе, не вызывая затруднений со стороны испытуемых.



Обращает на себя внимание, что в отличие от учащихся с НР, слоговой синтез для младших школьников с ТНР представляет определённые трудности. Если синтез слов из слогов испытуемые с ТНР четвёртого года обучения способны успешно выполнить на уровне представлений, то для синтеза предложения из слогов нуждаются в уточнении ориентировки в условиях выполнения действия (различия слог-слово, повторение условий задания и т.п.). Можно сказать, что условия задания всеми учащимися с ТНР, в том числе и четвёртого класса, не опознаются как знакомые, вследствие чего можно предположить, что действие слогового синтеза на уровне предложения недостаточно автоматизировано на материале однотипных заданий. Это можно наблюдать из анализа уровней успешности выполнения заданий на слоговой синтез у младших школьников с ТНР разного года обучения: при синтезе предложения из слогов всем младшим школьникам с ТНР разного года обучения требуется развёрнутая во внешнем плане помощь, чем при синтезе слов из слогов. Испытуемые с ТНР первого года обучения способны выполнить синтез простых слов из последовательно предъявленных слогов после уточнения ориентировочной основы действия (повторения условия задания, установления различия понятий "слог-слово"), тогда как для синтеза предложения из слогов утрированное произнесение экспериментатора должно быть обязательным. Несмотря на то, что слоговой синтез слов для большинства учащихся первого класса не представляет особой сложности, при синтезе слов сложной слоговой структуры (четырёхсложных) допускают пропуски слогов ("чеха" вместо "черепах"), вставки звуков ("медверезонок" вместо "медвежонок"), перестановки слогов ("мароканы" вместо "макароны") и т.п.; в словах со стечением согласных пропускают один из согласных, входящих в стечение ("лапа" вместо "лампа"), или переставляют их ("таска" вместо такса) и т.п. Вследствие этого у учащихся первого класса с ТНР при синтезе сложных слов из слогов возрастает потребность в опоре на правильное утрированное произношение экспериментатора. В случае синтеза предложения из слогов испытуемые первого года обучения ещё больше нуждаются в утрированном произнесении речевого материала экспериментатором, что позволяет учащимся лучше ориентироваться в порядке слов в предложении, уточняет слоговую структуру слов, входящих в состав предложения. Учащиеся второго класса с ТНР продолжают допускать перестановки слов в предложении при его синтезе из слогов (*"Книги лежат на столе"* вместо *"На столе лежат книги"*), замены слов другими, подходящим по смыслу (*"Осенью быстрые ласточки улетают в тёплые края"* вместо *"Осенью шустрые ласточки улетают на юг"*) и сходными по звучанию (*"Осенью по опушкам растут красные подосиновики"* вместо *"Осенью по опушкам растут красноголовые подосиновики"*) и т.п. В этом случае успешность

синтеза слогов в предложении достигается путём их утрированного произнесения экспериментатором. Необходимо отметить, что ни при составлении слов из слогов, ни при составлении предложения из слогов учащиеся с ТНР не нуждаются в материализации действия в виде схем и условных обозначений, проводят действие слогового синтеза на основе внутренней речи, но нуждаются в уточнении условий выполнения задания через утрированное произнесение экспериментатора.

Таким образом, сравнительное изучение выявляет значительные различия в выполнении заданий второй серии между нормально говорящими учащимися второго класса и учащимися с ТНР разного года обучения. Обнаружено, что значительные трудности для всех групп испытуемых вызывают задания по разложению слов на слоги и определению слов с заданным количеством слогов. При этом для детей с ТНР первых-вторых классов для успешного определения количества слогов в слове необходима опора на наглядность в виде графической схемы, тогда как для детей третьего класса достаточно бывает утрированного произнесения экспериментатора. Обращает на себя внимание, что для детей с НР задания этой серии методики вызывают большую трудность по сравнению с заданиями первой серии, направленной на изучение звукового анализа и синтеза. При этом нельзя не отметить, что задания, предполагающие слоговой синтез, выполняются на более высоком уровне успешности всеми группами.

### Список використаних джерел

1. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин. – М.: Владос, 2000. – 240 с.
2. Левина, Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 302 с.
3. Чемоданова, Н.В. Современные тенденции рассмотрения сущности языкового анализа и синтеза как научного понятия логопедии / Н.В. Чемоданова // Весці БГПУ. Сер. 1, Педагогіка. Психологія. Філологія. – 2012. – № 3. – С. 8–13.

The article presents the results of a study on ascertaining the syllabic analysis and synthesis in primary school children with severe speech disorders (TNR). The peculiarities of formation of student's ability to spread the word of TNR compared with students of the second class with the norm of speech (NR). Visibility is determined by the value of using different degrees of materialization to increase the success of the job.

**Keywords:** linguistic analysis and synthesis, analysis and synthesis of syllables, severe speech impairment.

*Отримано 1.9. 2014*

УДК 376-056.26:37.013] (043.3)

О.В. Чопік

## УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНИХ ВЗАЄМИН УЧНІВ З ВАДАМИ ОРА ІЗ ЗДОРОВИМИ ОДНОЛІТКАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглянуто педагогічні умови формування позитивних взаємин дітей з вадами опорно-рухового апарату зі здоровими ровесниками в інклюзивному класі.

**Ключові слова:** діти з вадами опорно-рухового апарату, інклюзивне навчання, формування взаємин, колектив інклюзивного класу.

В статье рассмотрены педагогические условия формирования позитивных взаимоотношений детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата со здоровыми сверстниками в инклюзивном классе.

**Ключевые слова:** дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, инклюзивное обучение, формирование взаимоотношений, коллектив инклюзивного класса.

Однією з основних потреб молодшого школяра є необхідність: у спілкуванні з людьми, в емоційному контакті, визнанні, оцінці своїх дій та вчинків, виявленні власних позицій у ставленні до інших, у дружбі, товарищескості, повазі до особистості, самоповазі. У початкових класах у школярів виникає потреба до взаємовимогливості та взаємодопомоги. На цьому віковому етапі у них формуються моральні почуття, цінності, переконання. Діти набувають досвіду моральної поведінки, вчать не лише виконувати вимоги колективу, а й беруть активну участь у постановці вимог, виборі доручень. У молодших школярів виникають відносно стійкі форми поведінки і діяльності, які у майбутньому становитимуть основу формування їх характеру [5].

Аналіз досліджень Валлегема, Р. Коззуола, А. Конопльової, З. Лютфія, Е. Новіцкі, В. Олешкевича, В. Трофімової, Р. Фріз, Murray-Seegart, Peck, Donaldson, Pezzoli, Staub та інших, присвячених становленню соціальних взаємостосунків у інклюзивному класі, та результати нашого констатувального експерименту засвідчили, що саме у початкових класах важливо забезпечити сприятливі умови у класі для включення дитини з порушеннями опорно-рухового апарату (далі – ОРА) у колектив ровесників, адже саме у цьому віці учні вчать будувати свої взаємини з однолітками, входити у колектив ровесників у

спільних видах діяльності.

У період початкового навчання в інклюзивному класі у школярів з порушеннями ОРА можуть виникнути труднощі, які пов'язані з впливом великої кількості чинників як суб'єктивного, так і об'єктивного характеру. До суб'єктивних відносяться індивідуальні особливості, які проявляються у рисах характеру, темпераменті, у вираженні та важкості дефекту розвитку тощо; до об'єктивних – вікові особливості, система міжособистісних стосунків у класі, вихованість учнів і т.д. У процесі самоствердження ці чинники можуть впливати як позитивно, так і негативно на формування у дитини особистісних якостей [1].

Вищевказане підтверджує актуальність нашого дослідження.

Експеримент проводився на базі п'яти інклюзивних шкіл Хмельницької і Закарпатської областей. Його метою була розробка і апробація педагогічних умов, спрямованих на формування позитивних взаємин дітей з вадами ОРА зі здоровими ровесниками в інклюзивному класі. Опишемо їх у статті.

***Педагогічні умови формування позитивних взаємостосунків дітей з порушеннями ОРА зі здоровими ровесниками в інклюзивному класі.***

***1. Формування психологічної та моральної готовності здорових учнів до спільного навчання з однокласниками з порушеннями ОРА.***

Вчитель за допомогою бесіди на початку навчального року ознайомив учнів із захопленнями, позитивними рисами школяра з порушеннями ОРА, коли цього учня не було у класі; пояснив, як потрібно себе поводити з новим учнем, яку надавати йому посильну допомогу. Педагог показав школярам відеозаписи про дітей з вадами психофізичного розвитку, з допомогою яких наголосив на їхніх позитивних рисах характеру, на величезній силі волі, на бажанні жити звичайним життям. Також було проведено тренінг з учнями з метою формування адекватного ставлення до людей з порушеннями ОРА. На уроках читання, української мови, основи здоров'я та інших вчитель підбирав відповідно до теми уроку етичні ситуації, оповідання, казки, аналізуючи які, показав, що всі люди є різними, здібними у різних сферах, мають позитивні і негативні риси. Важливо, щоб учні зрозуміли, що не завжди фізичні вади свідчать про наявність негативних рис характеру, і, навпаки, здорова людина може себе поводити аморально, зневажливо ставитись до інших.

***2. Підготовка дитини з порушеннями ОРА до включення у колектив здорових ровесників.***

Нами було враховано попередній досвід стосунків дитини з вадами ОРА із здоровими однолітками. З учнями, які перебували до навчання в інклюзивному класі у спеціальних навчальних закладах або на індивідуальній формі навчання, проводились бесіди. Дітям розказували про учнівський колектив, соціально-психологічну атмосферу в інклюзивному класі, індивідуальні особливості здорових однокласників, звичаї, яких дотримуються учні у колективі тощо. Також показували

відеозаписи уроків, виховних заходів, які проводились у цьому класі. Готували школярів з порушеннями психофізичного розвитку до труднощів, які можуть виникати під час спілкування з однокласниками. Наприклад, всі їхні побажання однокласники можуть і не виконувати, на відмінну від їхніх батьків, спочатку деякі ровесники можуть вказувати на їхні фізичні вади, сторонитися їх, не приймати до своїх ігор, розмов тощо. Звертали увагу учня з порушеннями ОРА на те, що він повинен бути готовим до співпраці з іншими на рівноправних засадах. До початку навчального процесу дітей з вадами психофізичного розвитку запрошували у класи, даючи таким чином змогу звикнути до атмосфери класу, ознайомитися з обстановкою без здорових школярів.

*3. Врахування індивідуальних особливостей психофізичного розвитку кожного учня з обов'язковим виділенням збережених рис особистості.*

Класифікація порушень ОРА включає різноманітні діагнози. Проте учні навіть з однаковими діагнозами мають різні психологічні особливості, зумовлені багатьма факторами. Тому ми у роботі з дітьми з порушеннями ОРА враховували їх інтереси, особливості пізнавальної діяльності, особистісні характеристики, обумовлені хворобою, особливостями сімейного виховання тощо, а не керуючись загальними уявленнями про цю категорію дітей. Наприклад, діти з дитячим церебральним паралічем мають значні труднощі у засвоєнні нового матеріалу, вони не вміють дружити, краще себе почувають у середовищі дітей з аналогічними діагнозами та інше.

На практиці було відмічено, що становленню міжособистісних стосунків дітей з вадами ОРА із здоровими ровесниками перешкоджали такі риси особистості учнів з порушеннями ОРА, як: по-перше, підвищена вразливість, образливість, недовірливість, замкненість, по-друге, завищена самооцінка, підвищена дратівливість, агресивність, озлобленість тощо.

*4. Поетапне включення учня з порушеннями ОРА у колектив класу.*

Беручи до уваги напрацювання вчених, практиків у галузі інклюзивної освіти [2; 3; 4], ми зробили висновок, що досягти високого рівня розвитку колективу інклюзивного класу можна завдяки поетапному включенню учня з порушеннями ОРА у колектив: спочатку в пару, потім у мікрогрупу, з часом залучення цієї групи до співпраці зі всім класом. Як свідчать результати нашого дослідження, соціальний статус цих дітей є невисоким, тому використання таких методів, як робота у парах, малих групах потребує особливого підходу, зокрема, знання вчителем структури міжособистісних стосунків класу. Для роботи у парі, групі з дітьми з вадами ОРА ми добирали учнів, які їх підтримують, не насміхаються з них. Опиралися на результати, отримані під час констатувального експерименту.

На першому етапі експериментальної роботи, який тривав з вересня по листопад, на уроках, під час самопідготовки, на позаурочних заходах перевага надавалася парній роботі. Наприклад: вчитель давав посильні

доручення, враховуючи спільні інтереси обох школярів; на уроці читання, об'єднавши учнів у пари, ми роздали кожній парі картки з словами, з яких потрібно було скласти прислів'я, а потім пояснити його значення. З часом склад пари змінювали, включаючи по черзі всіх учнів класу.

На другому етапі (з грудня по лютий) увага зосереджувалась на роботі у групах. Учня з порушеннями психофізичного розвитку було включено у мікрогрупу однокласників. Працюючи у мікрогрупах, діти вчилися вільно висловлювати власні думки, дискутувати. Робота у групі дає можливість дитині з порушеннями ОРА співпрацювати з однокласниками, самоутверджуватись. Об'єднання у мікрогрупу стало основою включення дитини з порушеннями ОРА у колектив ровесників. Ми систематично організовували групову роботу, оскільки тільки таким чином можна добитися поставленої мети.

Важливим у роботі групи було те, що учні мали можливість виконувати різні ролі, зокрема:

- партнерів, які навчились співпрацювати;
- учасників, які шукають альтернативного вирішення проблеми;
- мислителів, які аналізували взаємозв'язки між явищами;
- співрозмовників, які активно слухали, підтримували розмову, домовлялися;
- експертів, які аналізували проблему;
- друзів, які піклувалися один про одного, допомагали, довіряли один одному.

Після налагодження стосунків школяра з порушеннями ОРА з однокласниками в одній мікрогрупі поступово змінювали склад групи, враховуючи розвиток міжособистісних стосунків учнів. Потім включали у групу лідерів класу. За допомогою різних вправ, ігор на уроках і на позаурочних заходах ми згуртували учнів у мікрогрупі.

При організації групової роботи ми давали кожній мікрогрупі завдання, група за 5-10 хвилин повинна була його виконати і презентувати результати своєї роботи всьому класу. Під час обговорення дітям пропонувалось висловити свою думку за бажанням, а потім по черзі. Результати роботи кожної групи були прокоментовані. Наприклад, кожна мікрогрупа отримала карточку із етичною ситуацією. Учням потрібно було прочитати і проаналізувати ситуацію, придумати її закінчення таким чином, щоб герої продемонстрували милосердне ставлення до інших людей.

На третьому етапі експерименту (березень-травень) ми перейшли до використання методів колективного навчання і виховання, з допомогою яких включили дитину з вадами ОРА до співпраці з усім класом. Зокрема, використовували колективні ігри на перервах, виховних заходах, морально-етичних заняттях, а також методи колективного обговорення проблемних питань на уроках тощо.

*5. Використання інтерактивних методів та технологій навчання та*

*виховання у навчально-виховному процесі, у тому числі й створення ситуації успіху для дітей з порушеннями ОРА.*

Аналіз літературних джерел засвідчує, що використання інтерактивних методів та технологій навчання та виховання у навчально-виховному процесі, у тому числі й створення ситуації успіху для дітей з порушеннями ОРА, сприяють виробленню в учнів власних цінностей, розвитку світогляду, створюють атмосферу співробітництва, порозуміння і доброзичливості, дають можливість виявляти і реалізувати індивідуальні можливості. Застосування цих методів і технологій у навчально-виховному процесі дає змогу школяреві навчитися слухати іншу людину, поважати її думку, вчитися будувати взаємини у класі, знайти своє місце у системі міжособистісних стосунків з однокласниками, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, знаходити спільне вирішення проблем.

На початку експерименту переважна більшість учнів з порушеннями ОРА були пасивними на уроках, виховних заняттях через невпевненість у своїх силах, замкнутість, інколи школярі проявляли дратівливість, нестриманість через те, що швидко не вдавалось справитись із завданням, здорові ровесники не прислухались до їхньої думки. З часом ситуація змінилась. Діти з вадами ОРА стали активнішими, впевненішими у собі, не боялись відповідати на запитання, у них підвищилась самооцінка, вони зрозуміли, що є рівноправними учасниками ігор, інші однокласники враховують їхні думки при виконанні різноманітних колективних завдань.

Ми застосовували під час проведення експерименту на різних уроках та протягом проведення виховних заходів такі інтерактивні методи та технології навчання та виховання, як "Коло ідей", "Акваріум", "Мікрофон", "Незакінчене речення", "Прес", "Обери позицію", мозковий штурм, аналіз моральної ситуації, рольова гра.

Технологія організації "ситуації успіху" є важливою для підтримки почуття власної гідності, підвищення самооцінки. Завдяки створенню "ситуації успіху" на уроках, позакласних заходах учень з порушеннями психофізичного розвитку почував себе впевнено, мав можливість проявити себе у найбільш вигідних для нього ролях, умовах. При плануванні "ситуації успіху" ми враховували індивідуальні здібності учня з порушеннями ОРА.

*б. Впровадження у виховний процес спеціальних заходів, спрямованих на формування колективу інклюзивного класу.*

У процесі експерименту в позаурочний час проводились етичні бесіди, які підбирались відповідно до теми уроку чи виховного заходу, з метою формування в учнів умінь і навичок моральної поведінки, оволодіння загальнолюдськими морально-духовними цінностями, виховання культури поведінки у колективі ровесників. Основою етичної бесіди є діалог. Завдяки етичній бесіді школярі залучалися до вироблення правильних оцінок і суджень з усіх хвилюючих їх проблем.

Аналізуючи проблемну ситуацію, вчинки людей, дітям було легше з'ясувати їх сутність і значення. Опираючись на принципи системності, науковості, ми намагалися сформуванати у дітей надійні засади моральних цінностей.

Під час експерименту було проведено екскурсії. Крім активізації пізнавальної діяльності школярів, екскурсія має велике виховне значення, зокрема, учні вчаться взаємодіяти, підтримувати один одного, розвиваються товариські стосунки між ними. Попередньо із здоровими учнями була проведена бесіда про те, що на екскурсії однокласникові з порушеннями ОРА, можливо, буде потрібна їхня підтримка. Після екскурсій вчитель відмічав школярів, які допомагали своєму однокласнику з вадами психофізичного розвитку.

У процесі експерименту було розроблено систему морально-етичних занять. Заняття подано у вигляді навколосвітньої подорожі по чарівних країнах Добра, Правди, Чуйності, Ввічливості, Турботи, Щирості, Поваги і Любові, Радості, Дружби. Мета занять полягала у розширенні, поглибленні, систематизації та узагальненні знань учнів про морально-етичні категорії; виробленні у них навичок і вмінь застосовувати отримані знання у власних вчинках; вихованні гуманності, колективізму, здатності до самооцінки й потреби самовдосконалення.

Заняття проводились один раз на місяць. Плануючи заняття, ми враховували поетапність включення школяра з порушеннями ОРА у колектив здорових ровесників.

*7. Комплексна взаємодія всіх спеціалістів, які працюють в інклюзивному класі.*

Аналіз літературних джерел засвідчує, що запорукою успішності спільного навчання дітей з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивного закладу є комплексна взаємодія всіх спеціалістів, які працюють в інклюзивному класі, а саме: класного керівника, вчителів з інших предметів, корекційного педагога, психолога, асистента вчителя, соціального педагога та інших. Спільними зусиллями команда фахівців розробляє індивідуальні програми розвитку для дітей, плани методичної роботи.

Ми з'ясували, що вагоме значення має співпраця класного керівника, вчителів англійської мови, музичного й образотворчого мистецтва, фізичної культури, корекційного педагога, асистента вчителя із психологом. Під час формувального експерименту психолог надавав необхідну допомогу педагогам з метою налагодження позитивних міжособистісних стосунків з дитиною з порушеннями ОРА, створення умов для успішного оволодіння нею навчальним матеріалом, враховуючи психічні та фізичні особливості. Просвітницько-консультативна діяльність психолога з питань налагодження міжособистісних взаємин у класі, профілактики конфліктів дитини з порушеннями ОРА із здоровими ровесниками здійснювалась у наступних формах: виступи на педрадах, індивідуальні консультації з



вчителями.

Важлива роль у становленні і розвитку позитивних особистісних взаємин в інклюзивному класі належить соціальному педагогу, який надавав рекомендації класним керівникам, вихователям щодо визначення соціального статусу дітей з вадами ОРА, шляхів включення дитини з порушеннями ОРА у колектив ровесників, формування позитивного мікроклімату в дитячому колективі.

Не менш важливою є співпраця корекційного педагога з вчителями, оскільки вони повинні знати психофізичні особливості дитини з порушеннями ОРА, принципи, форми, методи, засоби навчально-виховної роботи з нею. Формами спільної діяльності корекційного педагога і вчителів були: бесіди, виступи на педрадах, консультації щодо встановлення позитивних стосунків між учнями інклюзивного класу. Корекційний педагог брав активну участь у розробці плану виховної роботи класу. У співпраці з класним керівником розроблено позакласні виховні заходи на морально-етичні теми.

Необхідною умовою створення сприятливого середовища у класі з метою включення дитини з порушеннями ОРА у колектив ровесників є узгоджена робота всіх вчителів. Зокрема, використання ними парних, групових, колективних форм роботи на уроках, інтерактивних методів, створення ситуації успіху для дитини з порушеннями з ОРА чи групи, в яку вона входить, застосування індивідуального підходу до учнів, використання методів змагання і заохочення, використання різних видів ігор під час уроків і в позаурочний час тощо.

*8. Формування професійної компетентності педагогів у галузі формування колективу учнів інклюзивного класу.*

Під час експериментального дослідження готовність вчителів, асистентів вчителів, соціальних педагогів до роботи з налагодження міжособистісних стосунків в інклюзивному класі формувалась у процесі методичної роботи через наступні форми: тематичні педради, методоб'єднання, семінари-практикуми, консультації з практичним психологом, соціальним і корекційним педагогами, дискусії. Розроблено пам'ятку для вчителів інклюзивних класів щодо становлення міжособистісних стосунків учнів з вадами ОРА зі здоровими ровесниками.

*9. Залучення батьків до психолого-педагогічного супроводу дітей інклюзивного класу.*

Під час експерименту було розроблено та апробовано спеціальне методичне забезпечення з підготовки батьків здорових дітей та школярів з вадами психофізичного розвитку до роботи у команді психолого-педагогічного супроводу учнів з вадами ОРА. Готовність батьків формувалась через такі форми методичної роботи, як: вечори питань і відповідей; збори батьківського активу; тематичні батьківські збори; спільні конкурси для батьків і дітей; батьківські ринги; індивідуальні консультації.

Встановлено, що впровадження педагогічних умов сприяло покращенню соціального статусу дітей з вадами ОРА в інклюзивних класах. За результатами соціометрії соціальний статус учнів з порушеннями ОРА до початку проведення формувального експерименту було однаковим. Після проведення експерименту 55,55% учнів експериментальної групи потрапили у категорію "бажаних", у контрольній групі у цю категорію потрапило лише 11,11% дітей з вадами ОРА. "Неприйнятими" в експериментальній групі є 22,22% школярів, які до початку експерименту входили у категорію "ізолюваних". Така ж кількість дітей (22,22%) є "неприйнятими" у контрольній групі, проте протягом проведення експерименту їхній соціальний статус не змінився. До категорії "ізолюваних" в експериментальній групі входить 22,22% учнів, які до початку проведення експерименту були "відторгненими" у класному колективі. У контрольній групі більше половини учнів з порушеннями ОРА (55,55%) є "ізолюваними". Серед учнів експериментальної групи після проведення експерименту ніхто не ввійшов у категорію "відторгнутих". 11,11% школярів є "відторгнутими" у контрольній групі після експерименту.

Отже, проведення формувального експерименту показало ефективність розроблених педагогічних умов, спрямованих на формування позитивних взаємостосунків учнів з порушеннями ОРА із здоровими ровесниками в умовах інклюзивного навчання.

### Список використаних джерел

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Л. И. Акатов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями : пособ. для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / А. Н. Коноплева [и др.]. – Мн. : НИО, 2005. – 260 с.
3. Олешкевич В. И. Интегрированное обучение как педагогическая проблема // Научно-методическое и кадровое обеспечение развития инклюзивного образования [Электронный ресурс] / А. В. Воронов, Т. И. Мороз, С. И. Пугач, Ю. Л. Загумённов. – Режим доступа : [http://inclusion.kz/sites/default/files/1/resource\\_materials\\_on\\_ie\\_and\\_esd.pdf](http://inclusion.kz/sites/default/files/1/resource_materials_on_ie_and_esd.pdf).
4. Олешкевич В. И. Интерактивное обучение и воспитание как фактор социализации лиц с особенностями психофизического развития / В. И. Олешкевич // Дефекталогія. – 2008. – № 1(60). – С. 9–12.
5. Про основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України [Електронний

ресурс] : Наказ № 1243 від 31.10.2011 р. Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – Режим доступу : <http://news.yurist-online.com/laws/43797>.

The article describes the pedagogical conditions of forming interpersonal communication between children with disorders of musculoskeletal system and their healthy counterparts in an inclusive class. In particular: forming of the psychological and moral readiness of healthy pupils to coeducation with their classmates with disorders of musculoskeletal system; special training of children with disorders of musculoskeletal system to the inclusion in the collective of healthy counterparts; account the individual characteristics of mental and physical development of each pupil with mandatory release intact personality traits; gradual inclusion of children with disorders of musculoskeletal system in the collective of the class; use of interactive methods and techniques of training and education in the educational process, including the creation of a situation of success for children with disorders of musculoskeletal system; introduction in educational process of special events aimed at creating of collective of inclusive class; complex interaction of all the professionals who work in an inclusive class; forming of professional competence of teachers in the field of forming of pupils' collective of inclusive class; involvement of parents to psycho-pedagogical support children of inclusive class.

Found that the introduction of pedagogical conditions contributed to improving the social status of children with disorders of musculoskeletal system in inclusive classes.

**Keywords:** children with disorders of musculoskeletal system, inclusive education, the forming of communication, collective of inclusive class.

*Отримано 1.9.2014*

**УДК 376-056.36.015.3:159.952**

***В.В. Шорохова***

### **УВАГА ТА ПСИХОСОМАТИЧНИЙ СТАН РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ 1-3 КЛАСІВ**

У статті викладено особливості стану уваги розумово відсталих школярів 1 - 3 класів. Доведено залежність специфіки функціонування уваги від соматичного та психічного стану здоров'я розумово відсталих учнів. Використання корекційних ігор дозволило поліпшити увагу розумово відсталих школярів у процесі їх навчальної діяльності.

**Ключові слова:** розумово відсталі школярі, психосоматичний стан, увага, корекція, корекційні ігри, інформаційно-комунікаційні технології.

В статті изложены особенности состояния внимания умственно отсталых школьников 1- 3 классов. Доказана зависимость специфики функционирования внимания от состояния соматического и психического здоровья умственно отсталых учащихся. Использование коррекционных игр позволило улучшить внимание умственно отсталых школьников в процессе их учебной деятельности.

**Ключевые слова:** умственно отсталые школьники, психосоматическое состояние, внимание, коррекция, коррекционные игры, информационно-коммуникационные технологии.

**Постановка проблеми.** Сучасна мета державної освітньої політики передбачає створення освітнього середовища, що забезпечує успішне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Розвиток сучасної цивілізації породжують і негативні фактори, які впливають насамперед на здоров'я людей. Зокрема, серед розумово відсталих учнів зростає кількість дітей з різними соматичними порушеннями.

"Розумова відсталість визначається не етіологічними факторами, а їх раннім впливом на мозок дитини. Зокрема, різні вроджені, спадкові, набуті шкідливі впливи в пренатальний і ранній постнатальний періоди призводять до загального психічного недорозвинення" - вказує В.М. Синьов [7, с. 67].

Щодо таких дітей педагоги, на відміну від медиків, почали вживати термін "комплексні порушення" ( В.М. Синьов, Г.М. Коберник ), або "діти з супутніми, складними порушеннями" ( О.Д. Гонєєв ). Під складними вадами розвитку М.Г. Блюміна, Н.О. Александрова, Т.А. Басилова розуміють наявність двох або більше виражених первинних порушень у однієї дитини. Особливістю такої дитини є те, що первинний дефект пов'язаний у неї не з одним, а з рядом порушень, що полягає у повному або частковому випаданні функцій різних аналізаторів. (Л.С. Виготський). Між тим, Л.С. Виготський неодноразово згадував про взаємозв'язок і взаємовплив різних функцій організму, як психічних, так і соматичних. Зважаючи на це, ми дійшли висновку про необхідність корекції уваги у розумово відсталих молодших школярів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Психологи розглядають увагу як спрямованість психічної діяльності, свідомості людини на певні предмети та явища. Як одну з функцій довільної регуляції психічної діяльності людини розглядають її психологи А.Б. Ананьєв і Л.С. Виготський. Л.С. Виготський вказував, що увага дітей завжди спрямовується і керується інтересом, тому причиною неуважності дитини завжди є розбіжність двох ліній у педагогічній діяльності: власне

інтересу і пропонуваніх учителем знань. Тому педагог повинен проявляти турботу одночасно до уваги і до неухважності дитини, через які така дитина часто буває дуже неухважною. З огляду на це, бажано з метою корекції уваги формувати у розумово відсталіх учнів інтерес до будь-якої діяльності, яку виконуватимуть.

Як динаміку функціонування організації психічної діяльності тварин і людини, фізіологічною основою яких є джерело оптимального збудження і домінанта, розглядав увагу Є.А. Мілерян. Увага визначена ним як форма організації психічної діяльності людини, в основі якої лежить певне співвідношення основних нервових процесів мозку як джерела оптимального збудження або домінанти. Увага як форма організації відображальної діяльності є необхідною умовою утворення нових та удосконалення наявних зв'язків, що лежать в основі будь-якого навчання і виховання. Тому вміння опанувати увагою школярів є необхідною передумовою успіху навчально-виховної роботи з ними [6].

На думку О.В. Гуніної, увага забезпечує вибіркове ставлення до предметів, явищ, ситуацій, допомагаючи свідомості людини концентруватися на значущих об'єктах і мати чітку інформацію про них. Обсяг уваги забезпечує отримання на належному рівні інформації, яка спрямовує свідомість людини на певний об'єкт. Крім того, обсяг уваги характеризує здатність людини переробляти інформацію [4]. І.І. Ахтам'янова, вивчаючи особливості регуляції та саморегуляції уваги, дійшла висновку, що здатність до розподілу уваги визначає успішність навчання і практичної діяльності, оскільки регульовальна функція уваги полягає в організації як психічної, так і практичної діяльності людини.

Вивчаючи особливості уваги учнів молодших класів допоміжної школи С.В. Лієпінь довела, що у школярів з неухвадженою формою олігофренії спостерігається найменше відставання від норми в показниках обсягу уваги, стійкості, розподілу, а також у динаміці розвитку цих властивостей [5]. Тому стан уваги молодших розумово відсталіх школярів проявляється в одній з провідних складових психіки - когнітивній сфері.

Будучи однією з психічних функцій, увага тісно пов'язана з іншими психічними функціями, на що вказував Л.С. Виготський, розглядаючи міжфункціональні зв'язки як центральний момент розвитку свідомості і як продукт її прижиттєвого індивідуального розвитку.

**Мета статті** полягає у висвітленні залежностей уваги від їхнього психосоматичного стану та особливостей її корекції.

У результаті аналізу даних медико-психолого-педагогічного обстеження 204 розумово відсталіх учнів 1 - 3 класів, ми виділили дві групи школярів з наявними у них порушеннями і відхиленнями у психофізичному розвитку. Одну групу (58% ) склали діти, у яких розумова відсталість супроводжувалася соматичними порушеннями. У них поряд з розумовою відсталістю наявні соматичні захворювання, в

результаті чого порушується узгодженість рівнів емоційної регуляції, виникають різні емоційно - поведінкові розлади, які обумовлюють відхилення у психічному розвитку дітей. Цю групу склали розумово відсталі діти з порушеннями зору ( міопія, амбліопія ), хронічним тонзилітом, порушеннями слуху, кіфозом, сколіозом, плоскостопістю і т.п. Так, у 12% обстежених виявлено плоскостопість; у 5,5% дітей спостерігався кіфосколіоз; 1,5 % мали серцево - судинні захворювання; 7,5% - склали діти з синдромом Дауна ; у 4,5% респондентів наявна мінімальна мозкова дисфункція; у 1,5% дітей - гідроцефалія; у 2% дітей виявлено викривлення носової перетинки; 13,5 % учнів мали різні зорові порушення. Серед обстежених респондентів найбільше виявлено дітей з хронічним тонзилітом - 19% , що заважає їм тривалий час зосереджуватися на предметі діяльності. Найбільш часто в особистих справах учнів вказується, що діти часто хворіють респіраторними захворюваннями, мають загострення хронічного тонзиліту, аденоїди. Аденоїди заважають носовому диханню, в результаті чого порушується кровопостачання мозку киснем і дитина починає дихати ротом, іноді навіть хрипить . Це призводить до швидкої стомлюваності і як наслідок - порушення уваги. Нервові клітини втрачають сприйнятливості, не реагують на різні подразники, часто при цьому настає сонливість. Дитина стає розсіяною, швидко стомлюється, перестає реагувати на дії оточуючих.

У другу групу увійшли учні, у яких розумова відсталість супроводжувалася нервово-психічними порушеннями ( 42%). Найбільший відсоток (18% ) склали діти з психоорганічним синдромом; 3,5 % - діти з епілепсією; у 16% наявні аутистичні риси особистості; 4,5 % - діти з психопатією. Характерно, що у всіх 204 респондентів спостерігалися як мовленнєві порушення, так і порушення уваги.

З метою корекції уваги у сучасних молодших розумово відсталих школярів ми використали наступні ігри:

- ігри для корекції концентрації уваги: "Порівняй", "Рахуй", "Роби так, як я кажу";
- ігри для корекції стійкості уваги: "Допоможи", "Переможець", "Знайди будиночок";
- ігри для корекції розподілу уваги "Продовжи", "Кодування", "Слухай і повторюй";
- ігри для корекції переключення уваги: "Живий - не живий", "Хто уважний", "Домалюй, чого не вистачає";
- ігри для корекції обсягу уваги: "Склади так, як я!", "Знайди два однакових малюнки", "Звуки-предмети".

Підготовка розумово відсталих учнів до сучасного життя в інформаційному суспільстві є нагальною потребою часу. Для розумово відсталих молодших школярів "спілкування" з комп'ютером є цікавим і захоплюючим, має позитивний вплив на становлення дитини як

особистості, розширює можливості розвитку соціально-побутової компетенції та інтеграції в сучасне суспільство.

На актуальність використання інформаційно - комунікаційних технологій (ІКТ) для розумово відсталих дітей звернули увагу вчені: В. Синьов,

М. Шеремет, С. Миронова, Н. Глазкова, Ю. Сакуліна, О. Лекгій, Е. Кутепова,

Н. Курнікова та ін. . Інформатизація та комп'ютеризація навчального процесу спеціальних шкіл для розумово відсталих дітей є багатоаспектним науково - педагогічним дослідженням. Результати досліджень свідчать, що комп'ютерні технології розширюють корекційно-педагогічні можливості спеціальних шкіл для розумово відсталих дітей, оскільки стимулюють пізнавальну активність учнів, посилюють їх мотивацію до навчання, сприяють максимальній індивідуалізації навчальної діяльності, оптимізують управління навчальною діяльністю [1,3,7]. Також слід зазначити, що комп'ютерні технології є потужним потенціалом корекційно-розвиткового навчання, що сприяє більш успішній соціалізації та соціальної адаптації розумово відсталих дітей.

Використання дозволяє стверджувати, що роль комп'ютерної технології в навчально - виховному процесі надає педагогу ряд переваг [1,5,8]:

- можливість вийти за межі традиційних методів навчання;
- додаткову мотивацію навчальної діяльності;
- коригувати порушені функції на полісенсорній основі;
- проектування нових змістовних напрямків;
- розширення можливостей використання різних систем аналізаторів у процесі роботи;
- створення на заняттях різних ситуацій спілкування;
- формування у дитини навичок самоконтролю;
- розвиток дрібної моторики;
- оволодіння дитиною основами комп'ютерної грамоти тощо.

Використання у навчально-корекційному процесі ІКТ для розумово відсталих молодших школярів передбачає врахування механізмів наявних порушень у дітей, закономірностей їх прояву, особливостей розвитку дитини. Отже для успішності навчання використовується технічний супровід, метою якого є забезпечення спеціальними технологіями навчання, що дають змогу вирішити такі питання:

- компенсації наявних психофізичних порушень;
- створення сприятливих умов для ефективною корекційно-розвитковою роботи з розумово відсталими молодшими школярами;
- надання рівних можливостей для отримання інформації під час навчального процесу;
- надання можливості самостійно (дистанційно) навчатися за

межами навчального закладу.

Для корекції уваги розумово відсталих школярів нами було використано корекційно-розвиткову програму " Живий звук ", призначену для ефективного розвитку мови і когнітивних навичок (мислення, уваги, пам'яті) дітей із порушеннями психофізичного розвитку [1, с. 7 ] . Всі модулі програми " Живий звук " спрямовані на розвиток і вдосконалення пізнавальних процесів дитини, особливо на розвиток уваги (зорової, слухової, кінетичної і т.п.). Увесь комплекс комп'ютерної програми складається з наступних підпрограм модулів: "Вчися говорити звуки", "Профілі", "Автоматизація звуковимови", "Діалоги", "Водоспад", "Дім", "Тварини", "Прояви емоцій", "Пори року", "Диктант", "Звуки природи", "Словник в малюнках", "База даних". У завданнях програми "Живий звук" на думку авторів практично всі модулі націлені на стимулювання розвитку уваги (його концентрації, стійкості, обсягу, розподілу), що забезпечує стійкий інтерес до цієї програми маленьких користувачів [ 1].

Нами було досліджено стан уваги у 184 розумово відсталих учнів

1 – 3 класів допоміжних шкіл м. Києва з використанням низки адаптованих модулів комп'ютерної програми "Живий звук": "Звуки природи", "Прояв емоцій", "Словник в малюнках", "Птахи".

Метою модуля "Звуки природи" за темою "Тварини" було визначення стійкості і концентрації уваги у розумово відсталих учнів 1-3 класів. Для цього ми використовували гру : "Згадай". Прослуховуючи запропонований вчителем звук (голос ведмедя), учні повинні були правильно відібрати за 1 хвилину роботи малюнок тварини і, клацнувши мишкою по малюнку, прослухати голос обраної тварини. Після прослуховування голосу учні відтворювали голос тварини або птиці, прослуховуючи вимовлене з допомогою функції візуалізації.

Обсяг уваги досліджували, використовуючи модуль: "Птахи". Попередньо була проведена пропедевтична робота з учнями, після якої вони, уважно розглядаючи зображення на екрані монітора, виконували завдання протягом 2- х хвилин. Серед всіх птахів школярі мали виділити: а) домашніх птахів, б) диких птахів.

Розподіл уваги вивчали, використовуючи модуль "Словник в малюнках" - тема "Фрукти, ягоди". Спочатку вчителем була проведена підготовча робота з учнями з даної теми. За сигналом вчителя, розглядаючи протягом 1 хвилини на екрані монітора картинки, учні повинні були вказати, де фрукти, а де - ягоди.

Переключення уваги вивчали, використовуючи модуль "Прояв емоцій". Переглядаючи картки із зображеннями емоцій: а ) радості, б) горя, в) подиву - учні повинні були протягом 2- х хвилин: а ) плескати в долоні, б) тупотіти ногами, в) розводити руками.

Після проведення занять зафіксували позитивні зміни у стані уваги розумово відсталих школярів. Найбільш результативними, за даними



проведеного дослідження, виявилися зміни в концентрації уваги: школярі краще зосереджувалися при виконанні вправ, майже всі на другому занятті без помилок виконували по 2-3 вправи, прислухаючись до інструкцій. Діти уважно спостерігали, простежуючи очима за зміною об'єктів, швидко запам'ятовували умовні позначення, після першого заповненого рядка переставали дивитися на зразок. Вони уважно слідкували за ходом своєї роботи. Якщо допускали помилки, то самостійно намагалися виправити їх, тобто опанували навички контролю й самоконтролю, якими раніше не послуговувалися. Діти уважно слухали пояснення щодо виконання кожної гри-завдання, намагаючись запам'ятати умову виконання її. Якщо щось було незрозуміло, то запитували, просили повторити інструкцію. Змінилося ставлення до виконання завдання. Усю роботи почали виконувати охайно, чого не спостерігалось раніше. Варто відмітити ставлення до оцінки. Якщо до експерименту школярі мало звертали увагу на оцінку своєї діяльності, то після проведення експериментальних ігор почали адекватно відноситися до оцінювання їхньої роботи, перестали метушитися в процесі виконання ігрових завдань, слідкували за дотриманням умов гри, мотивуючи тим, що хочуть, щоб їх похвалили, щоб отримати гарну оцінку. Все це сприяло тому, що діти стали більш відповідально відноситися до виконання будь-якого завдання, перевіряли й контролювали правильність дотримання умов ігор. Властивості уваги змінилися в позитивний бік (див. таблицю 1).

Таблиця 1

**Динаміка стану уваги розумово відсталих учнів  
при використанні корекційних ігор**

Розумово відсталі учні	Стійкість уваги	Концентрація уваги	Розподіл уваги	Переключення уваги	Обсяг уваги
Контрольні класи	5,38	46,11	50,63	0,72	15,11
Експериментальні класи	10,77	52,69	58,84	1,99	20,31
Різниця	5,39	6,58	8,21	1,27	5,2

**Висновки.** Як свідчать результати отриманих даних, загальна різниця в показниках стану уваги учнів експериментального і контрольного класів становить 5,33. Таким чином, використання корекційних ігор на розвиток усіх властивостей уваги сприяє корекції уваги розумово відсталих учнів 1-3 класів.

Крім того, організоване належним чином в навчальному закладі лікування соматичних і психічних порушень є частиною корекційної роботи. Корируючи увагу молодших розумово відсталих школярів, необхідно враховувати психосоматичний стан їхнього здоров'я, завдяки чому значно покращиться успішність учнів у застосуванні отриманих ними знань у практичній діяльності.

### Список використаних джерел

1. Апаратно-програмний методичний комп'ютерний комплекс з корекційної-розвитковою програмою "Живий звук" // Інструктивно-методичний посібник / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. – К.: О.Т. Ростунов, 2011. – 286 с.
2. Блюмина М.Г. Распространенность, этиология и некоторые особенности клинических проявлений сложных дефектов // Дефектология. – 1983. – №3. – С. 3–10.
3. Глазкова Н.Н. Обучение элементам информатики старших школьников с нарушением интеллекта: автореф. дисс... канд. пед. наук. - 13.00. 03. – СПб.: Речь, 2007. – 22 с.
4. Гунина Е.В. Особенности объема зрительного внимания у подростков массовой и вспомогательной школ: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. — 19. 00.07 педагогическая психология. – М.: Просвещение, 1987. – 16 с.
5. Лиепиня С.В. Особенности внимания учащихся младших классов вспомогательной школы // Дефектология. – 1977. – №5. – С. 20-25.
6. Милерян Е.А. Вопросы теории внимания в свете учения И.П. Павлова о высшей нервной деятельности // Советская педагогика. – 1954. – № 2. – С. 55-67.
7. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. – Ч. 1. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 238 с.
8. Шеремет М.К., Качуровська О.Б. Комп'ютерна система тестового контролю знань студентів //Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова, серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Вип. 16. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – С. 239-243.

The article describes the features of a state of attention mentally retarded pupils 1 - 3 classes. We prove the relationship specificity of functioning of attention on the state of physical and mental health of mentally retarded students. The use of correction games has improved the attention of mentally retarded students in their learning activities.

**Keywords:** mentally retarded students, psychosomatic, attention, correction, corrective games, and information and communication technology.

*Отримано 1.9.2014*

## Відомості про авторів

1. Бабич Наталія Миколаївна, аспірант Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, вчитель-логопед спеціального дошкільного навчального закладу №49 компенсуючого типу для дітей з порушеннями зору м. Київ
2. Белова Олена Борисівна, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
3. Боряк Оксана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка
4. Вахобжонова Зибонісо Баходіржоновна, викладач кафедри тифлопедагогіки Білоруського державного педагогічного університету ім. Максима Танка, Республіка Білорусь
5. Гаврилова Наталія Степанівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
6. Гноєвська Оксана Юріївна, завідувач лабораторії менеджменту освіти Навчально-методичного центру освітньої інтеграції Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П.Драгоманова
7. Гончарук Наталія Миколаївна, старший викладач кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
8. Гриненко Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальної психології дефектологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету
9. Дмитрієва Оксана Іванівна, старший викладач кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
10. Долженко Алевтина Іванівна, доктор педагогічних наук, професор завідувач Севастопільською психолого-медико-педагогічною консультацією
11. Єжова Тетяна Євгенівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка
12. Ільїна Наталія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.

13. Зайцев Ігор Станіславович, кандидат педагогічних наук, доцент державного закладу освіти «Академія післядипломної освіти» Республіки Білорусь
14. Захарова Юлія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, науковий співробітник лабораторії спеціальної шкільної освіти Науково-методичного закладу «Національний інститут освіти» Міністерства освіти Республіки Білорусь
15. Картава Юлія Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка
16. Коваленко Вікторія Євгенівна, асистент кафедри дефектології та психологічної корекції Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
17. Ковальчук Ірина Ігорівна, аспірант кафедри психолого-медико педагогічних основ корекційної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
18. Коган Ольга Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
19. Козинець Олександр Володимирович, викладач кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова
20. Коломійченко Наталія Анатоліївна, вихователь спеціального дошкільного навчального закладу (ясла-садок) № 755 м. Київ
21. Кучинська Ірина Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
22. Левицький Вадим Едуардович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
23. Максименко Наталія Валеріївна, логопед ДНЗ №16 «Дружба», м.Кіровоград
24. Мартиненко Ірина Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки і психології НПУ ім. М.П.Драгоманова
25. Мартинчук Олена Валеріївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Київський університет імені Бориса Грінченка
26. Мілевська Олена Павлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної

- та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
27. Мозолук-Коновалова Олена Миколаївна, аспірант лабораторії олігофренопедагогіки Інститут спеціальної педагогіки НАПН України
  28. Ніколенко Людмила Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та корекційної освіти Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара
  29. Омельченко Ірина Миколаївна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії інтенсивної педагогічної корекції Інституту спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України, м. Київ
  30. Пахомова Наталія Георгіївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського національного університету ім. В.Г. Короленка
  31. Піменова Катерина Олегівна, аспірант кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова
  32. Приданнікова Ольга Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
  33. Рібцун Юлія Валентинівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України
  34. Савицький Андрій Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки і психології НПУ імені М.П. Драгоманова
  35. Савінова Наталія Володимирівна, доктор педагогічних наук, доцент кафедри мовознавства та логопедії Миколаївського національного університету ім. В.О.Сухомлинського
  36. Слободян Ліля Аркадіївна, викладач кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
  37. Сорочан Юлія Борисівна, викладач кафедри мовознавства та логопедії Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського
  38. Таран Оксана Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка
  39. Тельна Ольга Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти комунального закладу „Харківська гуманітарно-педагогічна академія”

40. Тищенко Владислав Володимирович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ ім. М.П.Драгоманова
41. Ткач Оксана Михайлівна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
42. Товстоган Володимир Святославович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету
43. Хабарова Світлана Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка, Республіка Білорусь
44. Харитоновна Олена Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної роботи закладу освіти «Вітібський державний університет імені П.М. Машерова», Республіка Білорусь
45. Хохліна Олена Петрівна, доктор психологічних наук, професор кафедри психології та педагогіки, навчально-наукового інституту права та психології Національної академії внутрішніх справ, м. Київ
46. Хруль Ольга Станіславівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник науково-методичного закладу, «національний інститут освіти» Міністерство освіти, Республіка Білорусь
47. Чопік Олена Василівна, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти факультету корекційної і соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
48. Чемоданова Наталія Валеріївна, старший викладач кафедри логопедії Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка, Республіка Білорусь
49. Шорохова Валентина Володимирівна, аспірант кафедри корекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П.Драгоманова



*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 4**

**Головний редактор**

**В.М.Синьов**

**Відповідальний редактор**

**О.В. Гаврилов**

**Комп'ютерна верстка**

**В.С. Романишин**

Матеріали подані мовою оригіналу

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 20.10.2014 р. Формат 8 60x84/16  
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний  
Ум. друк. арк. 27,0. Обл. вид. арк. 27,2 Тираж 300. Зам. 474

Підготовлено до друку та надруковано  
у видавництві ПП «Медобори»

32343, Хмельницька обл., Кам'янець-Подільський р-н,  
с. Довжок, пров. Радянський, ба. Тел./факс: (03849) 2-20-79  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №3025 від 09.11.2007 р.