

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

СВІТЛАНА ПЕТРІВНА МИРОНОВА

**МЕТОДИКА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ
ПРИ ПОРУШЕННЯХ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

ПІДРУЧНИК

Кам'янець-Подільський, 2014

УДК 376(075.8)

ББК 74.35я73

М 64

Рекомендовано до друку ухвалою вченої ради
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка, протокол № 7 від 27 червня 2014 р.

Рецензенти:

Д.І.Шульженко, доктор психологічних наук, професор кафедри
психокорекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології
НПУ імені М.П.Драгоманова;

Н.Г. Пахомова, доктор педагогічних наук, завідувач кафедри соціальної і
корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного
університету імені В.Г.Короленка;

О.В. Гаврилов, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри
логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

Миронова С.П.

Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності :
підручник / С.П.Миронова. - Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський
національний університет імені Івана Огієнка, 2014. – 260 с.

ISBN 978-966-643-087-1

У підручнику викладені теоретичні основи корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності; подано зміст і методику корекційної роботи з дітьми, що мають вади інтелекту та ЗПР, у різних типах закладів; наведені практичні рекомендації з підготовки батьків до корекційного впливу на розвиток дитини; описані напрямки удосконалення професійно корекційних компетенцій педагога у процесі методичної роботи.

Підручник адресований студентам спеціальності «Корекційна освіта. Олігофренопедагогіка»; корекційним педагогам спеціальних та інклюзивних освітніх закладів.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА ДИСЦИПЛІНИ «МЕТОДИКА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ПРИ ПОРУШЕННЯХ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ»

Модуль I. ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ПРИ ПОРУШЕННЯХ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Тема 1. Теоретичні основи корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності

1.1. Проблема корекційної спрямованості навчання осіб з вадами інтелекту в історії олігофренопедагогіки.

1.2. Дослідження проблеми корекції інтелектуальних порушень у сучасній корекційній психопедагогіці (кінець XX – XXI століття).

Тема 2. Сутність та зміст корекційної роботи при порушеннях інтелекту

2.1. Визначення корекційної роботи, компоненти, принципи та умови її реалізації

2.2. Характеристика об'єкту корекції при порушеннях пізнавальної діяльності

Тема 3. Рання корекційно-розвиткова допомога дітям з інтелектуальним недорозвитком

3.1. Значення раннього віку та корекційної допомоги для розвитку дитини з психофізичними порушеннями.

3.2. Особливості розвитку дитини з порушеннями інтелекту у віці немовляти та ранньому віці.

3.3. Принципи ранньої корекційної роботи.

3.4. Психолого-педагогічне вивчення дітей раннього віку.

3.5. Організаційні, змістові та методичні аспекти ранньої корекційно-розвиткової допомоги.

Тема 4. Зміст і організація корекційної роботи з дітьми, які мають порушення пізнавальної діяльності, у різних типах закладів

4.1. Залежність змісту та методики корекційної роботи від ступеня та виду інтелектуального недорозвитку, якісних особливостей структури дефекту, клінічного діагнозу, віку дітей.

4.2. Організація корекційної роботи з розумово відсталими дітьми у різних типах закладів.

4.3. Організація корекційної роботи з школярами, які мають затримку психічного розвитку.

Тема 5. Прогнозування і методика реалізації корекційних цілей у процесі спеціального навчання дітей з вадами інтелекту

5.1. Поняття корекційної спрямованості навчання при порушеннях пізнавальної діяльності.

5.2. Корекційна спрямованість принципів навчання учнів з порушеннями інтелекту.

5.3. Корекційна спрямованість дидактичних методів у навчанні дітей з порушеннями інтелекту.

5.4. Методика корекції порушень розвитку у процесі навчання розумово відсталих дітей.

Тема 6. Реалізація корекційно-розвиткового компоненту інклюзивного навчання учнів з вадами інтелекту та затримкою психічного розвитку

6.1. Шляхи реалізації корекційно-розвиткового компоненту інклюзивного навчання.

6.2. Реалізація корекційних цілей у процесі навчання і виховання дітей в інклюзивному закладі.

6.3. Проведення корекційно-розвиткових занять спеціалістами.

6.4. Включення спеціальних засобів корекції у навчально-виховний процес та режим дня.

6.5. Виконання батьками вимог і рекомендацій фахівців щодо корекційного впливу на дитину.

6.6. Особливості корекційних занять з дітьми із ЗПР в інклюзивних закладах.

Тема 7. Корекційні можливості педагогічних і психотерапевтичних технологій у навчанні та вихованні дітей з вадами інтелекту

7.1. Значущість різних технологій для корекції розвитку розумово відсталих дітей.

7.2. Особливості реалізації педагогічних технологій у роботі з розумово відсталими дітьми.

7.3. Корекційні можливості прикладних комп'ютерних програм у навчанні та вихованні дітей з вадами інтелекту.

7.4. Використання у корекційній роботі нетрадиційних методів лікувальної педагогіки і психотерапевтичних технологій.

Тема 8. Інтеграція корекційних завдань із вихованням учнів спеціальної школи

8.1. Корекційна спрямованість виховання учнів з порушенням інтелекту.

8.2. Індивідуальний підхід у вихованні школярів з порушенням інтелекту.

8.3. Корекція несприятливого становища дитини у системі міжособистісних стосунків.

Тема 9. Підготовка батьків до здійснення корекційного впливу на розвиток дитини

9.1. Співпраця з батьками розумово відсталих дітей в умовах різних типів закладів і служб.

9.2. Зміст і методика навчання батьків окремим корекційним прийомам і методам виховання дитини у сім'ї.

Тема 10. Удосконалення професійно корекційних компетенцій педагога у процесі методичної роботи

10.1. Цілісність особистості педагога як необхідна передумова ефективності корекційної роботи.

10.2. Зміст корекційної функції у діяльності корекційного педагога.

10.3. Зміст і форми удосконалення професійно корекційних компетенцій у процесі післядипломної освіти.

10.4. Рівні оволодіння професійною майстерністю.

РОБОЧА ПРОГРАМА ДИСЦИПЛІНИ

ПРАКТИЧНІ І ЛАБОРАТОРНІ ЗАНЯТТЯ

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК

ОСНОВНА ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

ПРЕДМЕТНИЙ ПОКАЖЧИК

ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК

ПЕРЕДМОВА

Проблема корекційно-педагогічного процесу в спеціальній школі розкрита дослідниками в різних напрямках (В.Баудіш, В.І.Бондар, Л.С.Вавіна, Л.С.Виготський, Г.М.Дульнєв, І.Г.Єременко, Л.В.Занков, А.І.Капустін, О.А.Ковальова, М.А.Козленко, В.О.Липа, М.П.Матвєєва, Г.М.Мерсіянова, С.П.Миронова, В.М.Синьов, Б.К.Тупоногов, О.П.Хохліна та інші). Теорією і практикою спеціальної освіти неодноразово доведено, що корекційна спрямованість становить сутність навчально – виховного процесу в спеціальній школі. Успішне виконання завдань навчання і виховання учнів з вадами інтелекту можливе лише тоді, коли всі педагогічні заходи спрямовуватимуться на послаблення і подолання їхніх психофізичних порушень, максимально можливий цілісний особистісний розвиток.

Процес професійної підготовки повинен максимально моделювати майбутню педагогічну діяльність вчителя–дефектолога. При цьому особливе місце у змісті підготовки повинно бути відведене корекційній роботі вчителя у спеціальних закладах. Майбутні педагоги повинні оволодіти не тільки загальними дидактичними вміннями та навичками, а й методами корекційного впливу. Саме такому аспекту підготовки присвячений цей підручник.

Фахова підготовка спеціалістів для роботи з дітьми, що мають порушення пізнавальної діяльності, передбачає оволодіння знаннями і вміннями корекційної роботи у процесі вивчення спеціальної психології, корекційної психопедагогіки, спеціальних методик. Проте, при вивченні цих дисциплін основна увага приділяється, зокрема, теоретичним проблемам корекції, методичним аспектам навчання дітей на різних уроках. Зміст і методика корекційної роботи у цих дисциплінах представлені недостатньо і не виражають специфіки діяльності вчителя-дефектолога. У навчальних планах та програмах підготовки вчителів-дефектологів корекційна робота та методика її здійснення не розглядаються ні окремою дисципліною, ні розділом іншої; педагогічна практика містить переважно завдання з проведення уроків і виховних заходів без акцентування їх корекційної спрямованості.

З огляду на вище висвітлене, у навчальні плани підготовки за спеціальністю «Корекційна освіта. Олігофренопедагогіка» було включено дисципліну «Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності», яка викладається на 5 курсі після вивчення основоположних дисциплін і проходження педагогічної практики. Основною **метою** цієї дисципліни є інтеграція та удосконалення знань і умінь студентів щодо здійснення корекційної функції професійної діяльності вчителя-дефектолога; закріплення професійно значущих ціннісних орієнтацій.

Оволодіння методикою корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності має відбуватись передусім при вивченні фундаментальних праць Л.С.Виготського, Г.М.Дульнева, І.Г.Єременка, В.М.Синьова та ін., які є методологічною основою підручника. Підручник є результатом опрацювання великої кількості літературних джерел, наведених у списку основної та рекомендованої літератури, власних наукових досліджень і практичного досвіду автора. У підручнику ґрунтовно описані теоретичні основи корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності; подано зміст і методику її реалізації з дітьми, що мають вади інтелекту та ЗПР, у різних типах закладів; наведені практичні рекомендації з підготовки батьків до корекційного впливу на розвиток дитини; описані напрямки удосконалення професійно корекційних компетенцій педагога у процесі методичної роботи. Сподіваємось, що саме таке поєднання теоретичного та практичного матеріалу сприятиме не лише засвоєнню теоретичних основ корекційної роботи, а й формуванню відповідних практичних професійних вмінь.

Поєднуючи в підручнику теорію та практику корекційної роботи з дітьми, методичні підходи до її реалізації у різних типах закладів, ми виходили з того, що студенти володіють певними знаннями, вміннями і навичками з кожної теми, проте між ними слід встановити міжпредметні зв'язки, інтегрувати та удосконалити їх, актуалізувати власний досвід майбутніх спеціалістів і закріпити емоційне позитивне ставлення до специфіки професійної діяльності.

Відповідно при вивченні дисципліни пропонуємо використовувати переважно активні форми і методи навчання.

Для цілісного розуміння дисципліни «Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності» у підручнику вміщено її навчально-методичний комплекс, розробки практичних занять. До кожної теми подається план, базова література, контрольні запитання для перевірки засвоєння матеріалу.

Підручник адресований студентам спеціальності «Корекційна освіта. Олігофренопедагогіка»; корекційним педагогам спеціальних та інклюзивних освітніх закладів.

Сподіваємось, що підручник слугуватиме студентам та фахівцям у реалізації основної функції професійної діяльності дефектологів, якою є корекційна робота.

З повагою

Світлана Миронова

Модуль І.
ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ПРИ ПОРУШЕННЯХ
ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Тема І.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ПРИ
ПОРУШЕННЯХ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

План

1. Проблема корекційної спрямованості навчання осіб з вадами інтелекту в історії олігофренопедагогіки.
2. Дослідження проблеми корекції інтелектуальних порушень у сучасній корекційній психопедагогіці (кінець ХХ – ХХІ століття).

1.1. Проблема корекційної спрямованості навчання осіб з вадами інтелекту в історії олігофренопедагогіки

Корекційно-виховна робота є необхідною умовою забезпечення всебічного розвитку особистості дитини з психофізичними вадами. Тому проблеми корекційної спрямованості навчання завжди були актуальними в історії дефектології загалом і олігофренопедагогіки, зокрема. На різних етапах розвитку олігофренопедагогіки науковці та практики не однаково підходили до трактування сутності корекції, мети та змісту корекційної роботи з дітьми, які мають вади інтелекту.

Проблема корекції в історії олігофренопедагогіки досліджувалась багатьма вченими. Як зазначає Л.В.Занков, історія навчання розумово відсталих дітей – це історія корекційно-виховної роботи.

А.С.Грибоедов, виступаючи у 1918 р. з лекцією на педагогічних курсах з підготовки персоналу для роботи з дефективними дітьми, говорив, що виділення розумово відсталих дітей у особливі заклади є вкрай необхідним. Це дає можливість розвитку дитини, задоволення її потреб і «спасає від муки у нормальній школі» [4, с 892]. Вищим закладом для розумово відсталих дітей професор називав допоміжну школу, наголошуючи, що в ній має бути

організована не лише педагогічна, а й медична робота. Загалом А.С.Грибоедов вагомого значення надавав лікуванню розумово відсталих учнів, а режим дня вважав, зокрема, одним із дієвих засобів корекції.

У 1923 р. Е.В.Герье та Н.В.Чехов визначили, що для розумово дефективних дітей має бути організоване допоміжне навчання і сформулювали його мету: “Розвиток духовної і фізичної сили дитини до максимально можливої для нього межі, яка для кожної дитини буде різною, і пристосування дитини до життя – ось єдина мета, якої можна досягнути у вихованні та навчанні розумово дефективних дітей” [5, с. 49]. І хоча вчені дещо обмежували можливості розумово відсталих дітей, важливим є те, що вони вказували на необхідність створення особливих умов їхнього навчання, описали окремі засоби корекційного впливу, розкрили сутність індивідуального підходу у навчально-виховній роботі. Вчені писали: «Якщо еластичність нормальних дітей дозволяє нам пристосувати їх до вимог школи і масового викладання, то фізична й психічна тендітність дефективних дітей і їх якісна строкатість наполегливо вимагають зворотного. Все в допоміжній школі, починаючи з внутрішнього розпорядку і закінчуючи педагогічним персоналом, має бути пристосованим до складу учнів, і все їх виховання та навчання слід будувати за принципом суворої індивідуалізації» [5, с. 50]. Саме з огляду на це Е.В.Герье та Н.В.Чехов пропонували обмежити кількість учнів у класах до 15 дітей, суворо регламентувати навантаження кожного окремого учня. Надзвичайно важливим корекційним завданням вчені вважали виправлення вад мовлення розумово відсталих учнів.

Науковою основою нових підходів до проблеми корекції психофізичних порушень в учнів з вадами інтелекту стала теорія про розвиток дітей-олігофренів, яку розробив Л.С.Виготський та його послідовники. Вагомим у цій теорії є висновок про те, що у розумово відсталих дітей є не лише порушені, а й збережені сторони психіки, з опорою на які й має здійснюватись корекційна робота. Л.С.Виготський довів, що під впливом навчання у розумово відсталих дітей формуються складні види психічної діяльності. Л.С.Виготський вперше

висунув положення про те, що психологічною основою корекції порушень розумово відсталих учнів є положення про можливість їхнього розвитку, єдність законів розвитку нормальної та аномальної дитини.

Не втратили свого значення і погляди одного із основоположників олігофренопедагогіки О.М.Граборов. Він у 1941 р. дає таке визначення корекції по відношенню до розумово відсталих дітей: “Поняття корекції означає ... застосування таких засобів педагогічного і медичного впливу, які сприяють випрямленню його спотвореного психічного розвитку” [9, с. 12]. При цьому він виділяє у даному понятті дві органічно пов’язані сторони: послаблення або подолання типових для розумово відсталої дитини недоліків і розвиток її особистості. Це трактування корекції залишається актуальним і в олігофренопедагогіці сучасній, поглиблюючись чи доповнюючись. На основі сформульованого визначення О.М.Граборов, Н.Ф.Кузьміна, Ф.М.Новік вказують, що корекційні завдання повинні розглядатись як невід’ємна частина освітньо-виховної роботи школи, і що вся система педагогічної роботи повинна будуватись з урахуванням корекційних завдань: „Корекційна робота не може розглядатись як деякий довісок до безпосередніх завдань навчання, як дещо додаткове до освітньо-виховної роботи” [9, с. 12].

У 1961 р. О.М.Граборов називає корекційно-виховну роботу стрижнем всього педагогічного процесу допоміжної школи. Показовим є його розуміння специфіки навчання розумово відсталих дітей: „*допоміжне навчання – це корекція*” [10, с. 34]. З огляду на це О.М.Граборов характеризує засоби, які призводять до здійснення корекційно-виховної роботи і зазначає, що вчитель допоміжної школи кожен із навчально-виховних заходів повинен розглядати через призму виконання корекційно-виховних завдань. Вчений вважає, що педагогічна робота має ґрунтуватись на системі оздоровчих заходів, тому оздоровчу роботу називає першим напрямком корекційного впливу, який через оздоровлення організму розумово відсталої дитини має інтенсифікувати процес її психічного розвитку. До спеціальних заходів корекційно-виховної роботи О.М.Граборов відносить також свідомість навчання, індивідуальний підхід до

учнів, структурну простоту навчального матеріалу, наочність, працю. Працю він розглядав і як засіб корекції психічного і фізичного розвитку дитини, і як предмет професійно-трудоного навчання учнів допоміжної школи, і як прийом реалізації індивідуального підходу.

Особливого значення О.М.Граборов надавав співпраці вчителів і медиків: «Галузь корекційної роботи – це галузь найбільш повного контакту в роботі лікаря й педагога» [10, с. 41].

Л.В.Занков у 1944 р. справедливо критикує застосування формальних корекційних систем і вказує на новий принцип корекційної роботи, який полягає в тому, що виправлення дефектів розумово відсталої дитини має проводитись у самому процесі її навчання і виховання. Корекційну роботу він вважає спеціальним завданням допоміжної школи і зазначає, що вона не може обмежуватись лише виправленням вад дитини, а має бути спрямованою і на її подальший розвиток; пояснює, чому фронтальна робота має поєднуватись із індивідуальним корекційним впливом. До форм і видів корекційно-виховного впливу Л.В.Занков відносить пропедевтичні заняття, фронтальну й індивідуальну корекційну роботу; особливу увагу радить приділяти свідомості у засвоєнні знань і навичок розумово відсталою дитиною.

М.Ф.Гнезділов у 1946 р., розвиваючи погляди О.М.Граборова і Л.В.Занкова, уточнює, що педагогічна робота з розумово відсталими дітьми має проводитись у системі, яка включає в себе: загальноосвітні уроки, трудове навчання, позашкільну роботу, оздоровчі заходи, побут. При цьому вся система має будуватись з урахуванням спеціальних корекційних завдань з обов'язковим розвитком збережених сторін особистості дитини. М.Ф.Гнезділов виділяє наступні принципи корекційної роботи:

- робота з дітьми має зорієнтовуватись на виховання не окремих психічних функцій, а формування й розвиток особистості дитини в цілому;
- виправлення чи послаблення вад слід включати у навчальну роботу;
- корекційна робота має проводитись протягом усього періоду навчання розумово відсталої дитини в закладі.

М.Ф.Гнезділов застерігає від занадто широкого розуміння завдань корекційної роботи, яке може призвести до ототожнення їх із загальнодидактичними. Щоб уникнути цього вчений пропонує педагогам детально планувати фронтальну й індивідуальну корекційну роботу та фіксувати результати її здійснення.

Особливості роботи з розумово відсталими дітьми були і предметом досліджень відділу олігофренопедагогіки НДІД УРСР, створеного в Києві у 1944 р. Так, ще у 1946 р. Л.А.Філіпова розробляла зміст корекційної роботи з учнями молодших класів допоміжної школи, темою наукового вивчення О.І.Смалюги була корекційно-виховна робота з дітьми-олігофренами. І.Г.Єременко у 1951 р., досліджуючи питання ефективного використання особистого прикладу вчителя у вихованні учнів спеціальних шкіл, зазначає, що особливості розумово відсталих учнів вимагають від вчителя застосування цілого ряду специфічних методичних прийомів і педагогічних засобів, і називає та характеризує їх.

Проблемі корекційного навчання розумово відсталих дітей присвятив багато своїх робіт Г.М.Дульнев. Так, у 1959 р., звертаючись до вчителів допоміжної школи, він наголошував на особливому завданні цього закладу – завданні корекції розвитку розумово відсталого дитини. Вчений сформулював основну мету і принципи корекційної роботи з розумово відсталими дітьми; встановив корекційну роль навчання в допоміжній школі; працював над співвідношенням між навчанням та корекцією недоліків розвитку розумово відсталого дитини; показав особливості реалізації принципів спеціального навчання. Г.М.Дульнев основною умовою як загального розвитку дитини-дебіла, так і розвитку окремих її здібностей називає навчальну діяльність, проте відмічає, що навчання і його методика повинні бути особливими. Ось як визначає це вчений: «Конкретні методичні шляхи використання процесу навчання з метою корекції можуть бути різними. Вони залежать від об'єктивного змісту навчального матеріалу, від більшої чи меншої можливості виконання практичних робіт у навчальному процесі і способів поєднання практичних і словесних засобів навчання.

Конкретні методичні шляхи корекційно-розвиваючої роботи обираються з урахуванням особливостей інтелектуальної та емоційно-вольової сфери учнів на тому чи іншому етапі навчання» [, с.]. Г.М.Дульнев наголошував, що навчальний процес відіграє особливо ефективну роль у розвитку учнів, якщо створюються оптимальні умови для формування усвідомленого засвоєння учнями навчального матеріалу, усвідомленого і мотивованого ставлення до своєї діяльності [, с.]. Найважливішим корекційним завданням допоміжної школи Г.М.Дульнев вважав підвищення рівня узагальнень та організуючої ролі мови в учнів, розвиток процесів абстрагування і узагальнення та стимулювання тим самим загального розумового розвитку.

І.І.Фінкельштейн у 1961 р. дав своєрідне визначення корекції в допоміжній школі. Він назвав її „приспособленням порушених функцій нервової системи до виконання необхідної діяльності” [30, с. 3]. Проте особливо наголошував, що включення розумово відсталих учнів у діяльність можливе тільки за рахунок використання специфічних педагогічних прийомів та впровадження таких форм педагогічної роботи, які деякою мірою компенсують дефект. Заслужують на увагу виділені І.І.Фінкельштейном зміст, послідовність і засоби корекційної роботи. Організацією корекційної роботи він вважав наступні компоненти:

1. Детальне і всебічне вивчення дитини.
2. Індивідуальне планування корекційної роботи з кожним учнем.
3. Спостереження і фіксація результатів корекції.
4. Встановлення єдиного підходу до учня з боку педагогічного колективу.
5. Участь лікаря в корекційній роботі.
6. Зв'язок з сім'єю і особами, що мають вплив на учня.
7. Допомога учневі з боку класного і шкільного колективу.

Зауважимо, що багато вчених (Л.В.Занков, М.Ф.Гнезділов, І.І.Фінкельштейн та ін.) наголошували на необхідності такого напрямку в змісті корекційної роботи, як виховання емоційної сфери і зміцнення волі розумово відсталого дитини.

Змістовне визначення корекції в теорії олігофренопедагогіки зробив І.Г.Єременко. Він зазначив, що це складна система впливу на розумово відсталих учнів, яка має поєднуватись із медичною допомогою і базуватись на збережених можливостях дитини. Саме І.Г.Єременко пояснює, чому по відношенню до розумово відсталих дітей слід вживати термін „корекційно-виховна” робота. Це обумовлено такою найважливішою рисою педагогічної корекції як її виховна функція. Вчений також вказує, що діяльність вчителя допоміжної школи з огляду на це є глибоко специфічною, корекційно спрямованою. Досліджуючи цю проблему І.Г.Єременко у 1970 р. розробив **основні вимоги, дотримання яких забезпечує корекційно-виховуючу спрямованість навчання.** А саме:

1. Адаптація змісту освіти до пізнавальних можливостей учнів.
2. Наочність навчання.
3. Уповільненість процесу навчання.
4. Повторюваність у навчанні та вихованні.
5. Включення учня в діяльність, спрямовану на подолання труднощів і перешкод (принцип вправляємості).
6. Індивідуальний та диференційований підхід до учнів.
7. Спеціальна організація праці.
8. Використання гри в корекційній роботі.
9. Включення у навчально-виховний процес оздоровлення і лікування.
10. Дотримання охоронно-педагогічного режиму.
11. Систематичне включення учнів у суспільно-корисну діяльність.

І.Г.Єременко також зазначав, що для побудови раціональної системи корекційно-виховної роботи педагог повинен насамперед мати чітке уявлення про те, що саме в розумово відсталій дитини підлягає корекції. Основним об'єктом корекційної роботи в допоміжній школі він вважав центральну нервову систему: „Корекції підлягають як сенсомоторні механізми, так і процеси вищого аналізу та синтезу. Ці завдання мають розв'язуватись одночасово і у взаємозв'язку” [12, с. 21]. І.Г.Єременко наголошував, що в

практиці корекційно-виховної роботи об'єкт корекції являє собою єдиний комплекс, оскільки психіка дитини є неподільним цілим: „Корекція повинна здійснюватись не за окремими елементарними психічними процесами, а цілісно, тобто адресуватись до всієї особистості в цілому з урахуванням її ядерної ознаки” [12, с. 50]. І.Г.Єременко вважав, що корекційно-виховній роботі властива оптимістична перспективність, впевненість у переведенні розвитку аномальної дитини на все більш високий рівень.

Н.П.Долгобородова узагальнила існуючі у спеціальній психології та педагогіці роботи і дійшла висновку, що основною сутністю допоміжного навчання є ідея корекції, а корекційна робота – це система засобів, що здійснюються в процесі всієї навчально-виховної роботи в допоміжній школі.

І.П.Ушакова дослідила, що важливою умовою правильної організації корекційної роботи з розумово відсталими учнями є формування у них позитивного ставлення до навчальної діяльності.

Т.М.Головіна, В.Г.Петрова, Ж.І.Шиф, характеризували психологічні проблеми корекційно-виховної роботи у допоміжній школі, показали можливості їх розв'язання. Вони вважають, що навчання здійснює вирішальний вплив на процес розвитку розумово відсталої дитини, зокрема, відбуваються позитивні зміни в структурі особистості і пізнавальної діяльності учнів. Проте вчені акцентують увагу на тому, що для просування дитини-олігофрена у загальному розвитку суттєво важливим є не будь-яке, а спеціально організоване навчання і виховання з таким обов'язковим компонентом як корекційна спрямованість.

В.Баудіш, формулюючи принцип єдності навчання, виховання і педагогічної корекції, передбачав, що всі вирішальні моменти цього процесу містять корекційне завдання як інтегровану складову частину. Вчений описав сутність корекційно-виховної роботи, конкретизував напрямки і методичні прийоми, які слід використовувати в роботі з розумово відсталими учнями []. При розгляді напрямків корекційно-виховної роботи на перший план В.Баудіш висував необхідність врахування недоліків розвитку пізнавальних функцій та

здібностей розумово відсталої дитини До кожного із напрямків корекційно-виховного впливу в допоміжній школі він сформулював дидактичні правила і методичні особливості їх практичного застосування в роботі з дітьми-дебілами. Наведемо окремі з цих правил.

Вибіркові дидактичні правила для стимуляції пізнавальних процесів і корекційного впливу на них []:

1. Організуй навчання так, щоб учні, засвоюючи навчальний матеріал, виділяли ознаки об'єкта, здійснювали порівняння, класифікували та опановували інші розумові операції.

2. Систематично підвищуй кількість та якість вимог до розумової діяльності, враховуючи диференціювання індивідуальних можливостей.

3. Організуй аналітико-синтетичну діяльність учнів-дебілів, що слугує виділенню ознак, при порівняннях, класифікаціях та інших розумових операціях спочатку в умовах предметно-практичних дій, потім на конкретно-чуттєвій основі і нарешті в абстрактній формі, підводячи учнів в процесі послідовного використання цих видів діяльності до більш високої форми конкретного пізнання.

4. Дай учням повноцінні зразки, на основі яких можуть здійснюватись розумові операції.

5. Нехай учень повідомляє вчителю результати розумових операцій, використовуючи не тільки словесне формулювання, а й інші способи передачі: графічні, пластичні, міміко-жестикуляторні, драматизацію або практичні дії.

6. Пов'язуй розумову діяльність учнів допоміжної школи з реальною громадською та життєвою практикою.

Б.Брьозе вважав, що використання спеціальних засобів, методів і прийомів вимагає в першу чергу глибокого розуміння об'єкту корекції. Він щодо цього міркує так: „Щоб мати уявлення про специфічні особливості педагогічної роботи з дебільними дітьми, необхідно зрозуміти значення біологічного дефекту для розвитку особистості” [2, с. 32]. Вчений вказував, що дефективність слід розуміти як наслідок аномального розвитку, негативний

вплив якого можна своєчасно обмежити або пом'якшити. Б.Брьозе визначив напрямки, які повинні реалізовувати вчителі допоміжних шкіл з метою розвитку інтелектуальних здібностей дитини-дебіла і зниження ступеня її дефективності. Він вважає, що в першу чергу необхідно пристосуватись до особливого характеру навчального процесу для людей з послабленим інтелектом, беручи до уваги специфічні цілі, зміст навчального матеріалу і особливі дидактичні методи. Таке пристосування, на погляд Б.Брьозе, вимагає навіть від навчальних посібників інакшої дидактичної форми, оскільки їхня мета – „пробудити у дебільних дітей інтерес до навчання, а потім стимулювати, спрямовувати і контролювати їх” [2, с. 49]. Вчений вважає, що всю педагогічну систему у допоміжній школі необхідно побудувати таким чином, щоб вона стимулювала учня до самостійного навчання. Особливого значення Б.Брьозе надає безпосередньому педагогічному впливу на особистість людини з психофізичними вадами.

А.Н.Смірнова описувала зміст корекційно-виховної роботи вчителя допоміжної школи, трактувала її як діяльність, спрямовану на навчання, виховання і забезпечення організації відповідних умов для розвитку дітей. Виняткового значення в системі виховання дітей з вадами інтелекту вона надавала особистості вчителя.

Досліджуючи проблему корекційної спрямованості навчання, Н.П.Коняєва встановила, що формальні корекційні вправи, відірвані від процесу загального і трудового навчання, були відкинуті олігофренопедагогікою ще у 30-ті роки. Корекційно спрямованими повинні бути і зміст, і форми, і методи навчання та виховання розумово відсталих учнів. Вона глибоко проаналізувала, як відображались корекційні завдання навчання у навчальних планах допоміжної школи, починаючи з моменту її створення.

Отже, проблема корекції порушень розвитку у дітей з вадами інтелекту розглядалась в історії олігофренопедагогіки з різних позицій, часом доволі дискусійно. Проте на кінець ХХ століття ствердилась одностайна думка

науковців і практиків про те, що корекція є невід'ємною складовою навчання і виховання цієї категорії учнів.

1.2. Дослідження проблеми корекції інтелектуальних порушень у сучасній корекційній психопедагогіці (кінець XX – XXI століття)

Пошуки оптимальних шляхів реалізації корекційної роботи, удосконалення існуючих форм та методик спеціального навчання, розробка нових корекційних технологій активно відбуваються і у сучасній корекційній психопедагогіці. Аналіз літературних джерел показує, що проблема корекційної спрямованості навчального процесу в спеціальній школі досліджується багатьма вченими в різних напрямках.

Так, О.А.Ковальова, уточнюючи сутність корекції у навчальному процесі допоміжної школи, обґрунтувала, чому корекційна робота має проводитись на матеріалі навчальних предметів; негативно оцінила такі системи спеціальної роботи, як: “сенсорна культура”, “психічна ортопедія”, “сенсомоторна культура”. Вчена пояснила, в чому полягає значення рівня актуального розвитку та зони найближчого розвитку для практики корекційного навчання дітей з вадами інтелекту; визначила відмінності корекційної роботи з учнями молодших та старших класів. О.А.Ковальова наголосила, що в корекційній роботі слід розрізняти спрямованість на виправлення спільних для всіх розумово відсталих дітей дефектів (загальна корекція) та подолання вад, властивих окремим категорія учнів (індивідуальна корекція).

Б.К.Тупоногов глибоко проаналізував, що являє собою корекційно-педагогічна робота в системі освіти дітей з вадами розумового і фізичного розвитку; показав систему взаємозв'язку освіти, виховання і розвитку та місце корекції в ній; охарактеризував складові корекційної роботи; визначив співвідношення корекції і компенсації у подоланні вад розумово відсталих дітей. О.П.Хохліна висвітлювала питання взаємозв'язку освіти і корекції; ґрунтовно узагальнила психолого-педагогічні основи корекційної роботи з учнями, які мають вади розумового розвитку; сформулювала психолого-

педагогічні умови забезпечення корекційної спрямованості трудового навчання в допоміжній школі.

В.О.Липа розкрив соціально-педагогічні аспекти формування цілей корекційного навчання, принципи побудови корекційних програм; М.П.Матвєєва, С.П.Миронова показали специфіку реалізації принципу індивідуального та диференційованого підходу до дітей з вадами інтелекту в процесі навчання; С.П.Миронова визначила корекційну спрямованість принципів спеціальної дидактики, охарактеризувала зміст і методіку здійснення корекційно-педагогічної діяльності вчителя допоміжної школи; В.І.Бондар, Г.М.Дульнєв, Л.С.Вавіна, А.І.Капустін, М.О.Козленко, Г.М.Мерсіянова, В.М.Синьов, О.П.Хохліна та інші досліджували питання корекційної спрямованості окремих навчальних предметів.

Найбільш фундаментальні розробки в цій галузі в сучасній українській олігофренопедагогіці зроблені В.М.Синьовим, який сформулював сутність і принципи корекційної роботи з розумово відсталими дітьми, охарактеризував умови повноцінного здійснення корекційної роботи в допоміжній школі, висвітлив психологічні питання і педагогічні прийоми корекційної роботи на уроках географії, дослідив і узагальнив теоретичні та практичні аспекти корекції інтелектуальних вад в учнів допоміжної школи, розкрив особливості виховання соціально-нормативної поведінки учнів з вадами інтелекту.

Розуміючи навчання і виховання «як взаємопов'язані різновиди педагогічної діяльності, які управляють внутрішньо особистісними процесами розвитку людини і «вростанням» її у людську культуру», В.М.Синьов представляє схематично взаємодію складових корекційно-педагогічного процесу в закладах для дітей з порушеннями інтелекту [с. 95] (рис. 1):





Рис. 1. *Взаємодія навчання, виховання і розвитку у педагогічному процесі спеціальних освітніх закладів для осіб з вадами інтелекту.*

Видатний вчений виділив найважливіші **напрямки корекційного впливу** на учнів допоміжної школи, а саме [с. 97]:

- 1) корекція недоліків пізнавальних процесів, гностичної діяльності;
- 2) корекція мовленнєвого розвитку;
- 3) корекція емоційно-вольової сфери;
- 4) корекція вад моторики, фізичного розвитку;

5) корекція просоціальної спрямованості особистості, виправлення недоліків соціально-нормативної поведінки, порушень здатності до її саморегуляції.

В.М.Синьов визначив *педагогічні закономірності* корекції інтелектуального розвитку учнів допоміжної школи [с. 394 - 419]:

1. Для корекційної ефективності впливу навчально-виховного процесу на розумовий розвиток учнів він повинен системно впливати на *змістові, діяльнісні, особистісні* компоненти інтелекту.

2. Корекційний ефект роботи допоміжної школи закономірно пов'язаний із забезпеченням діалектичної *єдності*, з одного боку *адаптації* засобів педагогічного процесу до знижених пізнавальних сил дітей-олігофренів і, з іншого боку, *спрямованості* цих засобів на максимально можливий *розвиток здібностей* учнів до оволодіння елементами соціальної культури у спеціально неадаптованому вигляді.

3. Педагогічний процес у допоміжній школі, розв'язуючи завдання корекції пізнавальної діяльності (і, в цілому, особистості) учнів, повинен бути спрямований переважно на формування у олгофренів *вищих психічних функцій* із забезпеченням їхньої *усвідомленості та довільності*.

4. Навчально-виховна робота допоміжної школи в корекційному впливі на розумовий розвиток учнів ґрунтується на організації їхньої *предметно-практичної діяльності* із забезпеченням її *інтелектуалізації та вербалізації*, з урахуванням особливостей та корекцією процесів *інтеріоризації та екстеріоризації* знань та вмінь, які засвоюють діти.

5. У навчально-виховній роботі з розумово відсталими школярами корекційний ефект зумовлений забезпеченням активізації та формування їх продуктивного мислення, яке підвищує *свідомість* засвоєння інформації та *мотивацію* пізнавальної діяльності. Ця закономірність також пов'язана з методами і прийомами педагогічного процесу в допоміжній школі.

6. Для забезпечення розумового розвитку учнів допоміжної школи необхідне спеціальне *педагогічне керівництво* їх пізнавальною діяльністю з

урахуванням відповідних корекційних прийомів при орієнтації на послідовний розвиток інтелектуальної *самостійності* учнів.

7. Під час виконання учнями інтелектуальних завдань, які відповідають за рівнем труднощів їхній *зоні найближчого розвитку*, корекційний ефект пов'язаний із забезпеченням учневі *успіху* в їх виконанні та наполегливому закріпленні психічних новоутворень для переведення їх на *рівень актуального розвитку* пізнавальних здібностей учня. Ця закономірність відноситься як до змісту й методів навчально-виховного процесу допоміжної школи, так і його цілей та результатів. Вона є принципово важливою при реалізації всіх напрямків корекційної роботи з розумово відсталими дітьми, у тому числі й у корекції їх інтелектуального розвитку.

Отже, навчання, виховання, розвиток та корекція у сучасній корекційній психопедагогіці розглядаються більшістю вчених як нерозривний процес, а якщо в ньому і виділяються складові, то тільки з метою вивчення, удосконалення; або, з метою осмислення і організації цілеспрямованої роботи. Корекцію та навчально-виховний процес слід розрізняти для успішної педагогічної корекції, різниця між ними полягає в цілях, педагогічних прийомах і результатах навчання.

Всі вчені одностайні в тому, що **корекційна спрямованість становить сутність навчально-виховного процесу учнів з вадами інтелекту** і не розглядається як окрема ділянка або додаток до основного змісту роботи школи, а **сполучена з ним**. Розумова відсталість впливає на особистість в цілому, а це означає, що для розвитку дитини з вадами інтелекту навчання, виховання, розвиток і корекція повинні бути єдиним процесом, який передбачає, що всі вирішальні моменти цього процесу містять корекційні завдання як інтегровану складову частину.

Навчання є основним шляхом корекції недорозвитку психіки розумово відсталих дітей, оскільки знаходиться у нерозривній єдності з вихованням і розвитком і може бути спрямованим також на формування новоутворень особистості дитини. Успішне виконання завдань допоміжної школи можливе

лише тоді, коли всі педагогічні заходи спрямовуватимуться на послаблення або подолання психічних та фізичних недоліків учнів допоміжної школи та їхній подальший цілісний особистісний розвиток. Саме тому в теорії та практиці олігофренопедагогіки вживається термін корекційно-розвивальна робота або корекційно-розвивальний процес навчання.

Зокрема, Б.К.Тупоногов свою думку формулює так: «Вся система корекційно-педагогічної роботи покликана реабілітувати та соціально адаптувати аномального школяра до реалій оточуючого світу, зробити його повноправним і активним трудівником, який нарівні з іншими людьми може включитись в трудове і громадське життя і приносити користь суспільству» [29, с. 13].

Слід зазначити також, що проблеми корекційного навчання і виховання вивчаються не тільки дефектологами. В останні роки гостру увагу до цих питань проявляють і представники загальної педагогіки, вчителі масових шкіл. Це пов'язано як з тим, що певні категорії дітей з особливими потребами вчать в звичайних класах масових шкіл (невизначні мовленнєві вади, окремі види ЗПР, порушення емоційно-вольової сфери), так і з стрімким впровадженням інклюзивної освіти.

Саме тому на разі з'явилась загрозна тенденція до формалізації корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності. Це обумовлено тим, що згідно з нормативною базою уроки в інклюзивних класах проводять вчителі загальноосвітньої підготовки, які не усвідомлюють принципу корекційної спрямованості навчання і не володіють методикою корекційної роботи з дітьми. Прикро, що корекційно-розвитковий компонент інклюзивної освіти забезпечується корекційними педагогами лише на спеціальних корекційних заняттях після уроків. Стосовно дітей з порушеннями пізнавальної діяльності це неправильно, оскільки призводить до розриву між розвитком дитини та оволодінням нею досвідом, ускладнює процес засвоєння знань, вмінь і навичок. Проте, сподіваємось, що удосконалення законодавчо-нормативної бази інклюзивної освіти найближчим часом дозволить виправити ці помилки та

забезпечить ефективну організацію корекційного впливу на розвиток пізнавальної діяльності учнів.

Контрольні запитання

1. Назвіть вчених, які досліджували проблеми корекції в історії олігофренопедагогіки.
2. Чому Л.В.Занков назвав історію навчання розумово відсталих дітей історією корекційно-виховної роботи?
3. Оцініть актуальність мети допоміжного навчання, сформульовану Е.В.Герье та Н.В.Чеховим.
4. Яка теорія слугує науковою основою підходів до проблеми корекції психофізичних порушень в учнів з вадами інтелекту?
5. Чому О.М.Граборов ототожнював поняття «допоміжне навчання» і «корекція»?
6. Чому Л.В.Занков критикував застосування формальних корекційних систем?
7. Який внесок у теорію корекційної роботи зробив відділ олігофренопедагогіки НДІД УРСР?
8. Розкрийте роль наукових праць Г.М.Дульнева, І.Г.Єременка у теорії корекційної роботи з розумово відсталими дітьми.
9. Доведіть актуальність дидактичних правил і методичних особливостей їх практичного застосування в роботі з дітьми-дебілами, розроблених В.Баудішем.
10. Чому В.І.Бондар вважає трудове навчання основою всебічного розвитку особистості розумово відсталих учнів?
11. Розкрийте внесок наукових досліджень В.М.Синьова у теорію корекційної педагогіки.
12. Яку роль у теорії корекційної роботи з розумово відсталими дітьми відіграють наукові праці В.О.Липи, М.П.Матвєєвої, С.П.Миронової, Н.М.Стадненко, О.П.Хохліної та інших українських вчених?

Література

1. Баудиш В. Сущность коррекционно-воспитательной работы во вспомогательной школе // Дефектология. – 1978. – № 3. – С. 42-54.
2. Брезе Б. Активизация ослабленного интеллекта при обучении во вспомогательных школах: Пер. с нем. – М.: Медицина, 1981. – 240 с.
3. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектологических факультетов пед. ин-тов / Под ред. В.В.Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Основы дефектологии / Под ред. Т.А.Власовой. - М.: Педагогика, 1983. –Т. 5. – 368 с.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Проблемы развития психики / Под ред. А.М.Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с.
6. Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике. – М.: Учпедгиз, 1961. – 196 с.
7. Єременко І.Г. Наукові основи корекційно-виховної роботи в допоміжній школі: Методичний лист. - К.: Рад. школа, 1970. – 51 с.
8. Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе / Под ред. Г.М.Дульнева. – М.: Педагогика, 1971. – 96 с.
9. Липа В.А. Психологические основы педагогической коррекции. – Донецк: Лебідь, 2000. – 319 с.
10. Матвеева М.П., Миронова С.П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку. Навчально-методичний посібник. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, 2005. – 164 с.
11. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія / С.П.Миронова. – Кам'янець-Подільський: Абетка – НОВА, 2007. – 304 с.

12. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / Под ред. Ж.И.Шиф, В.Г.Петровой, Т.Н.Головиной. – М.: Педагогика, 1979. – 176 с.
13. Психолого – педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія. Навчальний посібник / За ред. С.П.Миронової. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2004. – 220с.
14. Синев В.Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы: Дисс. ... докт. пед. наук / В.Н.Синев. – М., 1988. – 359 с.
15. Синьов В.М. Психологія розумово відсталого дитини: Підручник / В.М.Синьов, М.П.Матвєєва, О.П.Хохліна. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
16. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В.М.Синьов. – К.: МП Леся, 2010. – 779 с.
17. Синьов В.М. Розумова відсталість як педагогічна проблема. Навчальний посібник / В.М.Синьов. – К.: ДІА, 2007. – 120 с.
18. Специальная педагогика: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под ред. Н.М.Назаровой. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
19. Тупоногов Б.К. Коррекционно-педагогическая работа в системе образования детей с нарушениями умственного и физического развития // Дефектология. – 1994. - № 4. – С. 9 – 14.
20. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – 2-е изд., перераб и дополн. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.
21. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание: [пер. с нем. А.П.Голубева; Науч. ред. рус. текста Н.М.Назарова]. – М.: Академия, 2003. – 432 с.

Тема 2. СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ПРИ ПОРУШЕННЯХ ІНТЕЛЕКТУ

План

1. Визначення корекційної роботи, компоненти, принципи та умови її реалізації
2. Характеристика об'єкту корекції при порушеннях пізнавальної діяльності

2.1. Визначення корекційної роботи, умови її реалізації

Корекційна робота – це діяльність, спрямована на поліпшення процесів розвитку і соціалізації дитини, послаблення або подолання психофізичних вад розумово відсталих учнів у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості та підготовки до самостійного життя.

Корекційна робота реалізується у двох взаємопов'язаних **напрямах**:

- 1) послаблення або виправлення вад у тій чи іншій сфері розвитку дитини;
- 2) сприяння розвитку дитини як цілісної особистості.

Основні **принципи** корекційної роботи:

- ✓ *корекційно-розвивальна спрямованість навчання і виховання:*
корекційні цілі мають реалізовуватись на уроках, на корекційно-розвиткових заняттях, у процесі виховної роботи закладу відповідно до державного стандарту спеціальної освіти дітей з вадами інтелекту;
- ✓ *системний підхід до здійснення корекційного впливу на розвиток учнів:* цей принцип передбачає здійснення розумового виховання учнів у взаємозв'язку таких завдань (як компонентів системи) [с. 170]:
 - 1) озброєння школярів знаннями (змістова основа розумової діяльності) із забезпеченням їх об'єктивності, усвідомленості,

узагальненості і конкретності, повноти, систематизованості, оперативності, міцності;

2) розвиток розуму як діяльності з формуванням в учнів способів її виконання, виховання цілеспрямованості і планомірності розумової діяльності;

3) формування у школярів тих особистісних якостей, які оптимізують їхню розумову діяльність – пізнавальних інтересів, критичності й самокритичності, самостійності;

✓ *здійснення корекційної роботи в зоні «найближчого розвитку»*: як навчання, так і корекційна робота мають бути спрямовані на розвиток дитини, оволодіння нею новими якостями і вміннями, а не на пристосування до дефекту;

✓ *зв'язок корекційної роботи з життям і практикою*: кінцевою метою корекційної роботи є підготовка учнів з вадами інтелекту до самостійного життя, тому вона має брати за основу передусім ті види діяльності, які будуть необхідними дітям у житті і практиці, враховуючи при цьому індивідуальний життєвий досвід дитини;

✓ *реалізація корекційної роботи в усіх ланках навчально-виховного процесу*: корекційну роботу більшою чи меншою мірою виконують всі працівники спеціальної школи, тому вона має пронизувати всі ланки роботи закладу.

Компоненти системи корекційної роботи:

- *єдність педагогічних і медичних впливів на учня*: організація та зміст навчально-корекційної, корекційної, корекційно-виховної роботи має узгоджуватись із лікуванням дитини і навпаки;
- *взаємодія вчителів, вихователів, психолога, лікарів, батьків учнів*: спеціалісти закладу і батьки дитини повинні взаємодіяти між собою як у плануванні, так і реалізації навчальних, виховних і корекційних цілей, узгоджуючи завдання, зміст діяльності та її методи;

- *дотримання послідовності і наступності у корекційній роботі:* корекційний вплив на дитину має здійснюватись поетапно, послідовно відповідно до вікових та індивідуальних особливостей; кожен наступний крок має враховувати і поступово удосконалювати попередні напрацювання і досягнення дитини;
- *суворе дотримання єдиного охоронно-педагогічного режиму в школі та сім'ї:* результативність корекційної роботи суттєво залежить від єдності підходів до організації та регламентації життя дитини у закладі і родині з визнанням при цьому керівної ролі навчального закладу.

Умови забезпечення корекційної спрямованості навчання і

виховання:

1. Глибоке і всебічне вивчення учнів педагогом.
2. Цілісний корекційний вплив на змістові, діяльнісні, особистісні компоненти інтелекту у їх системній єдності
3. Спрямованість педагогічного процесу на формування у дітей вищих психічних функцій із забезпеченням їхньої усвідомленості та довільності.
4. Забезпечення інтелектуалізації та вербалізації предметно-практичної діяльності учнів.
5. Спеціальне педагогічне керівництво пізнавальною діяльністю розумово відсталих дітей з урахуванням відповідних корекційних прийомів при орієнтації на послідовний розвиток інтелектуальної самостійності учнів.
6. Орієнтація у навчанні на зону найближчого розвитку дитини з опорою на її збережені особливості.
7. Індивідуальний підхід у корекційній роботі.
8. Єдність педагогічного, психологічного і медичного впливу на вихованців.
9. Дотримання послідовності і наступності у корекційній роботі.
10. Дотримання єдиного охоронно-педагогічного режиму в школі та сім'ї.

2.2. Характеристика об'єкту корекції при порушеннях пізнавальної діяльності

Включення у процес навчання і виховання корекційних прийомів вимагає від педагога ґрунтовного вивчення і розуміння об'єктів корекції. Об'єкти корекційної роботи обумовлюються передусім структурою дефекту дитини.

Загальний аналіз структури дефекту у дітей з вадами інтелекту за Л.Виготським наведемо у вигляді схеми (див. рис. 2).

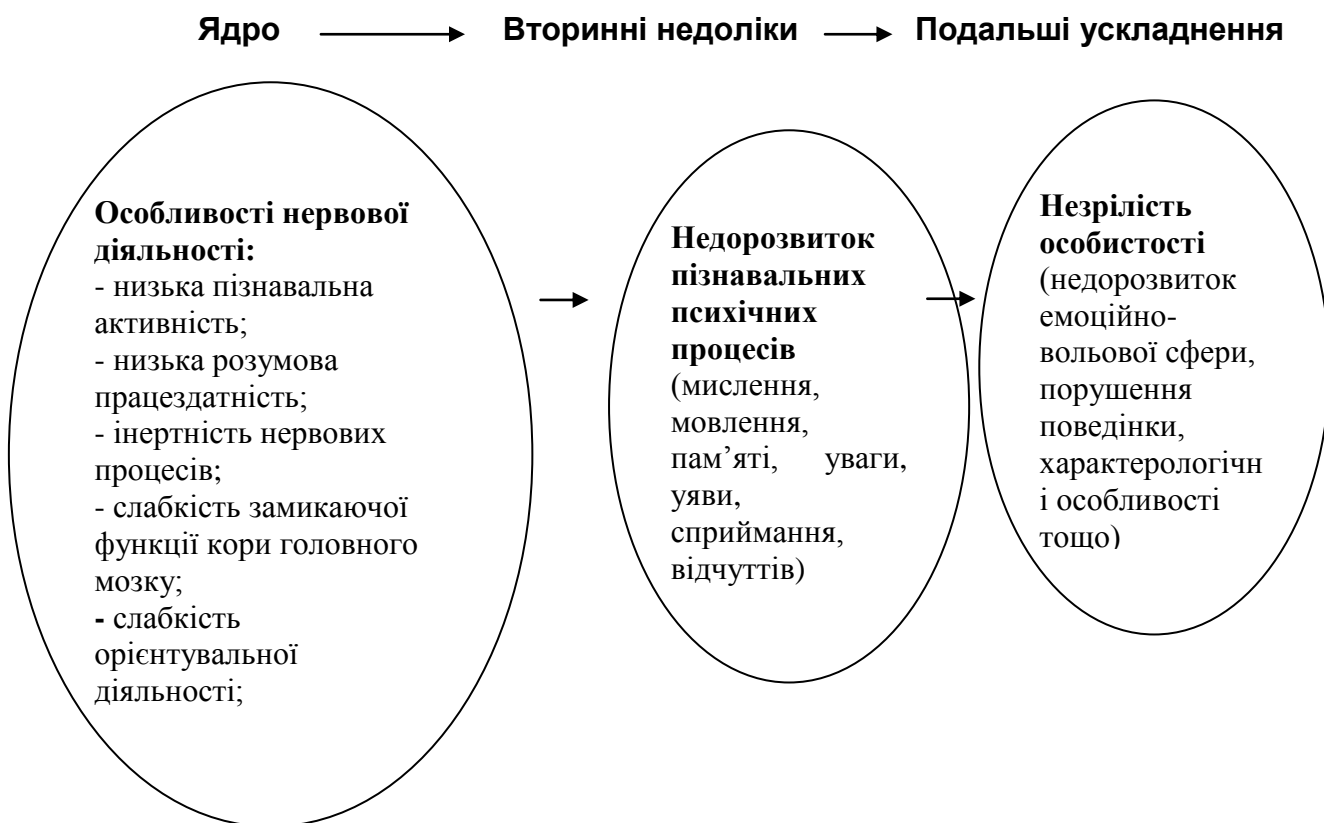


Рис. 2. Структура дефекту у дітей з вадами інтелекту

Опишемо більш детально ті порушення розумово відсталих дітей, які й становлять в єдності об'єкт корекції.

Сприймання

- звужений обсяг;
- фрагментарність;
- сповільненість;
- пасивний характер;
- дифузність, недиференційованість;
- порушення системності, хаотичність;

- вплив недорозвитку уваги (зокрема, відволікання);
- відсутність зв'язку з уявленнями, мисленням.

Увага

- низький рівень розвитку;
- нестійкість мимовільної уваги;
- несформованість довільної уваги;

залежність продуктивності уваги від характеру установок.

Уявлення

- недостатня диференційованість уявлень;
- бідність, неточність;
- поверховість;
- швидке забування та їх зміна, уподібнення.

Пам'ять

- звуження обсягу запам'ятовування;
- залежність обсягу від складності матеріалу (чим складніше матеріал, тим менше обсяг);
- продуктивність мимовільного і довільного запам'ятовування однаково низька;
- зниження ефективності запам'ятовування через пасивне ставлення до змісту;
- віддають перевагу дослівному і механічному заучуванню, через це матеріал швидко забувається і не використовується в досвіді;
- не володіння прийомами довільного запам'ятовування;
- відтворення фрагментарне, спотворене, нелогічне;
- труднощі актуалізації засвоєних знань;
- швидко забувають вивчене внаслідок недостатньо міцних нервових зв'язків;
- спотворення матеріалу в процесі зберігання;
- недостатня усвідомленість заученого.

Мислення

Загальна характеристика:

- некритичність;
- сповільненість;
- інертність;
- конкретність, ситуативність;
- неусвідомленість;
- нездатність до переносу знань в досвід, нові умови;
- нецілеспрямованість.

Особливості аналізу і синтезу:

- бідність;
- невміння проникати в сутність явищ;
- ситуативність;
- інертність;
- неупорядкованість; хаотичність;
- невміння з численних ознак виділити головну;
- неволодіння критеріями аналізу;
- невміння бачити спільне;
- невміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Особливості процесу порівняння:

- заміна порівняння окремим аналізом об'єктів, що порівнюються;
- чим складніші об'єкти, тим важче вони порівнюються;
- порівнюють лише ті властивості, які сприймаються наочно, а функціональні ознаки не виділяють;
- легше встановлюють відмінності, ніж подібність;
- хаотичність;
- неволодіння критеріями порівняння.

Особливості процесу класифікації:

- відсутність самостійності;
- ситуативність;
- стереотипність.

Рівень розвитку узагальнень і абстрагувань:

- ці процеси є малорозвиненими;
- недорозвиток узагальнюючої функції слова, мовлення в цілому;
- відірваність мовлення від практичних дій;
- погане засвоєння узагальнюючих способів дій;
- труднощі переносу сформованих вмінь і навичок на інші види діяльності.

Мовлення

- порушення розуміння зверненого мовлення;
- бідність активного словника;
- недосконалість звуковимови і фонематичних процесів;
- великий розрив між активним і пасивним словником;
- недосконалість граматичної будови;
- недорозвиток предикативної функції мовлення.

Інтелектуальна працездатність

- нестійка, мінлива (періоди підвищення чергуються з періодами зниження);
- динаміка змін в кожного учня глибоко специфічна, проте основна тенденція – поступове зниження рівня працездатності, починаючи з середини уроку;
- залежність від неспроможності проявляти вольові зусилля для подолання труднощів, нерозвиненої здатності регулювати своїми довільними діями і динамічними ресурсами;
- швидка втомлюваність;
- при виконанні цікавої роботи втомлюється швидше, ніж при одноманітній, нецікавій;
- залежність від особи і втомлюваності вчителя, методів навчання і способів організації діяльності.

Мотиваційна сфера та інтереси

- переважають органічні потреби;

- соціальні та інтелектуальні потреби формуються важко;
- сформовані інтереси характеризуються нестійкістю, поверховістю, невисокою інтенсивністю;
- пізнавальні інтереси не виникають;
- схильність до навіювання;
- невисока спонукальна сила мотивів;
- несформована ієрархія мотивів;
- немає боротьби мотивів;
- погано розуміють мотиви поведінки інших і оцінюють їх не за причинами, а за результатом;
- погано усвідомлюють мотиви власної поведінки, бувають схильні до безглуздих невмотивованих вчинків.

Самооцінка

- часто завищена;
- впевненість, цілеспрямованість і самостійність залежать від співвідношення інтелектуального і емоційного компоненту в діяльності;
- залежить від віку, ступеня розумової відсталості, умов навчання і виховання;
- конкретно-ситуативна, нестійка;
- легше оцінюють інших, ніж себе.

Система цінностей

- оцінка своїх здібностей неадекватна і недиференційована;
- моральні поняття засвоюють з великими труднощами;
- розходження між соціальною значущістю моральних понять та конкретним поняттям, засвоєним дитиною;
- ситуативність оціночного міркування;
- не можуть аналізувати дії людей;
- не встановлюють зв'язків між мотивами і результатами діяльності;
- не можуть правильно оцінити вчинок;

- знання моральних норм не завжди трансформується у переконання і оцінки;
- некритичні до своєї поведінки;
- дисгармонійність інтелекту і афекту.

Емоційно-вольова сфера

- неадекватна емоційна реакція на ситуацію, недоступну розумінню дитини;
- неспроможність усвідомлювати власні емоційні прояви та стани і керувати ними;
- ускладнений процес розвитку почуттів;
- емоційна незрілість: примітивність і полюсність переживань, поверховість і нестійкість емоцій;
- емоційні реакції можуть бути інертні, реактивні, неадекватні;
- чітка виразність негативних або позитивних емоцій, проте не завжди вмотивованих;
- вплив егоцентричних емоцій на оціночні судження: високо оцінюють тих, хто приємний;
- поганий контроль власних емоційних проявів (слабкість інтелектуальної регуляції емоцій);
- слабкість регуляції почуттів: із запізненням і труднощами формуються вищі духовні почуття (почуття обов'язку, відповідальності, самовідданості);
- у окремих учнів: а) хворобливі прояви почуттів, б) епізодичні прояви настрою (дисфорія, ейфорія, апатія).

Воля

- недорозвиток саморегуляції поведінки: безініціативність, відсутність самостійності у керівництві своєю поведінкою, невміння підпорядкувати діяльність цілям, погана зосередженість зусиль на подоланні навіть незначних перешкод;

- властиві безпосередні імпульсивні реакції на зовнішні враження, необдумані дії та вчинки;
- невміння протистояти волі іншої людини;
- невміння контролювати свої бажання та вчинки, підпорядковувати свою поведінку висунутим вимогам;
- наявність суперечностей (якщо дитина чогось хоче, то проявляє цілеспрямованість і наполегливість) та псевдо проявів (безініціативність і нестриманість, навіюваність і впертість).

Характер

- важче виховуються позитивні риси;
- залежність від причин розумової відсталості, захворювання (після хвороби, а не внаслідок);
- негативний вплив неправильного сімейного виховання;
- випадки асоціальної поведінки.

Оволодіння досвідом

- не використовують набуті знання, вміння та навички на практиці;
- не переносять набутий досвід у нові умови;

Порушені такі якості знань (виявлено В.Синьовим):

- а) об'єктивність;
- б) узагальненість і конкретність;
- в) усвідомленість;
- г) систематизованість;
- д) оперативність або динамічність;
- ж) міцність;
- з) повнота.

У корекційній роботі передусім, безумовно, слід враховувати первинні порушення у структурі дефекту. Вони відображаються на розвитку психіки дитини, ускладнюють його. Проте педагогічні зусилля необхідно спрямовувати на вторинні та подальші ускладнення, оскільки саме вони піддаються

корекційному впливу. До того ж в практиці корекційно-виховної роботи об'єкт корекції є цілісним, оскільки психіка дитини є неподільною.

Отже, система корекційної роботи має впливати на особистість учня в цілому і виявлятися у єдності таких її компонентів, як **пізнавальні й емоційно-вольові психічні процеси; досвід (знання, вміння, навички); спрямованість; поведінка;** а також має бути розрахована на тривалий час.

Контрольні запитання

1. Дайте визначення корекційної роботи.
2. У яких взаємопов'язаних напрямках реалізується корекційна робота з розумово відсталими дітьми?
3. Назвіть основні принципи корекційної роботи.
4. Дайте характеристику компонентів системи корекційної роботи.
5. Від яких умов залежить забезпечення корекційної спрямованості навчання і виховання?
6. Охарактеризуйте об'єкт корекції при порушеннях пізнавальної діяльності.

Література

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Основы дефектологии / Под ред. Т.А.Власовой. - М.: Педагогика, 1983. –Т. 5. – 368 с.
2. Єременко І.Г. Наукові основи корекційно-виховної роботи в допоміжній школі: Методичний лист. - К.: Рад. школа, 1970. – 51 с.
3. Єременко И.Г. Олигофренопедагогика / И.Г.Єременко. - К.: Вища школа, 1985. – 328 с.
4. Методика навчання учнів 1-4-х класів спеціальної школи: Навчальний посібник / С.П.Миронова, О.В.Гаврилов, О.М.Ляшенко, О.М.Опалюк, В.Е.Левицький, О.М.Вержиховська; за заг. ред. О.В.Гаврилова. - Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс», 2011. – 312 с.
5. Миронова С.П. Корекційна робота як специфіка професійної діяльності педагога-дефектолога // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 11-14

6. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: навчальний посібник / С.П.Миронова. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет: редакційно-видавничий відділ, 2008. – 204 с.

7. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. – Частина I. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – 238 с.

8. Синев В.Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспо-мо-га-тельной школы: Дисс. ... докт. пед. наук / В.Н.Синев. – М., 1988. – 359 с.

9. Синьов В.М. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник / В.М.Синьов, М.П.Матвєєва, О.П.Хохліна. – К.: Знання, 2008. – 359 с.

10. Синьов В.М. Розумова відсталість як педагогічна проблема. Навчальний посібник / В.М.Синьов. – К.: ДІА, 2007. – 120 с.

Тема 3. РАННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА ДОПОМОГА ДІТЯМ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ

План

1. Значення раннього віку та корекційної допомоги для розвитку дитини з психофізичними порушеннями.
2. Особливості розвитку дитини з порушеннями інтелекту у віці немовляти та ранньому віці.
3. Принципи ранньої корекційної роботи.
4. Психолого-педагогічне вивчення дітей раннього віку.
5. Організаційні, змістові та методичні аспекти ранньої корекційно-розвиткової допомоги.

3.1. Значення раннього віку та корекційної допомоги для розвитку дитини з психофізичними порушеннями

Значення ранньої психолого-педагогічної допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку важко переоцінити. Ранній період розвитку дитини (від народження - до трьох років) виділяється в онтогенезі людини як найбільш значущий етап у становленні основних нервово-психічних функцій. Автор книги «Після трьох уже пізно» Масару Ібука, який вивчав досвід раннього розвитку дітей в Японії, зробив такий висновок: «Те, що дитина здатна засвоїти до 3-х років, потім їй вдається з труднощами або й не вдається зовсім» [с. 2]. Такий висновок було здійснено на підставі комплексних досліджень різних фахівців (лікарів, психологів, педагогів та ін.). Людський мозок містить близько 1,4 мільярдів клітин, які у новонародженій дитини ще не задіяні. У процесі розвитку мозку між його клітинами формуються нервові зв'язки у вигляді відростків, завдяки чому мозок функціонує як єдина система. Найбільш активно зв'язки між клітинами формуються у період від народження дитини і до трьох років (70 – 80% з'єднань). По мірі того, як ці зв'язки розвиваються, можливості мозку зростають. Така здатність мозку є основою подальшого психофізичного розвитку дитини. Якщо в перші три роки не утворилась міцна база, людина може відчувати проблеми розвитку все життя. Отже, правильний підхід до виховання і розвитку дитини раннього віку є основою її подальшого фізичного і психічного благополуччя.

Видатним психологом Л.С. Виготським було доведено, що чим раніше створюються спеціальні умови для розвитку і виховання дитини з психофізичними вадами, тим менше виникає вторинних ускладнень і значно легше здійснюється процес її соціалізації. Якщо психолого-педагогічний супровід враховує рівень розвитку дитини, наявні у неї труднощі й проблеми, то дитина швидко адаптується до умов життя, в неї значно активніше відбуваються процеси компенсації пошкоджених функцій. Причиною цього є надзвичайна пластичність мозку в ранньому віці, його особлива

сприйнятливості до зовнішніх впливів. Поєднання компенсаторних можливостей організму в ранньому віці з правильно організованим психолого-педагогічним супроводом може значною мірою, а інколи й повністю, нейтралізувати вплив первинного порушення на процес психофізичного розвитку дитини, і є потужним фактором профілактики соціальної дезадаптації.

Допомогу дитині раннього віку з психофізичними порушеннями називають корекційно-розвитковою або абілітаційною.

Абілітація (лат. *habilis*) означає «бути спроможним». Абілітувати означає «робити спроможним», розвивати несформовані функції й навички з урахуванням особливостей людини і сензитивних періодів розвитку. Абілітація передбачає адаптацію навколишнього середовища задля компенсації відсутніх функцій. Л.Людквіст, керівник проекту з абілітації в Україні, переконаний, що рання допомога дітям є критично важливою, оскільки відсутність вчасного впливу може призвести до затримки інтелектуального, соціального та емоційного розвитку. Він наголошує, що дитяча абілітація має на меті зменшення обмежень, а якщо це неможливо, то попередження ускладнень у розвитку дитини та запровадження заходів для компенсації наявних відхилень.

Корекційно-розвиткова робота є психолого-педагогічною складовою абілітації, яка забезпечується спеціальними психологами, корекційними педагогами (для дітей з порушеннями пізнавальної діяльності – це педагог з питань інтелектуального розвитку).

Важливість ранньої корекційної роботи з розумово відсталими дітьми доведена багатьма вченими (Ю.Ю.Белякова, М.В.Браткова, Л.А.Венгер, Л.С.Виготський, А.А.Катаєва, Л.В.Костюк, Є.М.Мастюкова, Г.А.Мішина, Н.Г.Морозова, Т.В.Ніколаєва, С.Л.Новосьолова, Л.В.Проніна, Є.А.Стребелева та ін.) у теорії та практиці спеціального навчання і виховання.

3.2. Особливості розвитку дитини з порушеннями інтелекту у віці немовляти та ранньому віці

Вік немовляти (1-й рік життя)

Вагомого значення для ранньої корекційно-розвиткової допомоги набуває знання спеціалістами та батьками особливостей раннього розвитку дитини з порушеннями інтелекту.

Д.Н. Ісаєв, А.А.Катаєва, В.Н.Попов, Є.А.Стребелева та ін. дослідили, що розвиток дитини з порушеннями інтелекту вже з перших днів життя відрізняється від норми. В три місяці лише деякі з них починають тримати голову, в чотири – це вдається 2/3 дітей. Такі немовлята значно пізніше (іноді на рік - два) починають сидіти, стояти, ходити; їхня рухова активність є доволі низькою. Головною відмінністю немовлят з вадами інтелекту від дітей, що розвиваються нормально, є байдужість, інертність у пізнанні навколишнього середовища; відсутність виразної потреби в емоційному спілкуванні з дорослими та інтересу до іграшок; несформованість зорово-рухової координації. Міміка таких дітей збіднена й невиразна; емоційні реакції є неадекватними навколишньому середовищу.

З великим відставанням розвивається мовлення (Р.І.Лалаєва, В.Г.Петрова, Є.Ф.Соботович, Ж.І.Шиф та ін.). Так, перше елементарне розуміння зверненого мовлення виникає до двох років; лепетне мовлення з'являється до кінця першого року життя лише у 50% олігофренів. Діти не розуміють навіть інтонацій у мовленні дорослих, не реагують на своє ім'я. Немовлята з вадами інтелекту не оволодівають активною лексикою, не наслідують мовлення дорослих.

Практика свідчить, що на розвиток немовляти з вадами інтелекту не здійснюється вплив дорослих, сензитивний період є знехтуваним, відповідні умови для виховання не створюються. Це, зазвичай, обумовлюється нерозумінням батьками природи відставання, небажанням прийняти факт про наявність інтелектуального порушення у дитини.

Ранній вік (1 – 3 роки)

Більшість дітей з вадами інтелекту до кінця першого року життя ще не оволодівають навичкою самостійного ходіння і, як наслідок, не знайомляться з навколишнім світом. Їхня поведінка часто є «польовою». У дітей раннього віку з вадами інтелекту не формується предметна діяльність. Вони не беруть до рук предметів, іграшок, не маніпулюють ними. Окремі їхні маніпуляції здійснюються без урахування властивостей предметів або є неадекватними. Дії дитини є нецілеспрямованими, не супроводжуються мовленням. Не розвиваються спонтанно й такі види дитячої діяльності, як гра, малювання, самообслуговування. Хоча у деяких з дітей з'являються спроби наслідувати дії дорослих, що є основою для корекційної роботи.

У розумово відсталих дітей раннього віку не сформовані необхідні передумови для розвитку мовлення (А.А.Катаєва, Т.В.Ніколаєва, Є.А.Стребелева та ін.): дії з предметами, емоційне спілкування з дорослими, готовність артикуляційного апарату і фонематичного слуху. Наявні явища формального мовлення: діти часто повторюють за батьками слова і фрази, значення яких не розуміють. Перші слова у багатьох дітей з'являються в активному мовленні після двох років, фрази – після трьох. На відміну від однолітків із збереженим інтелектом, у розумово відсталих дітей раннього віку ускладнене і розуміння зверненого мовлення. Мовлення таких дітей не слугує ні засобом спілкування, ні засобом передачі дитині досвіду; не виконує функцію регуляції її дій.

В цілому ж, як зазначають вчені (Ю.Ю.Белякова, Л.С.Виготський, Д.Н.Ісаєв, А.А.Катаєва, Г.А.Мішина, Н.Г.Морозова, Т.В.Ніколаєва, Є.А.Стребелева та ін.), тенденції розвитку дитини з вадами інтелекту ті ж самі, що у дітей з непорушеним розвитком. Наявні порушення значною мірою є вторинними. Рання корекційна робота може забезпечити попередження, послаблення і виправлення окремих з них та сприяти максимальному розвитку можливостей дітей з вадами інтелекту.

3.3. Принципи ранньої корекційної роботи

У спеціальній дошкільній педагогіці сформульовані принципи ранньої корекційної допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку (Д.Брікер, Л.С.Виготський, Ю.А.Разенкова, Є.А.Стребелева, Л.М.Шипіцина та ін.). Зокрема:

- ***Урахування онтогенетичного розвитку психофізичних функцій.***

Динаміка розвитку здорової та дитини з інтелектуальними вадами підпорядковується єдиним загальним закономірностям (Л.С.Виготський). Це означає, що завданням ранньої корекційної роботи має бути формування новоутворень відповідно до сензитивних періодів, проте з урахуванням проблем і можливостей дитини.

- ***Організація ранньої корекційної допомоги через діяльність.*** Зміст навчання має відповідати провідній діяльності вікового періоду дитини. Адже саме через діяльність формуються новоутворення, які визначають особистісний розвиток дитини. Окрім того, весь процес корекційного навчання має бути побудований на грі. Для дітей раннього віку гра є самим ефективним способом виховання і навчання. Все, що набуває дитина під час гри, засвоюється міцно, швидко й набагато ефективніше.

- ***Комплексність у корекційній роботі.*** Складовими ранньої корекційної роботи є: педагогічна, психологічна, соціальна, лікувальна допомога. Відповідно рання корекційна допомога має здійснюватись комплексно шляхом взаємодії таких фахівців: лікарі, корекційні педагоги (педагоги-дефектологи), психологи, вихователі, соціальні педагоги, соціальні працівники. Робота з дитиною планується та здійснюється цими спеціалістами спільно, узгоджується, регулярно обговорюється.

- ***Участь у ранній корекційній роботі сім'ї дитини.*** У системі ранньої допомоги відповідальність лежить на батьках повністю або розподіляється із спеціалістами. Це обумовлено тим, що дитина раннього віку є емоційно пов'язаною й фізично залежною від батьків; переважну більшість часу вона проводить у родині. Тому без залучення сім'ї рання корекційна допомога є недоцільною

- **Психолого-педагогічний супровід родини.** Ефективність системи ранньої допомоги забезпечується тоді, коли психолого-педагогічний супровід одержує не лише дитина, а й уся родина (батьки, бабусі й дідусі, сестри, брати). Адже саме них залежить формування позитивного соціального середовища, в якому зростає дитина з вадами інтелекту.

- **Індивідуальний підхід.** При плануванні змісту, доборі прийомів ранньої корекційної роботи обов'язково враховується клінічний діагноз дитини, індивідуальні особливості її розвитку, обізнаність родини в питаннях психофізичного розвитку дитини та її готовність до співпраці із спеціалістами.

- **Соціальна інтеграція та інклюзія.** Діти раннього віку не здатні засвоїти досвід в ізоляції, тому важливим є соціальне середовище; спілкування дитини з батьками, родичами, однолітками; включення її у різні види діяльності і спілкування. Дитина з вадами інтелекту розвивається й соціалізується успішніше, якщо має змогу спілкуватись і взаємодіяти із здоровими ровесниками, сім'єю, суспільством. Реалізація цього принципу сприяє не лише нормальній соціальній адаптації дитини, а й подоланні соціальної ізоляції як дитини, так і її родини в цілому.

3.4. Психолого-педагогічне вивчення дітей раннього віку

Психолого-педагогічне вивчення дітей раннього віку має бути комплексним, з урахуванням результатів медичного, генетичного, нейрофізіологічного та інших методів обстеження. Діагностика відхилень у розвитку ґрунтується на знанні загальних закономірностей психічного розвитку здорових дітей раннього віку та специфічних особливостей дітей з вадами інтелекту.

Психолого-педагогічне вивчення дитини має розпочинатись з аналізу медичної картки дитини, збору анамнезу. Далі досліджується наявний рівень психічного розвитку дитини, встановлюється зона найближчого розвитку.

Основними методами вивчення дитини раннього віку є спостереження за дитиною, гра, спеціальні експериментальні методики. Психолого-педагогічне обстеження має спрямовуватись на виявлення основних ліній розвитку дитини:

- соціальний розвиток – форми спілкування (вербальні, невербальні, вміння спілкуватись емоційно); способи засвоєння суспільного досвіду (спільні дії, вказівний жест, наслідування, дії за зразком і словесною інструкцією);
- фізичний розвиток – основні рухи, розвиток загальної та дрібної моторики;
- пізнавальний розвиток – сенсорний розвиток, форми мислення, уявлення про навколишню дійсність, розвиток мовлення; предметно-ігрові дії, передумови до продуктивних видів діяльності.

У діагностиці відхилень педагогічна оцінка має бути передусім якісною. Тому всі відомості про дитину та результати її експериментального вивчення мають ретельно аналізуватись. Для визначення структури дефекту необхідно здійснити якісний аналіз процесу виконання завдань дитиною, встановити причини труднощів. Особливу увагу слід звернути на особливості поведінки дитини, розвиток її моторики і мовлення, специфіку маніпулятивної діяльності рук. Окрім того враховуються емоційні реакції дитини; розуміння мовлення дорослого та інструкцій; характер діяльності; здатність до наслідування. Оцінюється також працездатність дитини, причини відволікання та втоми.

Для дітей раннього віку зміст, тривалість, послідовність і методика психолого-педагогічного вивчення є не лише диференційованою за віком і клінічними діагнозами, а й дуже індивідуальною. Важливими є умови, в яких проводиться діагностика, стан здоров'я дитини. Вивчення дитини раннього віку не здійснюється за одне заняття, а є достатньо тривалим. Лише тоді можна говорити про вірогідність одержаних результатів.

Спеціалісти мають проаналізувати специфіку розвитку дитини, причини і патогенетичні механізми порушення, локалізацію та поширеність ураження центральної нервової системи; визначити структуру дефекту. Одержані

результати занотовуються у картку розвитку дитини. Комплексний аналіз одержаних результатів є базою для визначення змісту й методики корекційної роботи з дитиною.

Наведемо для прикладу картку психолого-педагогічного обстеження дитини, яку використовує у форматі українсько-шведського проекту Дніпропетровський обласний психолого-медико-педагогічний центр (С.А.Васильківська) [стор. 280]:

**Картка психолого-педагогічного обстеження дитини
1,5 – 3 років життя**

Дата обстеження _____
П.І.дитини _____
Дата народження _____
Домашня адреса, контактний телефон _____
Соціально-побутовий статус родини _____
Соціально-економічний статус родини _____
Анамнез _____

Пізнавальний розвиток

Колір, форма, величина _____
Орієнтація в просторі _____
Конструктивна діяльність _____
Увага _____
Пам'ять _____
Мислення _____
Діяльність (предметна, ігрова, продуктивна). Засвоєння призначення і способу використання навколишніх предметів, цілеспрямованість діяльності, продуктивність. Оволодіння навичками самообслуговування. _____
Розвиток загальної моторики _____
Розвиток дрібної моторики _____
Артикуляційна моторика _____
Мовленнєвий розвиток _____
Гра. Характер і зміст. Улюблені іграшки _____
Емоційно-вольова сфера _____
Особливості поведінки _____
Клінічний діагноз _____
Психолого-педагогічний висновок _____

**3.5. Організаційні, змістові та методичні аспекти ранньої
корекційно-розвиткової допомоги**

Корекційно-педагогічна допомога дітям раннього віку з вадами психофізичного розвитку може надаватись службами ранньої допомоги при ПМПК, реабілітаційних закладах, дошкільних навчальних закладах; у групах тимчасово перебування при реабілітаційних і дошкільних навчальних закладах.

Зарахування у групу тимчасового перебування здійснюється на підставі заяви батьків, відповідної рекомендації ПМПК та направлення управління освіти. Навчання у групі може тривати від 1-го до 3-х років. Наповнюваність групи – 6 – 10 дітей, залежно від віку і ступеня порушення вихованців. Основною формою роботи є індивідуальні заняття. Проте по-можливості дітей об'єднують у підгрупи по 2-3 дітей з метою формування інтересу до співробітництва, колективної взаємодії. Результатом ранньої корекційно-педагогічної допомоги є переведення дитини у певний заклад для дошкільного навчання і виховання.

Корекційна допомога здійснюється у процесі психолого-педагогічного супроводу, який орієнтується не лише на дитину, а на родину в цілому. Його *метою* є створення оптимальних умов для розвитку дитини у сім'ї.

Завдання психолого-педагогічного супроводу:

- 1) раннє виявлення проблем у розвитку дитини;
- 2) комплексна діагностика психофізичного розвитку дитини;
- 3) рання корекційна допомога дитині;
- 4) психологічна допомога родині;
- 5) навчання батьків педагогіці співробітництва з дитиною, методиці корекційно-розвивального виховання в умовах сім'ї.

Важливого значення набуває послідовність здійснення ранньої корекційної допомоги.

Етапи ранньої корекційної допомоги:

1) знайомство з сім'єю;

Дуже важливо вчасно виявити сім'ї, які виховують дитину з особливостями психофізичного розвитку, і надати їм повноцінну допомогу. Виявлення сімей відбувається шляхом моніторингу документації у дитячих

поліклініках, через звернення на ПМПК. Батьків передусім слід переконати в тому, що *дитина з інтелектуальним порушення є особистістю, що розвивається, є індивідуальністю*. І хоча розвиток такої дитини у психічному й особистісному планах здійснюється повільніше і якісно інакше, він все ж підпорядковується загальним закономірностям розвитку психіки людини. При цьому вагому роль у вихованні особистості саме у ранньому віці відіграють батьки.

2) первинна діагностика дитини і всієї родини;

Водночас із комплексним вивченням дитини (див. пункт 3.4) здійснюється і вивчення родини в цілому. Зокрема, необхідно з'ясувати наступні питання:

- як члени родини сприймають порушення дитини, чи розуміють, що означає клінічний діагноз;
- чи не є вада дитини джерелом негативних емоційних переживань;
- як батьки оцінюють перспективи розвитку дитини;
- як сприймають дитину інші члени родини (бабусі, дідусі, брати, сестри, інші родичі), як ставляться до неї у повсякденному житті;
- чи готові батьки психологічно і практично до виховання дитини з порушенням інтелекту;
- які труднощі відчувають батьки у вихованні дитини.

3) розробка й реалізація індивідуальної програми навчання і виховання;

Для дитини раннього віку з порушеннями інтелекту доцільною є індивідуальна корекційна робота у поєднанні з груповою на заключних етапах корекції. Для цього на основі комплексного психолого-педагогічного вивчення дитини, аналізу соціальних умов її виховання, особливостей родини розробляється індивідуальна програма навчання і виховання дитини.

Для дитини раннього віку з порушеннями пізнавальної діяльності не існує стандартної навчальної програми. Таким стандартом виступає, з одного боку, онтогенез розвитку психічних функцій, з другого – індивідуальні особливості дитини та її родини. При визначенні змісту навчання і виховання

слід враховувати програми виховання для дітей раннього віку з нормальним психофізичним розвитком (наприклад, «Зернятко») та програми спеціальних дошкільних закладів для дітей з вадами інтелекту та ЗПР. Тобто зміст програми має спрямовуватись на формування новоутворень та провідної діяльності відповідно віку і порушення дитини.

Отже, у індивідуальній програмі визначаються конкретні завдання з формування у дитини знань, вмінь і навичок на найближчий час за основними лініями розвитку (як і при обстеженні дитини): соціальний розвиток; фізичний розвиток; пізнавальний розвиток.

Індивідуальна програма навчання і виховання дитини раннього віку складається на невеликий період (два – три місяці), оскільки здійснення прогнозу на більш тривалий період для дітей цього віку є недоцільним.

В індивідуальній програмі слід передбачити: умови й правила проведення роботи з дитиною у сім'ї; зміст роботи з дитиною за основними лініями розвитку; конкретні методи і прийоми роботи з дитиною; види діяльності, спрямовані на формування позитивних форм взаємодії з іншими дітьми; регулярність занять; зміст допомоги, яка надається родині; форми роботи з батьками.

Реалізацію індивідуальної програми навчання і виховання забезпечує комплексна (мультидисциплінарна) команда спеціалістів Основним фахівцем, який працює з розумово відсталою дитиною раннього віку, є **вчитель-дефектолог** (олігофренопедагог). Окрім нього з дитиною та родиною можуть працювати психолог, логопед, вихователь.

Обов'язковими членами команди супроводу родини дитини раннього віку є медичний персонал: лікар відповідного фаху (дитячий психіатр, офтальмолог, отоларинголог, ортопед, невролог та ін.), медична сестра, лікар ЛФК. Лікарі здійснюють медичну діагностику; за потреби направляють на додаткові обстеження; призначають лікування; слідкують за змінами у здоров'ї дитини у процесі корекційної допомоги; консультують батьків та психолого-педагогічний персонал з питань здоров'я дитини.

У команді психолого-педагогічного супроводу дитини раннього віку можуть бути і музичний керівник та інструктор з фізичної культури.

Одним із найважливіших членів команди є *батьки* дитини. Вони мають ретельно слідкувати за змінами у розвитку дитини; надавати всю необхідну інформацію про її розвиток спеціалістам; виконувати рекомендації фахівців з виховання та корекційно-розвивальної роботи, створення необхідних для цього умов у сім'ї.

4) неперервний контроль за розвитком дитини і стосунками у сім'ї;

Головною умовою ранньої корекційної допомоги є єдність психолого-медико-педагогічної діагностики, комплексної допомоги та оцінки розвитку дитини. Така єдність і неперервність контролю стосується не лише дитини, а й сім'ї в цілому, адже саме вона забезпечує оптимальні умови для її розвитку.

5) постійне внесення коректив у програму;

За результатами контролю та наслідками корекційної роботи можуть вноситись зміни в індивідуальну програму навчання і виховання дитини. Вони можуть стосуватись змісту корекційної роботи, методики й форм впливу на дитину і її родину.

б) заключний етап – переведення дитини у заклад.

Після того, як дитині виповниться 3 роки, здійснюється повторне комплексне обстеження у ПМПК. Залежно від можливостей дитини, її потреб та налаштованості родини, рекомендується заклад для подальшого навчання і виховання (загальноосвітній, спеціальний, інклюзивний).

Методи навчання і виховання дітей з інтелектуальним недорозвитком раннього віку

Методи роботи з дітьми обираються відповідно до рівня розвитку дитини, зокрема, наслідування, спільна діяльність, ігри, вправи тощо. Важливо поєднувати практичні, наочні й словесні методи впливу; співпрацювати з дитиною на позитивному емоційному контакті. Вся робота з розумово відсталими дітьми спрямовується на розвиток пізнавальної діяльності з обов'язковою опорою на конкретну, наочну ситуацію.

Провідна роль у ранній корекційно-розвитковій роботі належить грі (Н.С.Жукова, Є.М.Мастюкова, Л.В.Проніна, Ю.А.Разенкова, Є.А.Стребелева та ін.). У роботі з дітьми, які мають інтелектуальний недорозвиток, гра є не просто розвагою, а корекційною і терапевтичною процедурою, що має проводитись регулярно й цілеспрямовано. Вибір гри залежить від віку дитини, її розумових здібностей і скеровується для батьків корекційним педагогом. Дуже важливо, щоб батьки зрозуміли, що у грі дитина не лише одержує почуття задоволення, а й знайомиться з навколишніми предметами і явищами, оволодіває навичками самообслуговування; вчиться сприймати, спостерігати, міркувати; розвиває увагу, пам'ять і мовлення; виробляє наполегливість і витримку.

Навчання грі здійснюється як у випадковій ситуації (вдома), так і в спеціально створеній (заняття з корекційним педагогом, батьками вдома). Тривалість гри, її повторюваність спочатку повністю залежить від інтересу дитини, поступово збільшуючись.

Дуже важливо правильно обирати іграшки. Н.С.Жукова, Є.М.Мастюкова рекомендують враховувати такі особливості дітей [стор. 56 – 57]:

- **у віці до одного року:** дитина пізнає предмет на дотик, вчиться брати предмет, вчиться слухати, знайомиться з кольором. Доцільно давати дитині брязкальця, гумових тварин (можна й такі, які передають звуконаслідування). Іграшки мають бути яскравими, красивими;

- **від року до двох:** вік перших конструктивних уявлень, коли діти починають щось складати, будувати. Тому доцільними будуть кубики, нескладні пірамідки, іграшкові тварини, дерев'яні вагончики тощо;

- **від двох до трьох років:** дівчати починають одягати, годувати й причісувати ляльок; хлопчиків цікавлять машини, літачки, автобуси. Відповідно слід добирати іграшки з урахуванням цих інтересів.

Водночас, крім вікових, слід враховувати й розумові та рухові можливості дитини, оскільки у ранньому віці ігрова діяльність має поєднувати фізичну і рухову активність. Занадто складні, нецікаві іграшки викличуть у розумово відсталій дитини роздратованість, агресію, зниження інтересу до гри.

Ю.А.Разенкова розробила цикл ігор для дітей першого року життя []. Їх можна використовувати й для корекційно-розвиткової роботи з дітьми, які мають недорозвиток інтелекту. Ігри спрямовані на розвиток «семи сфер» розвитку дитини віку немовляти []:

1. Розвиток взаємодії між дитиною і дорослим.
2. Розвиток зорового сприймання.
3. Розвиток слухового сприймання.
4. Стимулювання і розвиток звукової активності і передумов розуміння мовлення.
5. Розвиток рухів і нормалізація рухової активності.
6. Розвиток і нормалізація рухів руки і пальців руки.
7. Розвиток перших предметних дій.

Суттєвим методичним аспектом є необхідність поділу всіх іграшок на дві групи: *дидактичні іграшки* – тобто ті, які будуть використовуватись лише на заняттях з навчальними і корекційно-розвитковими цілями; *повсякденні іграшки* – ті, які дитина може вільно обирати для ігор. Такий поділ підтримує інтерес дитини до занять, стимулює її до гри. Позитивне, емоційне ставлення розумово відсталого дитини до взаємодії з іграшками є запорукою її розвитку. Корисно також стимулювати у дітей наслідування: «Зроби, як я».

Поступово в ігри слід включати цілеспрямовані вправи для розвитку пізнавальних процесів: слухової уваги й пам'яті, зорової уваги й пам'яті, сприймання, наочного мислення, мовлення.

Розвиток дитини раннього віку в сім'ї має також спрямовуватись на прищеплення дітям навичок гігієни і самообслуговування, соціально-побутову орієнтацію, виховання правильної поведінки.

Контрольні запитання

1. Якого значення набуває ранній вік для розвитку дитини з психофізичними порушеннями?
2. У чому полягає роль ранньої корекції у психофізичному розвитку дитини?
3. Дайте визначення ранньої корекційної допомоги, абілітації.
4. Опишіть особливості розвитку дитини з порушеннями інтелекту у віці немовляти та ранньому віці.
5. Назвіть принципи ранньої корекційної роботи.
6. Розкрийте зміст та методи психолого-педагогічного вивчення дітей раннього віку.
7. Назвіть мету та завдання ранньої корекційно-розвиткової допомоги дітям з вадами інтелекту.
8. Дайте характеристику етапів ранньої корекційної допомоги.
9. Опишіть методи навчання і виховання дітей з інтелектуальним недорозвитком раннього віку.

Література

1. Аксенова Л.И. Программа ранней комплексной диагностики уровня развития ребенка от рождения до 3-х лет / Л.И.Аксенова, А.А.Лисеев, Н.Ш.Тюрина, Е.В. Шкадаревич // Дефектология. – 2000. - № 3. – С. 3-27.
2. Бремс К. Полное руководство по детской психиатрии / К.Бремс / Пер. с англ. Ю.Брянцевой. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 640 с.
3. Вступ до абілітації та реабілітації дітей з обмеженнями життєдіяльності: Навчально-методичний посібник. – К.: ГЕРБ, 2007. – 288 с.
4. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д.Гонеев, Н.И.Лифинцева, Н.В.Ялпаева; [Под ред. В.А.Сластенина]. – М.: Академия, 1999. – 280 с.
5. Жукова Н.С. Если ваш ребенок отстаёт в развитии /Н.С.Жукова, Е.М.Мастюкова. – М.: Медицина, 1993. – 112 с.

6. Забрамная С.Д. От диагностики к развитию : Материалы для психолого-педагогического изучения в дошкольных учреждениях и начальных классах школ. – М.: Новая школа, 1998. – 144 с.
7. Закон України. „Про надання спеціальної ранньої допомоги дітям-інвалідам” // Урядовий кур’єр. - 2003. - № 11. – С. 26-41.
8. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей о особыми проблемами в развитии / Е.М.Мастюкова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 304 с.
9. М. Ибука. После трех уже поздно / Ибука М. – М.: Олта, 2003. – 64 с.
10. Исаев Д.Н. Отстающий в развитии ребенок. Как узнать, что ребенок отстает в развитии? – СПб.: Речь, 2012. – 187 с.
11. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство / Д.Н.Исаев. – СПб.: Речь, 2003. – 2003. – 391 с.
12. Катаева А.А. Дошкольная олигофренопедагогика / А.А.Катаева, Е.А.Стребелева. - М.: ВЛАДОС, 1998. – 208 с.
13. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: Методическое пособие / Под ред. Е.А.Стребелевой. – 2-е изд. – М.: Экзамен, 2004. – 128 с.
14. Миронова С.П. Особливості інклюзивної дошкільної освіти / С.П.Миронова // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. - № 11. – С. 8 – 15.
15. Миронова С.П. Педагогічна допомога дитині раннього віку з особливостями психофізичного розвитку / С.П.Миронова // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2011. - № 5. – С. 65 – 72.
16. Національна платформа недержавних організацій щодо виконання зобов’язань держави перед громадянами з інвалідністю за Конвенцією ООН про права інвалідів. – К.: ВГО «Коаліція», 2010. – 85 с.

17. Постанова Кабінету Міністрів України №545 «Про схвалення концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів» // Права інвалідів в Україні. – К.: Сфера, 2002. – С. 279 – 282.

18. Психология семьи и больной ребенок. Учебное пособие: Хрестоматия. – СПб.: Речь, 2007. – 400с.

19. Разенкова Ю.А. Содержание индивидуальных программ развития детей младенческого возраста с ограниченными возможностями / Ю.А.Разенкова // Дефектология. – 1998. - № 3. – С. 57-63.

20. Разенкова Ю.А. Игры с детьми младенческого возраста / Ю.А.Разенкова. – М.: Школьная Пресса, 2005. – 160 с.

21. Рання комплексна діагностика і реабілітація дітей з сенсорними порушеннями: реалії та перспективи // Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю. Статті та лекції. – Львів. – Український бестселер, 2010. – 360 с.

22. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие / Под ред. Е.А.Стребелевой. – М.: Академия, 2001. – 312 с.

23. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии : Кн. для педагога-дефектолога / Е.А.Стребелева. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 184 с.

Тема 4. ЗМІСТ І ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ, У РІЗНИХ ТИПАХ ЗАКЛАДІВ

План

1. Залежність змісту та методики корекційної роботи від ступеня та виду інтелектуального недорозвитку, якісних особливостей структури дефекту, клінічного діагнозу, віку дітей.

2. Організація корекційної роботи з розумово відсталими дітьми у різних типах закладів.

3. Організація корекційної роботи з школярами, які мають затримку психічного розвитку.

4.1. Залежність змісту та методики корекційної роботи від ступеня та виду інтелектуального недорозвитку, якісних особливостей структури дефекту, клінічного діагнозу, віку дітей

При виборі змісту й методів корекційної роботи з розумово відсталими дітьми слід передусім враховувати ступінь інтелектуального недорозвитку, якісні особливості структури дефекту, вік особи, її клінічний діагноз.

Визначаючи зміст корекційної роботи, недостатньо обмежитись вказівкою про розумову відсталість, слід обов'язково встановити вид порушення і його структуру. Це набуває вагомого значення й для методики корекційної роботи. Передусім, безумовно, слід враховувати первинні порушення у структурі дефекту. Вони відображаються на розвитку психіки дитини, ускладнюють його. Проте педагогічні зусилля необхідно спрямовувати на вторинні та подальші ускладнення, оскільки саме вони піддаються корекційному впливу.

При розробці стратегії корекційної роботи враховують класифікацію розумової відсталості за видами, формами, ступенями, клінічними діагнозами. Кожен вид, форма чи ступінь розумової відсталості має як спільні, так і відмінні особливості. Урахування сучасних класифікацій дозволяє обрати для дитини відповідний заклад; розробити адекватну програму розвитку; підібрати правильні засоби та методи навчального, виховного і корекційного впливу. Подамо коротку характеристику окремих класифікацій, зосереджуючись на особливостях корекційної роботи.

До групи розумово відсталих належать особи з клінічними діагнозами, які згідно сучасної Міжнародної класифікації хвороб (МКХ - 10) позначаються відповідними шифрами:

F - розумова відсталість;

F 70 - легка розумова відсталість;

F 71 - помірна розумова відсталість;

F 72 - важка розумова відсталість;

F 73 - глибока розумова відсталість;

F 78 - інша розумова відсталість;

F 79 - неуточнена розумова відсталість.

Окрім основного діагнозу можуть бути супутні психіатричні проблеми:

F 7x.0 - мінімальні поведінкові відхилення або їхня відсутність;

F 7x.1 - значні поведінкові відхилення, що потребують уваги або лікувальних заходів;

F 7x.8 - інші поведінкові відхилення;

F 7x.9 - поведінкові відхилення не визначені.

Згідно сучасної Міжнародної класифікації хвороб (МКХ - 10) за складністю й виразністю порушення розумову відсталість поділяють на **чотири ступені**, які співвідносяться з відповідним інтелектуальним коефіцієнтом (IQ):

- легка розумова відсталість (дебільність) (F 70) – IQ = 50 - 69;
- помірна розумова відсталість (легка імбецильність) (F 71) - IQ = 35 - 49;
- важка розумова відсталість (виразна імбецильність) (F 72) - IQ = 20 - 34;
- глибока розумова відсталість (ідіотія) (F 73) - IQ = 0 - 19.

Легкий ступінь розумової відсталості (дебільність)

Діти-дебіли є основним контингентом спеціальної (допоміжної) школи для дітей з порушеннями розумового розвитку, оскільки рівень їхнього розвитку, за умови проведення корекційної роботи, дозволяє їм оволодіти певним освітнім рівнем і нескладними професійними навичками.

Найбільш несформованими (у порівнянні з нормальними однолітками) у дітей з легким ступенем розумової відсталості виявляються вищі психічні процеси (мислення, мовлення, пам'ять), хоча й інші (увага, сприймання, відчуття) можуть бути недорозвиненими.

У цієї категорії дітей мислення є конкретним, стереотипним, некритичним, обмежується безпосереднім досвідом і необхідністю забезпечення нагальних потреб; операції мислення, вміння встановлювати причинено-наслідкові зв'язки є несформованими.

Діти-дебіли оволодівають мовленням з деякою затримкою, проте здатні використовувати його у своєму щоденному спілкуванні, підтримувати розмови на побутову тематику, брати участь у бесіді. Мовлення цих дітей характеризується загальним недорозвитком, що виражається у порушенні всіх його сторін, зокрема, фонетико-фонематичних та граматичних порушеннях, обмеженні словникового запасу, недостатності розуміння слів та неадекватному їх вживанні, несформованості зв'язного мовлення. Доволі часто системні порушення усного мовлення відображаються й на оволодінні письмом та читанням.

Обсяг запам'ятовування дітей-дебілів є звуженим, мнемічні процеси - уповільненими, нестійкими, через що страждає і якість запам'ятовування: воно є неточним, фрагментарним, поверховим, не опосередковується мисленням.

Довільна увага дітей є недорозвиненою; порушеними є і такі її властивості, як: цілеспрямованість, концентрація, стійкість. Ці діти характеризуються підвищеною розсіяністю, невмінням утримувати увагу на будь-якій діяльності тривалий час. Це створює їм підвищені труднощі під час оволодіння шкільною програмою, елементами самообслуговування, трудовими операціями.

Недостатній розвиток сприймання цих дітей не дозволяє їм оволодіти правильними уявленнями про навколишній світ, адже їхнє сприймання є фрагментарним, нецілеспрямованим, звуженим, уповільненим, результати сприймання не осмислюються.

Емоції дітей-дебілів є недостатньо диференційованими, часто нестійкими, хоча й адекватними у доступних їхньому розумінню ситуаціях. Через

недорозвиток мислення дуже важко і повільно у цієї категорії дітей формуються вищі почуття: гностичні, моральні, естетичні тощо.

Діти з цим ступенем інтелектуального недорозвитку складають основний контингент спеціальних дошкільних закладів і шкіл. Вони можуть оволодіти спеціальною програмою навчання за умови поєднання навчальної і виховної роботи з корекційною, яку здійснюють корекційні педагоги (олігофренопедагоги). В умовах спеціальної школи діти також оволодівають певними професіями, які забезпечують їм у подальшому самостійне життя.

Помірний ступінь розумової відсталості (легка імбецильність)

Помірна розумова відсталість характеризується несформованими пізнавальними процесами. Мислення у таких дітей є конкретним, непослідовним, інертним; діти є практично не здатними до утворення абстрактних понять. Вони не вміють своєчасно користуватись вже засвоєними діями, не обдумують свої вчинки, не передбачають результат. Ці діти повільно утворюють логічні зв'язки і зазвичай краще запам'ятовують те, що безпосередньо пов'язується з задоволенням їхніх фізіологічних потреб.

Особи з таким ступенем розумової відсталості мають значний недорозвиток мовлення. Словниковий запас досить бідний, наявні аграматизми. Активний словник є значно меншим, ніж пасивний, але використання з пасивного словника слів дітьми даної групи спостерігається досить рідко. Ці діти краще розуміють звернене мовлення. Самостійно побудувати складну мовленнєву конструкцію не можуть; хоча й здатні повторити мовленнєві висловлювання інших.

Пам'ять у дітей цієї категорії формується досить повільно, матеріал запам'ятовується лише після багаторазових повторень, швидко забувається. Знання погано використовуються на практиці. Поряд з цим у деяких імбецилів відмічають випадки надзвичайно розвиненої пам'яті на цифри, дати, події, імена тощо (так звана гіпертрофія пам'яті).

Спостерігаються й значні порушення уваги. Вона швидко розсіюється, діти повільно концентруються, часто відволікаються на другорядні ознаки, не

вміють довго її утримувати на одній діяльності. Слабка активна увага перешкоджає досягненню будь-якої поставленої мети, навіть елементарної.

Розвиток навичок самообслуговування та функцій рухового апарату також відстає, таким людям впродовж всього життя потрібна допомога і контроль. Рухи є уповільненими, вайлуватими; моторна недостатність спостерігається практично у всіх дітей даної групи. Вони мають значні труднощі при переключенні рухів, швидкій зміні поз і дій. Найчастіше виникають труднощі при виконанні дій, які вимагають диференційованих рухів пальців.

Досить яскраво недоліки пізнавальних процесів проявляються у цієї категорії дітей при формуванні у них навичок читання, письма, рахунку. Вихованці не здатні зрозуміти прочитане (хоча інколи навчаються технічно правильно відтворювати текст), допущені помилки ними не помічаються, і, отже, не виправляються. Вони можуть навчитись рахувати у межах 10, інколи в межах 100 на наочному матеріалі, але абстрактний рахунок, навіть у межах першого десятка, є для них переважно недоступним.

У процесі спеціальної корекційно-виховної роботи діти можуть оволодіти деякими базовими навичками самообслуговування. Спеціально розроблені навчальні програми відповідають сповільненому характеру навчання з невеликим обсягом матеріалу, який потрібно засвоїти. У зрілому віці люди з помірною розумовою відсталістю зазвичай спроможні виконати просту практичну роботу, якщо при цьому їм даються доступні вказівки і організовується контроль її виконання. Повністю незалежне проживання дорослої людини з помірною розумовою відсталістю здебільшого є неможливим. Проте такі люди є цілковито мобільними та фізично активними. Більшість з них здатні встановлювати контакти, спілкуватись з іншими людьми, бути залученими до простих соціальних дій.

Важкий ступінь розумової відсталості (виразна імбецильність)

Ця категорія дітей подібна до групи дітей з помірною розумовою відсталістю за клінічною картиною та ознаками органічного ураження

центральної нервової систему. Так само, як і для осіб з помірною розумовою відсталістю, для них характерним є низький рівень засвоєння різних навичок. У більшості з них спостерігаються низький рівень розвитку моторики, порушення координації рухів, наявність інших відхилень, обумовлених органічними порушеннями головного мозку. Частина дітей цієї групи не вміють самостійно пересуватись.

Спостерігається значне порушення вищих психічних функцій. Вони запам'ятовують лише ту діяльність або ті явища чи процеси, які викликають у них позитивні емоційні переживання. Увага не концентрується, вони можуть відволікатись на будь-які, навіть незначні і другорядні подразники. Вони не можуть зробити навіть елементарних висновків або узагальнень. Як правило, інтелектуальні порушення супроводжуються вираженою неврологічною патологією: паралічами, парезами, гіперкінезами.

Ця категорія осіб є нездатною до оволодіння навіть елементарними знаннями з рахунку, письма, читання. Робота з ними полягає у розвитку і простому тренуванні необхідних навичок самообслуговування та санітарної гігієни, соціальної адаптації і виконання елементарних трудових операцій. Проте через моторну незграбність та грубі порушення пізнавальної діяльності їм для цього потрібно набагато більше часу. Частині з них навіть після тривалих тренувань не вдається оволодіти такими дрібними рухами, як застібання гудзиків, шнурування, накладання одного предмету на інший тощо. Самостійно використати навіть натреновані знання діти цієї категорії в більшості випадків не зможуть.

У дітей цієї групи не має достатнього для спілкування словникового запасу, що значно ускладнює їхню соціалізацію. У своєму мовленні вони використовують лише найбільш знайомі слова і мовленнєві штампи, заучені граматичні конструкції, часто при цьому не усвідомлюючи їхнього змісту. При спілкуванні використовують додаткові невербальні форми комунікації – жести, міміку, окремі звуки, якими висловлюють свої бажання і потреби. Краще ідуть

на контакт зі знайомими людьми, завдяки чому після тривалих тренувань у них вдається сформувати елементи соціалізованих емоцій.

Принципова відмінність між помірною та важкою розумовою відсталістю полягає в тому, що у останніх є виразні моторні відхилення або інші клінічні прояви, які свідчать про глибоке органічне ураження. Відхилення, притаманні цій категорії осіб, не дозволяють їм самотійно, без спеціальної опіки, жити у соціальному середовищі.

Глибокий ступінь розумової відсталості (ідіотія)

Це найважчий ступінь розумової відсталості, при якому органічно уражається не лише кора головного мозку, а й частково підкірка, що призводить до грубого порушення фізичного та психічного розвитку.

Більшість з ідіотів є малорухомими або значно обмеженими в моторних можливостях, страждають на хронічні захворювання внутрішніх органів, енурез, енкопрез тощо. Їхні потреби й дії мають примітивний характер, рухові реакції є хаотичними, нецілеспрямованими.

При цьому ступені пізнавальна діяльність є повністю несформованою. Діти ніяк не реагують на оточуючих, навіть сильним звуком і яскравим світлом не можна привернути їхню увагу і утримувати її хоча б деякий час. Вони часто не впізнають рідних, близьких, реагують лише на тих людей, які постійно працюють з ними; здатні розуміти лише прості форми невербального спілкування, в основі яких лежать реакції отримання задоволення, не можуть опанувати елементарними навичками самообслуговування, не вміють піклуватись про себе і потребують постійної допомоги, опіки і контролю. Окремі з них можуть навчитись самотійно їсти.

У них порушені смакові і нюхові відчуття, в результаті чого вони можуть їсти неїстівні предмети і практично не реагувати на різкі запахи. Емоційні реакції у них практично відсутні. Емоції не є показником стану такої дитини. Про її стан не можна зрозуміти за виглядом її обличчя, позою, рухами. У них часто виникають афективні спалахи, під час яких вони можуть битися головою об стіну, кусати собі руки, бити п'ятками об підлогу, викручувати пальці тощо.

Через пониженоу больову чутливість такі рани не викликають у них дискомфорту. Одні з них є апатичними, повільними, інші - навпаки, злобливими, агресивними, дратівливими.

Поведінка дітей-ідіотів повністю залежить від зовнішніх стимулів, є нецілеспрямованою, неусвідомленою (польова поведінка).

Діти з цим ступенем інтелектуального недорозвитку знаходяться на утриманні дорослих (вдома або у спеціальних закладах), оскільки мають статус інвалідів.

Розумова відсталість поділяється на **два види**: олігофренія і деменція.

Олігофренія виникає в результаті мозкових захворювань у період внутрішньоутробного розвитку, в ранньому дитинстві чи як наслідок пологових травм. У дітей – олігофренів недорозвиненими є вищі форми пізнавальної діяльності. Олігофренія характеризується відсутністю прогресивності, тобто у дитини в процесі її розвитку розумова відсталість не прогресує. За спеціально організованих умов дитина – олігофрен здатна оволодіти певними знаннями, вміннями і навичками, досягнути певного рівня розвитку.

Олігофренія поділяється на декілька груп (класифікація М.С.Певзнер), які відрізняються патофізіологічною, клінічною і психологічною характеристикою. Зокрема: неускладнена олігофренія; олігофренія, ускладнена переважанням збудження над гальмуванням; олігофренія, ускладнена переважанням гальмування над збудженням; олігофренія, ускладнена грубим порушенням особистості, різкою зміною потреб і мотивів; олігофренія, ускладнена частковим порушенням слуху, мовнослухової системи, моторики.

У **дітей з неускладненою олігофренією** найбільш порушеними є складні форми пізнавальної діяльності. Відповідно корекційна робота з такими дітьми має спрямовуватись передусім на розвиток їхнього мислення, мовлення, збагачення кола уявлень, формування самосвідомості та довільності поведінки.

У **дітей з олігофренією, ускладненою порушенням динаміки нервових процесів**, недорозвиток пізнавальної діяльності поєднується із порушеннями у діяльності та поведінці. Тому у корекційній роботі на перше місце виступає

зміцнення та врівноваження нервових процесів, а потім виправлення вад пізнавальної сфери (М.П.Матвєєва). Вагомим для корекційної роботи з цією категорією дітей є організація охоронного режиму, загартовуючи процедури, поєднання корекційно-виховної роботи з лікуванням згідно з порадами лікаря.

У дітей з олігофренією, ускладненою психопатоподібним або лобним синдромом, крім органічного пошкодження кори головного мозку, первинно порушені й ділянки мозку, що відповідають за регуляцію емоцій. У корекційній роботі з цими дітьми вагомим значення набуває встановлення правильного контакту з дітьми; регламентація їхнього життя і діяльності; контроль за виконанням вимог; поступове формування самоконтролю, довільності психічних процесів; розвиток критичності мислення й самосвідомості; формування соціальних потреб та інтересів. Доцільним для таких дітей є психологічна корекція на спеціальних заняттях із фахівцем.

У корекційній роботі слід враховувати й особливості дітей, у яких олігофренія ускладнена частковим порушенням слуху, мовнослухової системи, моторики. Так, *діти-олігофрени з грубими порушеннями мовлення* важко оволодівають звуковим аналізом і синтезом, лексичною й граматичною будовою мовлення, що у свою чергу обумовлює труднощі засвоєння не лише письма й читання, а й математики, праці, географії, історії тощо; ускладнює розуміння інструкцій і усні відповіді на уроках; погіршує спілкування. У навчанні цих дітей необхідно поєднувати вербальні методи із наочністю; формувати лексику і граматику, фонематичний аналіз і синтез. Індивідуальний підхід вчителя до цієї категорії дітей має поєднуватись із ґрунтовною роботою логопеда.

Діти-олігофрени з руховими порушеннями важко оволодівають навичками письма, їм властива скутість рухів, погана моторика, недостатня координованість рухів, невміння розподіляти м'язові зусилля. Ізольовані рухові дії виконуються з багатьма помилками у комплексних діях. Підвищення темпу роботи збільшує кількість помилок. Корекційна робота з такими дітьми розпочинається з виконання завдань спільно з вчителем з поступовим

переходом до самостійної роботи під контролем і регуляцією педагога. Дітей вчать координувати та диференціювати рухи. Рухове навантаження, завдання на уроках, які вимагають роботи дрібної моторики руки, вчитель має добирати для таких учнів індивідуально, з урахуванням особливостей рухової сфери. Доцільними є заняття з психологом, лікарем ЛФК.

У дітей-олігофренів з порушеннями зорового сприймання і просторової орієнтації великі труднощі проявляються вже з перших днів на уроках мови та математики. Вони плутають букви й цифри, не бачать рядків, погано орієнтуються на аркуші, у просторі та у власному тілі. Якщо ці порушення обумовлені локальним пошкодженням певних ділянок мозку, то для таких дітей розробляють індивідуальні програми навчання з тих предметів, засвоєнню яких найбільше перешкоджають проблеми дітей.

Деменція виникає на більш пізньому етапі розвитку дитини внаслідок перенесеного захворювання центральної нервової системи після трьох років або плинного захворювання мозку, що розпочалося у дошкільному, молодшому шкільному чи підлітковому віці.

Деменція може бути непрогресивною - внаслідок травматичних пошкоджень головного мозку, менінгітів, енцефалітів. Проте є і такі дементні діти, які страждають на плинне захворювання головного мозку. До прогресивних форм деменції відносяться: епілептична; шизофренічна; ревматична; гідроцефалія; сифіліс головного мозку.

Дітям з травматичною деменцією властива висока виснажливість, вразливість нервової системи, погане перенесення фізичного дискомфорту. Швидка втома від розумової праці та монотонної діяльності може призвести до нудоти, головного болю, запаморочення, роздратування, вередливості. Тому в корекційній роботі слід враховувати динаміку втомлюваності дитини; дозувати розумові навантаження, чергуючи їх з відпочинком; зміцнювати нервову систему дитини.

Провідним дефектом при *деменції, що виникла внаслідок менінгоенцефалітів*, є порушення мотиваційного та організаційного

компонентів розумової діяльності. Такі діти уникають інтелектуальної праці, не цікавляться навчанням. Їм часто властиві патологічні потяги: kleptomaniya, гіперсексуальність, дромоманія та ін. Тому основним завданням корекційної роботи є виховання соціальних потреб, інтересів, формування цілеспрямованості діяльності, довільності поведінки, самоконтролю; організація постійного педагогічного контролю для запобігання порушенням моральних і правових норм (М.П.Матвеева).

Педагогічний вплив на дітей з плинною деменцією обов'язково має поєднуватись із лікуванням (адже хвороба триває), психологічною допомогою. У корекційній роботі враховується вид плинної деменції.

У дітей з епілептичною деменцією на перше місце виступає погана пам'ять, швидке забування, неохайність у побуті та праці; доволі часто виробляється педантизм, надмірна точність, бережливість. Їхнє мислення є доволі уповільненим та інертним. Їм властиві й певні особливості емоційно-вольової сфери, зокрема, у них переважає пригнічений настрій, вони можуть бути злопам'ятними, ревливими, схильними до періодичних змін настрою, роздратованості. рисою дітей з епілептичною деменцією є подвійність поведінки: улесливість та запобігання перед сильними, деспотизм до слабких. У роботі з цими дітьми, з одного боку, слід коригувати їхню погану пам'ять, надмірну інертність, роздратованість, а, з другого – підтримувати їхню працелюбність і охайність. Вчитель має слідкувати за поведінкою цих дітей, не допускаючи або коригуючи прояви її подвійності (С.Я.Рубінштейн). Особливу увагу необхідно приділити формуванню колективних стосунків у класі, де є такий учень.

У дітей з шизофренічною деменцією спостерігається розрив між практичним та абстрактним інтелектом. Часто через сповільнене формування моторики ці діти невзможі засвоїти елементарні навички самообслуговування, виявляють безпорадність у простих життєвих справах. Цим дітям може бути властива певна аутичність, емоційна холодність, схильність до фантазування. Дітей з шизофренічною деменцією необхідно залучати до активної взаємодії з

однолітками; не давати їм зосереджуватись на власних фантазіях; навчати виконувати практичні дії з самообслуговування, фізичної праці.

Навчаючи *дітей з деменцією при гідроцефалії*, слід організовувати осмислене засвоєння матеріалу, оскільки збереженість у них механічного запам'ятовування часто перешкоджає свідомості навчання та застосування знань у практиці. Такі діти швидко втомлюються розумово й фізично, тому слід пам'ятати про охоронний режим, оздоровчі заходи.

Деменція внаслідок ревматизму центральної нервової системи призводить до виникнення у дітей дуже низької працездатності, заниженої самооцінки, тривожності. Такі діти відрізняються нестійкою увагою, несформованістю розумових операцій, швидким забуванням; втомлюваністю, надмірною метушливістю, рухливістю, ранимістю. Цим дітям властиві гіперкінези – насильницькі рухи, які виникають через хвилювання, втому або напруження. Корекційна робота з такими дітьми має спрямовуватись на зміцнення нервової системи, зниження рівня їхньої тривожності. Вагомого значення набуває спокійний тон вчителя, щадячий вибір навчального і трудового навантаження. З такими дітьми має працювати й психолог з метою формування у них навичок розслаблення, зниження рівня переживань.

Отже, вищеописані особливості дітей та завдання корекційної роботи свідчать про те, що зміст і методи педагогічної корекції окрім загальних напрямків, мають враховувати індивідуальні особливості розумово відсталі дитини.

Розв'язання завдань корекційної роботи залежно від віку дітей

Для правильної організації корекційної роботи з дітьми у процесі їхнього навчання необхідно враховувати сутність психічної діяльності та закономірності її розвитку. Загальна корекційна робота має спрямовуватись передусім на виправлення вад мислення, підвищення інтелектуального рівня розвитку з урахуванням віку дітей (Є.А.Ковальова).

Корекційна робота з учнями молодших класів спрямовується на розвиток і використання практичного наочно-дійового мислення учнів. Дуже важливо

розвинути у них здатність правильно й чітко сприймати предмети і явища, використовувати своє сприймання як основу розумових операцій. З метою розвитку сприймання при вивченні навчального матеріалу на всіх уроках необхідно спеціально організувати спостереження дітей. Вони мають розуміти завдання спостереження і способи їх розв'язання. Під час спостереження учні повинні аналізувати об'єкти, виділяти в них суттєві ознаки і зв'язки, порівнювати. Ефективність спостереження зростає під час використання відповідних практичних дій, мовлення (повторення інструкції, пояснення своїх дій, звіт про роботу тощо). Отже, корекційна робота з учнями молодших класів має поєднувати наочний образ, слово і практичні дії.

Поступово в учнів слід розвивати розумову діяльність без опори на наочні образи: відповіді на запитання; аналіз подій, ситуацій, арифметичних задач, моделювання подій. Вагомого значення у корекційній роботі з школярами молодших та середніх класів набуває формування інтелектуальних трудових умінь на уроках праці: аналіз і опис об'єкта, дії за зразком, узагальнення дій, планування роботи, словесний звіт тощо.

У старших класах навчальна діяльність школярів більшою мірою має спиратись на словесно-логічне мислення. Проте в якості наочної опори варто використовувати схеми, креслення, мапи. В учнів формують вміння орієнтуватись у завданні, планувати свою роботу, дотримуватись плану та звітувати про виконання. Важливо сформувані у дітей навички самоконтролю.

4.2. Організація корекційної роботи з розумово відсталими дітьми у різних типах закладів

Організація корекційно-виховної роботи у спеціальному дошкільному закладі для дітей з вадами інтелекту

Ранній та дошкільний вік є дуже важливими для розвитку будь-якої дитини. Саме у цьому віці здійснюється інтенсивний розвиток дитини, формування її особистості. Створення у цей період спеціальних умов для корекційно-виховної роботи з розумово відсталою дитиною дозволяє

попередити виникнення ускладнень у структурі дефекту; урахувати сензитивні періоди становлення психіки; сприяє гармонійному розвитку особистості дитини; надає можливість підготувати її до навчальної діяльності.

Основною *метою* спеціального дошкільного виховання є забезпечення кожній дитині максимально можливого рівня фізичного, розумового і морального розвитку.

Завданнями корекційно-виховної роботи у спеціальному дошкільному закладі є:

- 1) подолання і попередження вад розвитку кожної дитини;
- 2) підготовка розумово відсталого дитини до навчання у спеціальній школі з урахуванням її індивідуальних можливостей.

Спеціальні дошкільні навчальні заклади, дошкільні групи при спеціальних школах і дитячих будинках з 2013 р. працюють за **«Програмою розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю»**, рекомендованою листом Міністерства освіти і науки України від 12.04.2013 № 1/11-6940.

Програма складається із семи розділів, у яких визначається зміст корекційно-виховної роботи з провідних для дошкільного віку видів діяльності.

Це такі розділи:

- розвиток мовлення;
- формування елементарних математичних уявлень;
- музичне виховання;
- фізичне виховання та основи здоров'я;
- ігрова діяльність;
- ознайомлення з навколишнім;
- сенсорне виховання.

Кожен розділ програми поділений за чотирма роками навчання і передбачає пояснювальну записку, зміст навчання і виховання дітей, орієнтовні показники розвитку, спрямованість корекційно-розвивальної роботи (таблиця 4.1).

Структура програми розвитку дітей дошкільного віку з розумовою
відсталістю

№	К-ть год.	Зміст навчання та виховання	Орієнтовні показники розвитку	Спрямованість корекційно-розвивальної роботи

Особливістю програми є чітке визначення корекційних цілей для роботи з дошкільниками, які мають інтелектуальний недорозвиток, поєднаних із навчальною і виховною роботою.

Виховну, навчальну і корекційно-розвивальну роботу з дітьми, що мають вади інтелекту, у спеціальному ДНЗ забезпечують: вчителі-дефектологи (олігофренопедагоги); вихователі; музичний керівник; психолог; вчитель-логопед; медичний персонал (лікарі, медсестри). Вони ж відповідають за дотримання режиму дня; поглиблене вивчення дитини; лікування вихованців; організовують роботу з батьками дітей. Всі фахівці виконують завдання корекційної роботи при виконанні своїх посадових обов'язків. Найбільша роль у цьому, згідно з посадовими інструкціями належить вчителю-дефектологу та вихователю. Фронтальні й індивідуальні корекційні цілі, обумовлені типологічними та індивідуальними особливостями розвитку дитини, реалізує вчитель-дефектолог на підгрупових заняттях з розвитку мовлення; формування елементарних математичних уявлень; спеціальних корекційно-розвиткових заняттях. Вихователь проводить групові та підгрупові заняття згідно з програмою, виконує завдання з індивідуальної корекції, визначені для кожної дитини вчителем-дефектологом, логопедом.

Вагомого значення у корекційній роботі набуває правильність її планування [].

Загальноосвітні спеціальні навчальні заклади

Згідно статистичних відомостей МОН України найбільша кількість розумово відсталих дітей охоплена навчанням у загальноосвітніх спеціальних (допоміжних) школах-інтернатах (школах).

Діяльність спеціальної школи регулюється основними нормативними документами України про освіту, одним із яких є «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей, що потребують корекції фізичного і (або) розумового розвитку».

Спеціальна загальноосвітня школа-інтернат (школа) 1-2-го ступеня для дітей з вадами розумового розвитку (допоміжна школа) реалізує наступну *мету* – розвиток і формування особистості, забезпечення соціально-психологічної реабілітації і трудової адаптації учня, виховання у нього загальнолюдських цінностей, громадянської позиції.

Завдання спеціальної школи

1. Створення спеціального режиму дня та системи навчальної, виховної і корекційної роботи.

2. Створення спеціальних умов для корекційної спрямованості навчання, відновлення здоров'я, подолання порушень психічного і фізичного розвитку.

3. Здійснення індивідуального та диференційованого підходу у навчанні та вихованні з урахуванням характеру порушень.

4. Забезпечення умов для розвитку нахилів і здібностей, здобуття учнем соціально необхідного мінімуму обов'язкових вимог до рівня і обсягу загальної середньої освіти.

5. Здійснення професійно-трудової підготовки вихованців.

Склад учнів спеціальної школи визначається «Положенням про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного і (або) розумового розвитку» (2008р.). Згідно цього документу направленню до спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату (школи, класу) для розумово відсталих дітей (допоміжна школа) підлягають розумово відсталі діти, які навчались у 1-2-х класах загальноосвітньої школи, так і ті, які не навчались, з такими медичними показаннями:

- олігофренія в ступені дебільності різного походження, в тому числі дебільність при хворобі Дауна;

- органічна деменція негрубого ступеня, що є наслідком інфекційних, інтоксикаційних, травматичних та інших постнатальних уражень головного мозку;

- епілептична деменція (за відсутності денних або частих нічних судомних нападів);

- шизофренічна деменція (за відсутності психотичних розладів);

- помірна розумова відсталість (за умови створення для таких дітей окремого класу).

Направленню до спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату (школи, класу) для розумово відсталих дітей (допоміжна школа) не підлягають діти:

- з важкою формою недоумства (олігофренія в ступені виразної імбецильності та ідіотії, в тому числі й при хворобі Дауна; органічна деменція важкого ступеня з виразною дезадаптацією, відсутністю навичок самообслуговування);

- з психічними захворюваннями, у яких крім недоумства спостерігаються інші важкі нервово-психічні порушення;

- з олігофренією або органічною деменцією з виразними і стійкими психопатоподібними розладами;

- з органічним захворюванням головного мозку з денними або частими нічними судомними нападами;

- з шизофренією із стійкими психотичними розладами;

- із різними відхиленнями у психічному розвитку, пов'язаними з первинним порушенням функцій слуху, зору, моторики;

- із затримкою психічного розвитку, пов'язаною із залишковими явищами органічних уражень головного мозку або педагогічною занедбаністю.

Програма допоміжної школи не розрахована на ці категорії учнів. Окрім цього вони потребують певних видів допомоги (лікувальної, психологічної, соціальної), не передбачених цією школою. Названі категорії дітей є контингентом інших закладів: спеціальні школи інших типів, реабілітаційні центри, дитячі будинки-інтернати, лікарні.

Корекційна робота є стрижнем навчання і виховання учнів з вадами інтелекту у спеціальній школі.

Навчання, виховання і трудова підготовка дітей з помірним ступенем розумової відсталості

Залежно від ступеня інтелекту, фізичного здоров'я, можливостей і потреб діти з помірним ступенем розумової відсталості перебувають у закладах Міністерства праці та соціальної політики або Міністерства охорони здоров'я. У дитячих будинках (будинках-інтернатах) для дітей з помірним ступенем розумової відсталості, здатних самостійно пересуватись, організовується не лише догляд за вихованцями, а й корекційно-виховна робота.

Відповідно до сучасної нормативної бази учні з помірним ступенем розумової відсталості можуть навчатись у окремих класах спеціальних загальноосвітніх шкіл, якщо там можуть бути створені для цього умови.

Метою корекційно-виховної роботи з цією категорією дітей є працевлаштування і подальше пристосування їх до життя в умовах навколишнього соціального середовища. Досягнення цієї мети забезпечується розв'язанням таких **завдань**:

- розвиток всіх психічних функцій і пізнавальної діяльності дітей у процесі навчання і корекції їхніх недоліків. Основна увага спрямовується на розумовий розвиток учнів;

- виховання глибоко розумово відсталих дітей, формування у них правильної поведінки. Основна увага спрямовується на моральне виховання;

- трудове навчання та підготовка до доступних видів праці; фізичне виховання; самообслуговування;

- побутова орієнтація та соціальна адаптація як підсумок усієї роботи.

Ці завдання відповідають програмі корекційно-виховної роботи закладів. Корекційно-виховна робота проводиться у декілька **етапів**:

1-й етап (від 4-х до 8-ми років) – формування санітарно-гігієнічних навичок; розвиток моторики; привчання до адекватної поведінки у їдальні та

інших громадських місцях; розвиток мовлення, пізнавальної діяльності; підготовка до шкільного навчання.

2-й етап (від 8-ми до 16-ти років) – закріплення навичок самообслуговування і особистої гігієни; навчання господарсько-побутовій праці; навчання навичкам рахунку і елементарної грамоти; розвиток мовлення.

3-й етап (від 16-ти до 18-ти років) – соціальна адаптація дітей.

У роботі з цією категорією дітей слід враховувати, що вони не вміють переносити набуті знання у життя. Тому важливо не лише сформувати у них певний обсяг знань, а виробити адекватність поведінки й вміння діяти у конкретних життєвих ситуаціях.

Найскладнішим є початковий етап, оскільки діти з помірним ступенем розумової відсталості дуже важко адаптуються до нових умов життя. Тому передусім важливо налагодити контакт з дітьми, виховати у них вміння слухати старших, дотримуватись режиму дня і правил поведінки. Поступово дітей включають у колективну діяльність, в тому числі й ігрову. Методи навчання цієї категорії дітей на першому етапі наближені до методів дошкільної і ясельної педагогіки; на другому і третьому – до методики роботи допоміжної школи. Разом з тим, це не механічне запозичення методів, а адаптація їх до можливостей і потреб дітей з помірним ступенем розумової відсталості.

4.3. Організація корекційної роботи з школярами, які мають затримку психічного розвитку

В Україні існують спеціальні школи (школи-інтернати) для дітей із затримкою психічного розвитку I – II ступенів (спеціальні школи інтенсивної педагогічної корекції) (I ступінь - підготовчий клас, 1-4 класи; II ступінь – 5 – 9 класи). Направленню в ці школи підлягають діти 6 (7) років з уповільненим темпом психічного розвитку, але з потенційно збереженими можливостями інтелектуального розвитку. До цих шкіл зараховуються діти із такими клінічними характеристиками:

- затримка розвитку конституційного походження (гармонійний психічний і психофізичний інфантилізм);
- затримка розвитку соматогенного походження з явищами стійкої соматичної астенії, соматогенної інфантилізації;
- затримка розвитку психогенного походження у разі патологічного розвитку особистості невротичного характеру з явищами психічної загальмованості, психогенної інфантилізації.

Учні із ЗПР, які навчаються у 1-4 класах, у міру відновлення здоров'я, досягнення стабільних успіхів у навчанні переводяться у загальноосвітню школу за висновком ПМПК.

Наповнюваність класів в школі інтенсивної педагогічної корекції – до 12 учнів. Тривалість уроку в школах інтенсивної педагогічної корекції: у підготовчому, 1-му класах – 35 хв., у 2-му і наступних – 45 хв. На кожному уроці після 20 хв. занять проводиться 5-ти хвилинна пауза з використанням розвантажувально - корекційних вправ. Для дітей, яким потрібно відновлення сил, передбачається денний відпочинок.

Діти навчаються за спеціальним навчальним планом і програмами, які містять корекційно-розвитковий компонент. **Завдання спеціальної корекційної роботи** полягає в тому, щоб допомогти дітям із ЗПР оволодіти знаннями про навколишнє середовище, розвивати в них спостережливість і досвід практичного навчання, формувати вміння самостійно здобувати знання й користуватись ними (Н.І.Ліфінцева).

Як і в роботі з розумово відсталими дітьми, при ЗПР корекційний вплив має бути систематичним, комплексним, поєднувати фронтальні та індивідуальні цілі. Індивідуальний підхід у корекційній роботі має враховувати нерівномірність проявів пізнавальної активності, опиратись на збережені види діяльності. **Однією з важливих умов ефективності педагогічної корекції** є знаходження тих видів діяльності і завдань, які максимально стимулюють пізнавальну активність дитини з ЗПР, пробуджують у нього потребу в

пізнавальної діяльності. Психолого-педагогічний супровід дитини з ЗПР має поєднуватись із лікувально-оздоровчими заходами.

Наведемо окремі особливості корекційної роботи у процесі навчання дітей із ЗПР:

- оскільки основною характерною рисою дітей з ЗПР є недостатність знань про навколишній світ необхідно акцентувати увагу на розвитку у них спостережливості, досвіду практичної діяльності, формуванні навичок і вмінь самостійно оволодівати знаннями та користуватись ними;

- виявити найбільш типові прогалини у знаннях з метою їх поступового заповнення для недопущення посилення відставання цих учнів інших учнів класу;

- знаючи про недостатню активність і несміливість дітей із ЗПР в оперуванні навіть наявними у них знаннями, максимально стимулювати їхню активність на уроках, підтримувати навіть незначні успіхи і акцентувати на цьому увагу інших школярів з метою створення навколо атмосфери позитивного і дружнього до них ставлення, й постійної підтримки;

- у процесі роботи враховувати недостатнє вміння засвоювати абстрактні знання, постійно, особливо на перших етапах навчання, використовувати наочність і докладне пояснення нових, навіть не досить складних алгоритмів;

- враховуючи труднощі запам'ятовування і порушення працездатності у процесі виконання практичних завдань додатково пояснювати навчальний матеріал, давати можливість виконувати завдання у повільнішому темпі, зменшувати їхню кількість, надавати додаткові запитання з метою глибшого розкриття змісту завдання, наводити вже відомі їм аналогії;

- враховуючи труднощі орієнтування в завданні, використовувати поетапну інструкцію і поетапне узагальнення, поділяти завдання на складові, формувати вміння планувати свою діяльність у процесі його вирішення, словесно звітувати про виконання;

- поступово підвищувати темп роботи і працездатність дитини;

- навіть елементарні навички виробляються у таких дітей повільно, тому для їх закріплення потрібні багаторазові повторення, вправляння;
- незважаючи на емоційне вікове відставання цих школярів, ігрові прийоми у процесі їхнього навчання зменшувати поступово, не використовуючи при цьому різких заборон, а поетапно формуючи загальноприйнятні прийоми навчальної діяльності;
- підвищувати мотивацію навчальної і пізнавальної діяльності шляхом постійної підтримки і стимулювання, у випадку необхідності зменшувати кількість завдань, які даються на самостійне опрацювання, залучати до роботи з такими дітьми інших спеціалістів школи – логопеда, психолога, спеціаліста з лікувальної фізкультури тощо;
- організувати співпрацю з батьками, пояснити їм особливості психічного розвитку цієї категорії школярів і показати основні напрямки спільної роботи батьків і школи з метою подолання у дітей затримки психічного розвитку.

Корекційна робота на уроках поєднується з індивідуальними і груповими заняттями, які проводять психолог, вчитель-дефектолог, логопед, лікар ЛФК залежно від проблем розвитку дитини. Це можуть бути загально розвиваючі заняття, що сприяють корекції недоліків пам'яті, уваги, розвитку розумової діяльності, збагаченню і систематизації словника; заняття предметної спрямованості – підготовка до сприймання складних тем, ліквідація прогалин у засвоєнні навчального матеріалу (Н.І.Ліфінцева). Зміст занять має бути максимально спрямованим на розвиток учнів, не допускати формального підходу, механічних тренувань; на заняттях варто використовувати різні види практичної діяльності.

Для визначення змісту й методів корекційної роботи при ЗПР необхідно вивчити такі **компоненти розвитку дитини**:

- 1) стан сформованості різних сторін психічної діяльності дитини: пам'ять, увага, мислення, мовлення, сприймання;

2) особистісні характеристики: ставлення до навчання та інших видів діяльності; допитливість; працездатність; посидючість; темп роботи; вміння долати труднощі у розв'язанні поставлених задінь; вміння користуватись різними способами розумових і предметно-практичних дій для виконання завдань; емоційно-вольова зрілість;

3) досвід: запас знань, уявлень, вмінь і навичок дитини; прогалини у засвоєнні програмного матеріалу;

4) поведінка дитини, її потреби й інтереси;

5) фізичний стан дитини.

Урахування в корекційній роботі типології затримки психічного розвитку

У фронтальній та індивідуальній корекційній роботі з дітьми, які мають затримку психічного розвитку, слід враховувати не лише типологічні особливості цієї категорії дітей, а й індивідуальні властивості кожного з варіантів ЗПР: конституційного походження; соматогенного походження; психогенного походження; церебрально-органічного походження. У клініко-психологічній структурі кожного з перерахованих варіантів затримки психічного розвитку є специфічне поєднання недорозвитку емоційно-вольової та інтелектуальної сфери.

При ***ЗПР конституційного походження*** (психічний або психофізичний гармонійний інфантилізм) спостерігається поєднання недорозвитку емоційно-вольової, психічної сфер з інфантильним типом тілобудови, недостатністю моторного розвитку, мовлення, дитячістю пластичності міміки. Ці діти мають менший зріст, меншу вагу, недорозвиток рухової сфери, які притаманні нормальному розвитку дітей молодшого віку. Більшість з дітей є невтомними у грі й водночас швидко стомлюються під час цілеспрямованої інтелектуальної діяльності. На початку шкільного навчання дітям важко налаштуватись на процес оволодіння знаннями, підпорядковувати свою поведінку правилам шкільної дисципліни.

Основними авданнями корекційної роботи з цими дітьми є: підвищення мотивації навчальної і пізнавальної діяльності; поступове формування загальноприйнятих прийомів навчальної діяльності; формування навичок і вмінь самостійно оволодівати знаннями та користуватись ними; розвиток емоційно-вольової сфери, саморегуляції.

Діти із **ЗПР соматогенного походження** характеризуються емоційною незрілістю, обумовленою тривалими, хронічними захворюваннями. У них знижена фізична й інтелектуальна працездатність, уповільнені основні види діяльності; часто ці діти є нерішучими, боязкими, невпевненими у своїх силах. Напрямами корекційної роботи є підвищення працездатності; розвиток впевненості у своїх можливостях, зміцнення фізичного здоров'я.

ЗПР психогенного походження обумовлена несприятливими умовами соціального оточення, в якому перебуває дитини, неправильністю її виховання (гіпоопіка, гіперопіка, надмірна авторитарність, невротичність у стосунках, часті психотравмуючі ситуації тощо). Залежно від причин, що обумовлюють цей вид ЗПР, у дітей виникають відповідні риси, зокрема: відчуття власної неповноцінності, різні невротичні утворення, адитивні та асоціальні форми поведінки. Такі діти потребують перш за все роботи з психологом; чіткої регламентації режиму дня, допомоги в організації різних видів діяльності.

ЗПР церебрально-органічного походження є найбільш складним варіантом. Він набуває більшої стійкості і виразності порушень як у емоційно-вольовій сфері за типом органічного інфантилізму, так і у пізнавальній діяльності. При цій формі ЗПР уповільнений темп формування пізнавальної діяльності, емоційно-вольова незрілість, яка характеризується передусім підвищеною стомлюваністю, порушенням працездатності, пам'яті, уваги, інших вищих психічних функцій, уповільненням темпу інтелектуальної діяльності з швидким настанням виснаженості. У цих дітей відсутні жвавість і яскравість емоцій, їм притаманна слабка диференційованість, відсутність зацікавлення в оцінці, низький рівень домагань. Вони навіювані й некритичні. Ігрова

діяльність характеризується малою творчістю, уявою, певною монотонністю і одноманітністю, розгальмованістю.

Корекційна робота з цими дітьми спрямовується на цілісний розвиток особистості і потребує впливу на такі компоненти, як: пізнавальні психічні процеси, емоційно-вольова сфера, поведінка. Якщо ЗПР поєднується із педагогічною занедбаністю, то перед початком навчання слід подолати прогалини у знаннях і практичному досвіді.

Поєднання фронтальних та індивідуальних корекційних цілей підвищує ефективність навчання і розвитку дітей із ЗПР.

Контрольні запитання

1. Прослідкуйте залежність змісту і методики корекційної роботи від ступеня та виду інтелектуального недорозвитку.
2. Яким чином зміст і методика корекційної роботи залежать від клінічного діагнозу дітей?
3. Яким чином організовується корекційно-виховна робота у спеціальному дошкільному закладі для дітей з вадами інтелекту?
4. Назвіть особливості корекційно-розвиткової роботи у спеціальних загальноосвітніх школах.
5. Як відбувається навчання, виховання і трудова підготовка дітей з помірним ступенем розумової відсталості?
6. Яким чином організовується корекційна робота з школярами, які мають затримку психічного розвитку?

Література

1. **Миронова. Основи корекційної педагогіки : навчально-методичний посібник**
2. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: навчальний посібник / С.П.Миронова. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет: редакційно-видавничий відділ, 2008. – 204 с.

3. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія / С.П.Миронова. – Кам'янець-Подільський: Абетка – НОВА, 2007. – 304 с.
4. Психолого – педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія. Навчальний посібник / За ред. С.П.Миронової. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2004. – 220с.
5. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. – Частина І. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – 238 с.
6. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. – Частина 2. Навчання і виховання дітей. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. – 224 с.
7. Синев В.Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспо-мо-га-тельной школы: Дисс. ... докт. пед. наук / В.Н.Синев. – М., 1988. – 359 с.
8. Синьов В.М. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник / В.М.Синьов, М.П.Матвєєва, О.П.Хохліна. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
9. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие / Под ред. Е.А.Стребелевой. – М.: Академия, 2001. – 312 с.

**Тема 5. ПРОГНОЗУВАННЯ І МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ
КОРЕКЦІЙНИХ ЦІЛЕЙ У ПРОЦЕСІ СПЕЦІАЛЬНОГО НАВЧАННЯ
ДІТЕЙ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ**

План

1. Поняття корекційної спрямованості навчання при порушеннях пізнавальної діяльності.

2. Корекційна спрямованість принципів навчання учнів з порушеннями інтелекту.

3. Корекційна спрямованість дидактичних методів у навчанні дітей з порушеннями інтелекту.

4. Методика корекції порушень розвитку у процесі навчання розумово відсталих дітей.

5.1. Поняття корекційної спрямованості навчання при порушеннях пізнавальної діяльності

Навчання аномальної дитини не може будуватись з надією на її спонтанний розвиток. Для розвитку дитини з вадами інтелекту навчання, виховання, розвиток і корекція повинні бути єдиним процесом, який передбачає введення корекційних завдань як інтегрованої складової частини (див. схему 1). Саме ця інтеграція є певною відмінністю навчального процесу допоміжної школи від масової.

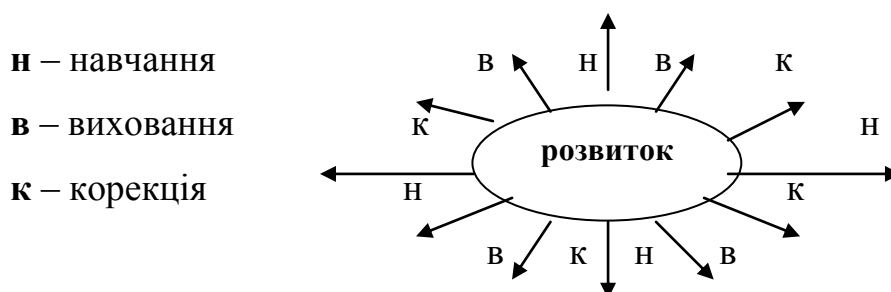


Схема 1. Єдність навчання, виховання, розвитку і корекції

На схемі 1 показано співвідношення навчання, виховання, розвитку і корекції. З одного боку вона відображає трактування Л.С.Виготського про те, що навчання має вести за собою розвиток (стрілки вказують на неперервний рух вперед), а з другого – необхідність взаємозв'язку навчального процесу з вихованням розумово відсталих дітей і корекцією вад їхнього розвитку. При чому нерозривність навчання, виховання і корекції уявляється нам у вигляді єдності, яка втрачає сенс при роз'єднанні, а якщо в ній і виділяються складові, то тільки на етапі формування конкретної цілі або з метою вивчення чи удосконалення якогось компоненту.

Наголосимо ще раз, що **окремої програми корекції в допоміжній школі не існує**, вся **корекційна робота у процесі навчання проводиться на матеріалі навчальних предметів**. Саме тому у державних стандартах спеціальної освіти для дітей з порушенням розумового розвитку передбачені корекційні завдання. Відповідно навчальні програми всіх предметів містять конкретні корекційні завдання, спрямовані на подолання порушень та розвиток пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей, визначені для всіх розділів і тем навчальних дисциплін. Це стосується як спеціальних шкіл, реабілітаційних центрів, так і інклюзивних закладів.

Виокремлення корекційного компоненту у цьому посібнику здійснюється нами для якісного оволодіння ним фахівцями, яким він адресований.

Починаючи працювати з учнями, вчителю необхідно визначити індивідуальну структуру дефекту кожної дитини, дослідити її досвід, спрямованість та поведінку. Дослідження варто доповнити розгорнутою характеристикою дитини, а результати згрупувати в індивідуальних картках розвитку (дивись таблицю 1).

Таблиця 1

Індивідуальна картка розвитку дитини

№ п / п	Прізвище, ім'я учня	Структура дефекту			Збережені можливості		
		Ядро	Вторинний дефект	Подальші ускладнення	Досвід	Спрямованість	Поведінка

Така конкретизація дозволить здійснити правильний прогноз розвитку дитини, визначити зміст корекційної роботи та індивідуального підходу; а узагальнення матеріалів щодо всіх учнів класу сприятиме виділенню спільних проблем, добору загальних корекційно-розвивальних прийомів і засобів, які й будуть використані у навчально-виховному процесі.

Аналізуючи загальні та індивідуальні об'єкти корекції учнів, вчитель має обирати на кожен урок лише окремі з них і, відповідно, розв'язувати не всю суму корекційних завдань, а лише ту частину з них, яка обумовлена

дидактичною метою уроку і характером навчального матеріалу. На уроці розв'язується кілька корекційних завдань, решта в цей час не актуалізується. Проте на інших уроках згідно з навчальними цілями і характером матеріалу провідними стають інші корекційні завдання. Головне при цьому, щоб вчитель проводив корекційну роботу в системі, щоб виділена ним певна ланка підпорядковувалась загальним корекційним цілям.

Для систематичності корекційної роботи вчитель може здійснювати періодичний аналіз доцільності реалізації корекційної спрямованості уроків, такий моніторинг може проводитись і у процесі внутрішкільного контролю. Пропонуємо робити це за такою схемою:

Схема аналізу корекційної спрямованості уроку

1. Тема уроку, відповідність мети корекційному компоненту навчальної програми (чи відповідає структура уроку корекційній меті, потенційні корекційні можливості застосованих на уроці видів робіт, методів, прийомів; чи доцільно вони використані)

2. Як у процесі уроку вчитель розв'язує корекційно-освітні завдання (досягання повноти й усвідомлення знань, їх міцності, системності; якими методами, прийомами користуються у корекції життєвих уявлень).

3. Якою мірою реалізовано корекційно-виховну мету;

— як формувалось позитивне ставлення учнів до навчання;

— якими засобами відбувалось вироблення моральних оцінок, суджень:

— які стимули застосовувались для формування позитивних взаємовідносин між учнями;

— як підтримувалась працездатність;

— як попереджались прояви недисциплінованості, закріплювались навички соціальної поведінки.

4. Місце реалізації власне корекційної мети (формування пізнавального інтересу, розумових операцій, розвитку пам'яті, зосередженості, уваги, активності та самостійності; яким чином формується адекватна самооцінка).

5. Співвідношення між індивідуальним, колективним та фронтальним підходами.

Загальне оцінювання досягнення корекційних цілей можна здійснювати за такими показниками:

Показники результативності корекційного впливу в процесі навчання і виховання:

- якісне і кількісне полегшення структури дефекту;
- виправлення недоліків і перехід скоригованої вади до позитивних можливостей дитини;
- підвищення рівня актуального розвитку і відповідне розширення зони найближчого розвитку;
- свідоме користування учнями набутими знаннями та вміннями у практичній діяльності;
- поява нових позитивних властивостей особистості і зникнення негативних.

Відповідно до цих показників вчитель має робити висновки про правильність і якість корекційної роботи.

У навчальні плани спеціальних закладів включені корекційно-розвиткові заняття, зміст яких спрямований на розв'язання специфічних завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку учнів з вадами інтелекту, і реалізується через навчальні предмети і курси. Зокрема, для учнів початкових класів:

- «Розвиток мовлення»;
- «Ритміка»;
- «Лікувальна фізкультура».

Для учнів старших класів:

- «Соціально-побутове орієнтування»;
- «Розвиток мовлення».

Для створення оптимальних умов оволодіння навчальним матеріалом з учнями, які потребують корекції фізичного та розумово розвитку, проводять

індивідуальні та групові корекційні заняття, зокрема, логопедичні, лікувальна фізкультура, які вносяться у розклад і узгоджуються за змістом, методами і формами організації із уроками та виховними заходами.

5.2. Корекційна спрямованість принципів навчання учнів з порушеннями інтелекту

Принципи, визначені загальною дидактикою, лежать і в основі навчання дітей з вадами інтелекту, проте реалізуються вони специфічно, з урахуванням особливостей розвитку цієї категорії учнів (В.В.Воронкова, О.М.Граборов, Н.П.Долгобородова, Г.М.Дульнєв, І.Г.Єременко, Л.В.Занков, О.А.Ковальова, Н.П.Коняєва, В.О.Липа, Г.М.Мерсіянова, М.П.Матвєєва, С.П.Миронова, В.М.Синьов та інш.).

В.М.Галузинський, М.Б.Євтух, називаючи принципи навчання основними, докорінними правилами, вимогами і незаперечними законами процесу навчання, класифікують їх відповідно до його компонентів: змісту, діяльності вчителя і методики його викладання, контрольно-оцінювальних функцій навчання [97]. Вважаємо, що у корекційній педагогіці також можна скористуватись цією класифікацією. Проте оскільки особливим компонентом навчального процесу спеціальної школи є корекція, то у корекційній педагогіці слід виділяти і специфічну групу принципів, які відображають ці особливості – принципи навчання, що обслуговують його корекційний компонент.

Ми вичленили корекційну спрямованість принципів спеціальної дидактики у навчанні школярів з вадами інтелекту.

Корекційна спрямованість принципів навчання, що обслуговують компоненти його змісту

Принцип виховуючої спрямованості навчання. Корекційна спрямованість цього принципу полягає у: формуванні пізнавальних та соціальних інтересів розумово відсталих учнів; формуванні у них свідомої поведінки на основі розуміння власних потреб і співвідношення їх з вимогами суспільства; навчанні розуміти причини поведінки; формуванні вмінь

протистояти власним імпульсам і передбачати наслідки поведінки; постійному підкреслюванні досягнень учня і одночасному показі конкретних напрямків і дій, спрямованих на покращення його навчальних успіхів та поведінки; вихованні позитивних звичок, вміння справлятися з невдачами у навчанні; формуванні віри в свої можливості, позитивних взаємостосунків з однокласниками. Тобто весь процес навчання має бути підпорядкований оптимістичній перспективності корекційно-виховної роботи.

Принцип науковості процесу навчання. Цей принцип означає, що школа має забезпечити формування в учнів достовірних, науково правильних знань, що відображають навколишню дійсність. Нам імпонує такий синонім назви цього принципу, як енциклопедичність знань.

Реалізація цього принципу у спеціальній школі ускладнюється невмінням розумово відсталих учнів проникати в сутність явищ, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, критично оцінювати одержану інформацію. При самотійному засвоєнні знань у дітей можуть виникати неправильні, спотворені уявлення про дійсність. Іноді до порушень цього принципу призводить необхідність спростити матеріал або зменшити його обсяг. Дуже важливо навчити дітей самотійно користуватись словниками, довідковою літературою, дитячими енциклопедіями.

Отже, цей принцип у спеціальній школі слід реалізовувати з урахуванням пізнавальних можливостей дітей, коригуючи у них відповідно: критичність мислення; вміння встановлювати причиново-наслідкові зв'язки і взаємозалежності; вміння зіставляти і порівнювати інформацію. Наслідками наукового викладу матеріалу, аналітичності його засвоєння буде науковий світогляд учнів і вміння самотійно здобувати достовірну інформацію.

Принцип систематичності і послідовності навчання. Цей принцип передбачає взаємопов'язане вивчення різних предметів, поступовість і логічність в оволодінні знаннями. Розумово відсталі учні не можуть самотійно засвоїти великий обсяг інформації, узагальнити і систематизувати її. Це означає, що матеріал слід ділити на доступні для засвоєння частини (розділи,

теми, підтеми), в кожній з яких виділяти основні питання. У подальшому слід встановлювати взаємозв'язки саме між цими вузловими питаннями, поступово деталізуючи їх, чи доповнюючи. Слід допомагати учням у здійсненні узагальнень, висновків; стимулювати їх до пригадування раніше вивченого і переносу знань з одного предмета на інший. Цьому сприятимуть завдання міжпредметного характеру, інтегровані уроки. Виклад нового матеріалу слід поєднувати з поглибленням, уточненням, виправленням помилок, систематизацією і узагальненням. Для утворення повноцінної системи знань слід вчити дітей використовувати раціональні прийоми запам'ятовування. На перших порах і при вивченні нового матеріалу слід надавати перевагу індуктивним шляхам його вивчення, поступово застосовуючи й дедуктивні, пошукові методи навчання.

Корекційна спрямованість принципів навчання, що стосуються діяльності вчителя і методики його викладання

Принцип доступності знань. Він означає, що зміст і методика викладання мають відповідати віковим та індивідуальним особливостям учнів. Проте у допоміжній школі тільки такої відповідності недостатньо. Слід враховувати, що в учнів одного класу різниця у віці може складати від одного до трьох років. Окрім того діти суттєво відрізняються за клінічними діагнозами, розумовими здібностями, досвідом, поведінкою, працездатністю, вольовими якостями. Корекційними прийомами реалізації принципу доступності можуть слугувати: поділ складного матеріалу на частини; збільшення часу на сприймання матеріалу і усвідомлення інструкції; уповільнення темпу викладу матеріалу; використання наочності і можливість її сприймання максимальною кількістю аналізаторів; зв'язок нового матеріалу з попереднім досвідом; обмежена кількість нових термінів і понять на одному уроці; спрощення структури знань; індивідуальна допомога кожному учневі з урахуванням ступеня труднощів і помилок; навчання працювати спочатку за прямою вказівкою вчителя, потім за детальним планом, пізніше – за скороченою інструкцією; опора на предметно-практичну діяльність і через неї перехід до

вербалізації знань; застосування спеціальних засобів, які полегшують перехід від конкретного до абстрактного, від одиничного до загального, від дій з предметами до дій подумки; створення умов для розвитку свідомої довільної поведінки. Корекційного значення набувають також стимули і правильне оцінювання учнів, різноманітність методів і прийомів викладання. Слід наголосити, що принцип доступності вимагає великої педагогічної майстерності вчителя.

Принцип активності і свідомості у навчанні. Спеціальна школа має не лише забезпечити учнів певними знаннями, а й навчити користуватись ними у практичній діяльності. Досягнути цього можна лише за умови свідомого засвоєння учнями навчального матеріалу, їхнього свідомого і активного ставлення до навчальних занять.

Проте реалізація цього принципу ускладнюється передусім психологічними особливостями розумово відсталих дітей. Зокрема, учні внаслідок зниження пізнавальної активності не цікавляться процесом здобування знань, часто засвоюють їх механічно. Через порушення операцій мислення, невміння робити умовисновки учні засвоюють знання поверхово, не розуміючи справжньої сутності причиново-наслідкових зв'язків і взаємозалежностей. Навчальна робота потребує також достатнього розвитку уваги, працездатності, докладання вольових зусиль, самоконтролю, а ці якості є порушеними або й несформованими у розумово відсталих дітей.

На рівень засвоєння знань і поведінку дітей впливають і суб'єктивні соціальні фактори. Одним із них є негативні наслідки перебування розумово відсталих дітей в масовій школі, внаслідок чого у них формується відраза до навчання, невпевненість у собі і зневіра у своїх можливостях. До формування цих якостей призводить і надмірна опіка у багатьох сім'ях, де таке ставлення вважають допомогою дитині і заміником її інтелектуальної неповноцінності. Нам доводилось навіть зустрічатись з окремими випадками гіперопіки з боку вчителів спеціальної школи, які замість розвитку самостійності учнів надавали

їм передозовану допомогу. Корекційними прийомами реалізації принципу активності і свідомості учнів у навчанні є:

- активізація знань дітей з метою використання їх власного досвіду; привчання реалізувати результати сприймання;
- привчання перевіряти правильність власних дій;
- порівняння своєї роботи із зразком;
- підвищення пізнавальної активності та розвиток індивідуальних пізнавальних інтересів учнів;
- застосування творчих завдань;
- формування вмінь використовувати матеріал в різних життєвих ситуаціях;
- встановлення логічних зв'язків, залежності між відомим матеріалом і новим;
- аналіз матеріалу, виділення головного в ньому;
- добір додаткових запитань на активізацію розумової діяльності учнів;
- доступна форма подачі матеріалу;
- формування операцій аналізу і синтезу: за послідовним планом, опорними словами, без опори;
- поступове формування вміння порівнювати, використовуючи детальну інструкцію, план, схеми, 3-й об'єкт тощо;
- з метою розвитку узагальнень і абстрагувань: 1) формування наочно-видимих зв'язків і відношень між предметами і явищами, 2) надання допомоги у вербалізації емпірично здобутих уявлень про речі і процеси, 3) допомога у осмисленні від конкретного до абстрактного;
- створення умов для подолання розриву між теорією і практикою: формування вмінь орієнтуватись у завданні, аналізувати його, відтворювати та диференціювати знання, переносити їх з однієї ситуації в іншу;
- введення у навчальний процес спеціальних прийомів, що стимулюють учнів до використання здобутих знань: а) перед застосуванням пригадати теорію; б) іноді спочатку практично засвоювати дії, а потім їх теоретично

обґрунтовувати; в) розчленовувати аналіз завдання; г) навчати користуватись планом; д) стимулювати міркування вголос про способи і послідовність виконання завдань;

- добір завдань, при виконанні яких учні будуть самостійно вживати нову лексику; створення таких умов, які стимулюватимуть учнів до активної праці й запобігатимуть появі втоми; навчання самостійно знаходити помилки у своїй роботі;

- амортизація негативних реакцій на неуспіх;

- постійне підкреслювання досягнень учня;

- виховання вмінь долати невдачі, труднощі.

Принцип наочності. Використання наочності у спеціальній школі ускладнюється розбіжністю між чуттєвою і раціональною формами пізнання у розумово відсталих дітей; порушенням взаємозв'язку у них 1-ї і 2-ї сигнальних систем; недосконалістю сприймання; розривом між наочністю, її словесним позначенням і закріпленням сприйнятого у свідомості; недорозвитком мислення. Окремі вчителі використовують наочність з метою спрощення процесу засвоєння знань. Це неправильно. Наочність не повинна виступати способом пристосування до дефекту, а навпаки - має слугувати засобом корекції неправильно сформованих уявлень та понять, розвитку вищих форм мислення дитини, раціонального пізнання.

Корекційна спрямованість реалізації принципу наочності полягає у використанні наступних прийомів:

- використання наочності з небагатьма ознаками, особливо другорядними;

- забезпечення кожною перцептивною дією учнів;

- для демонстрації одного об'єкта використання різних видів наочності з поступовим їх ускладненням;

- привчання аналізувати результати сприймання;

- задіявання максимально можливої кількості аналізаторів при демонстрації наочності;

- використання спеціальних предметних уроків та екскурсій для безпосереднього сприймання об'єктів і явищ;

- поєднання наочних образів, предметів і явищ із мовленнєвими термінами, словами, фразами, які відображають їх сутність;

- застосування спеціальних засобів, які полегшують перехід: від конкретного до абстрактного; від одиничного до загального; від дій з предметами до дій подумки. А саме:

- поєднання наочності з практичними діями,
- поєднання наочності з словесними методами,
- перехід від конкретної наочності до абстрактної,
- використання словесної наочності,
- аналіз об'єктів,
- порівняння об'єктів,
- абстрагування суттєвих ознак від несуттєвих,
- конкретизація висновків, правил шляхом наведення прикладів.

Слід пам'ятати, що співвідношення наочності і словесних методів, як і видів наочності, змінюється у процесі навчання дітей.

Корекційна спрямованість принципів, що стосуються контрольної-оцінювальних функцій процесу навчання

Принцип міцності засвоєння знань, формування вмінь і навичок.

Згідно цього принципу оволодіння знаннями, вміннями і навичками досягається лише тоді, коли вони є добре зрозумілими дитині, зберігаються в пам'яті й можуть відтворюватись у необхідний момент в різних життєвих умовах. Механічне засвоєння матеріалу не свідчить про його міцність.

На міцність навчання учнів спеціальної школи впливає ряд об'єктивних і суб'єктивних факторів. Це передусім особливості пам'яті розумово відсталих дітей, зокрема, звуження обсягу запам'ятовування; недостатня продуктивність запам'ятовування і відтворення; недостатня усвідомленість заученого; спотворення матеріалу в процесі зберігання; швидке забування. З огляду на це,

однією з важливих умов реалізації цього принципу є правильність організації повторення раніше вивченого. Це, зокрема:

- систематичність і регулярність повторення (на кожному уроці; при вивченні нової теми, розділу; на початку і в кінці чверті, півріччя, року);
- використання раціональних прийомів запам'ятовування;
- поєднання повторення з корекцією неправильно сформованих уявлень і понять, уточненням, доповненням, розширенням, поглибленням матеріалу, його систематизацією і узагальненням (принцип ліплення снігової баби);
- різноваріативність методів повторення (репродуктивні і проблемні; повторення самостійне і з допомогою вчителя; повторення теорії через практику тощо);
- при повторенні встановлення зв'язків із раніше вивченим;
- розумне дозування повторення, користування правилом: відпочинок сприяє відновленню матеріалу, а повторення призводить до перевтоми і забування.

Важливо також при організації закріплення матеріалу здійснювати опору на наочно-образну, емоційну пам'ять з поступовим переходом до словесно-логічного запам'ятовування. Впливає на міцність засвоєння і активність дітей. Якщо вони засвоювали матеріал механічно, не аналізуючи його, не порівнюючи, не доводили власних міркувань, то і рівень володіння такими знаннями буде досить низьким.

Особливістю, властивою розумово відсталим дітям, є невідповідність між засвоєнням теорії і вмінням використовувати її в практичній діяльності. Тому тісний зв'язок теорії з практикою – це також один із шляхів реалізації цього принципу і одне із найвагоміших корекційних завдань спеціальної школи.

Принципи навчання, що обслуговують його корекційний компонент

Принцип корекційної спрямованості навчання. Найважливіше завдання системи корекційної освіти (спеціальної та інклюзивної) - це підготовка дитини з особливими потребами до повноцінного життя в сучасних

соціально-економічних умовах. Певні відхилення в фізичному та розумовому розвитку учнів з вадами інтелекту створюють труднощі у досягненні загальної освітньо-виховної мети, породжують суперечності між прагненнями учнів і їхніми можливостями. Тому процес навчання і виховання цих дітей має чітку корекційну спрямованість.

Корекційно спрямованим називають такий процес навчання, в якому в якості основних застосовуються спеціальні педагогічні прийоми, що впливають на виправлення властивих учням допоміжних шкіл недоліків і сприяють їхньому інтелектуальному і фізичному розвитку, становленню особистості. Корекційний процес зливається з навчально-виховним, проте між ними існує різниця в меті, педагогічних прийомах та результатах навчання.

Метою навчально-виховної роботи є формування в учнів знань та навичок згідно з прийнятим стандартом навчання і виховання. **Мета корекційної роботи** — виправлення властивих розумово відсталим дітям недоліків психофізичного розвитку і формування новоутворень особистості.

Педагогічні прийоми корекційної роботи відрізняються тим, що вони стимулюють компенсаторні процеси розвитку розумово відсталих дітей і дозволяють формувати в них нові позитивні якості. Результатом навчально-виховної роботи є оволодіння учнями певним обсягом знань, конкретних умінь і навичок. У результаті корекційної роботи в учнів формуються узагальнені навчальні та трудові вміння, долаються недоліки психофізичного розвитку. Результати навчально-виховної та корекційної роботи відрізняються також темпом їхнього досягнення: навчання учнів конкретним знанням, вмінням і навичкам відбувається значно швидше, ніж виправлення недоліків їхнього розвитку.

Корекційний вплив на хід розвитку дітей з вадами інтелекту вимагає створення відповідних педагогічних умов, за яких особистість буде розвиватись як цілісна структура.

Вирішальна роль вчителя і педагогічного колективу у навчанні. Вагома роль в успішності навчання, виховання та розвитку дітей з

порушеннями інтелекту належить вчителю спеціальної школи, який володіє не лише методиками навчання, а й прийомами педагогічної корекції. Педагогічний колектив створює умови для психофізичного розвитку учнів, засвоєння ними суспільного досвіду, формування особистісних якостей, несе відповідальність перед батьками цих дітей і державою за підготовку вихованців до подальшого самостійного життя. Вирішальна роль якраз і обумовлюється тим, що без сполучення навчально-виховного процесу із корекційним впливом, який можуть здійснювати передусім спеціально підготовлені фахівці, навчання і виховання учнів з вадами інтелекту є неефективним.

Принцип індивідуального та диференційованого підходу до учнів.

Вагомість цього принципу обумовлена у спеціальній школі великою різноманітністю між учнями, які відрізняються за такими параметрами: клінічні діагнози, наявний досвід, індивідуальні особливості психічних процесів, темп діяльності, емоційно-вольова сфера, поведінка. Індивідуальний підхід передбачає таку організацію навчального процесу, за якої при доборі засобів, прийомів, темпу навчання враховуються індивідуальні особливості учнів, неоднаковий рівень розвитку їхніх здібностей. Індивідуальний підхід здійснюється в умовах колективної роботи класу в межах одних і тих же завдань та однакового змісту навчання. Тобто всі учні повинні оволодіти знаннями, вміннями й навичками, визначеними програмою для даного класу.

Метою індивідуального підходу є забезпечення успішності всіх учнів у межах програмного матеріалу.

З урахуванням великої “неоднаковості” школярів індивідуальний підхід реалізує такі **завдання**: 1) надання допомоги учням, які відчують певні труднощі у навчанні; 2) стимулювання творчих зусиль сильних учнів з метою забезпечення поглибленого опанування навчальною програмою та розвивального ефекту навчання.

Реалізація індивідуального підходу передбачає систематичне і всебічне вивчення учнів педагогом, виявлення його індивідуальних і типологічних особливостей, які будуть основою для реалізації як загальних, так і

індивідуальних корекційних цілей. Реалізується цей принцип через педагогічні принципи, форми і прийоми індивідуального впливу на учнів.

Зміст та прийоми реалізації індивідуального підходу

1. Врахування різного рівня знань та уявлень про навколишнє середовище, зони актуального та найближчого розвитку:

а) активізація всіх учнів класу (визначення для кожного учня такої міри навантаження, яке стимулює його до участі у роботі класу та виконання індивідуальної роботи);

б) індивідуалізація завдань. Залежно від індивідуальних особливостей учня та характеру труднощів, які викликає у нього навчальна діяльність, слід пропонувати завдання у різній формі. Так, наприклад:

– при несформованості фонематичного сприймання (у молодших класах) замість диктанту можна дати списування тексту;

– при труднощах письма за зразком (у період оволодіння грамотою) запропонувати письмо за контуром чи опорними крапками у зошитах;

– при труднощах запам'ятовування словесної інструкції використати наочну: таблиця, умовні позначення тощо;

– при неможливості зрозуміти хід виконання задачі навести аналогічну, розв'язану раніше або запропонувати виконати її у практичному плані;

в) визначення відповідного рівня допомоги. Рівні допомоги:

– стимулююча, яка полягає у тому, щоб заохотити учня, запевнити його у власних можливостях, підтримати, — надається дітям, які не можуть самостійно приступити до роботи через невпевненість у собі, загальмованість;

– організуюча — допомога у встановленні послідовності виконання завдання, усунення умов за яких учень відволікається від роботи, повторення інструкції — використовуються для школярів, у яких спостерігається порушення цілеспрямованості;

- звуження обсягу виконуваного завдання шляхом розчленування завдання на окремі частини — ефективно для дітей зі звуженим обсягом уваги, зниженням її концентрації;
- пропозиція виконати допоміжне завдання, яке сприяє розв'язанню основного питання, задачі;
- розчленування складного завдання на поетапне виконання елементарних — часто використовується для школярів з глибоким ступенем дебільності, з дуже низькою пізнавальною активністю;
- постановка підштовхуючих запитань;
- зміна умов роботи: викликати до дошки, міркувати вголос тощо;
- при виконанні розумових дій опора на практичні дії з наочністю;
- додаткові пояснення;
- багаторазове повторення, показ способу виконання завдання або дії;
- попередження про можливі помилки і способи їх усунення тощо.

Головним при наданні індивідуальної допомоги повинна бути активізація вольових зусиль учнів, їхньої самостійності, підтримання інтересу до виконання навчальної роботи.

2. Орієнтація на різний темп роботи та динаміку наростання втоми (урахування при цьому рекомендацій психолога і лікарів щодо клінічного діагнозу дитини, рівня її фізичного розвитку та соматичного стану).

3. Врахування індивідуальних особливостей пізнавальних процесів, зокрема: нестійкої уваги; зниженої здатності до узагальнення, абстрагування, встановлення причиново-наслідкових зв'язків; акалькулії чи дискалькулії; аграфії чи дисграфії; дислексії; недостатності рухових умінь і грубих порушень моторики; грубих порушень зв'язного мовлення; недостатнього розвитку просторових уявлень; грубих порушень пам'яті.

4. Урахування у навчально-виховному процесі індивідуальних особливостей самооцінки, ставлення до власного дефекту та компенсаторних можливостей учнів.

5. Орієнтація на індивідуальні особливості емоційно-вольової сфери учнів.

6. Врахування індивідуальних потреб та інтересів дітей.

Отже, індивідуальний підхід є провідним принципом спеціальної дидактики та засобом корекції недоліків учнів з вадами інтелекту. Його реалізація сприяє досягненню мети спеціальної школи і подальшій інтеграції її випускників у сучасну систему суспільних стосунків.

Зауважимо, що всі дидактичні принципи знаходяться у тісному зв'язку і реалізуються у взаємозалежності. Внаслідок органічної єдності принципів окремі корекційні прийоми їх реалізації повторюються. Саме тісне поєднання дидактичних принципів і призводить до правильності організації і здійснення навчально-виховної і корекційної роботи.

5.3. Корекційна спрямованість дидактичних методів у навчанні дітей з порушеннями інтелекту

Для навчання розумово відсталих дітей використовуються ті ж методи, що й для навчання дітей з нормальним інтелектом, проте особливості психофізичного розвитку учнів допоміжної школи обумовлюють корекційну спрямованість методів спеціальної дидактики (Б.П.Пузанов, В.В.Воронкова, І.Г.Єременко, В.О.Липа, С.П.Миронова, В.М.Синьов та ін.).

Корекційно - розвивальна спрямованість методів навчання є найсуттєвішою відмінністю методів загальної та спеціальної дидактики. Така особливість означає, що будь-який метод чи прийом окрім дидактичної мети має розв'язувати і корекційну, спрямовану на розвиток учнів.

На перших етапах навчання така спрямованість є „приспосовуванням до дефекту” дитини, проте дуже скоро вона трансформується у переведення учня на якісно новий щабель розвитку. Необхідність „приспосовування до дефекту” обумовлена тим, що процес корекції здійснюється одночасно з навчанням дітей. На перших порах для того, щоб навчання було можливим та ефективним,

необхідно створити такі умови, за яких наявність дефекту не перешкоджає засвоєнню знань, практичній роботі учня на уроці. В організації навчальної діяльності враховується рівень знань, темп роботи, динаміка втомлюваності, обсяг пам'яті, стійкість уваги, довільність психічних процесів дитини.

Проте „пристосування до дефекту” перешкоджає успішній адаптації розумово відсталих дітей до умов життя. Тому другим етапом корекційної роботи є розвиток особистості дитини, а саме: поступовий розвиток пізнавальних процесів, оптимізація темпу роботи та динаміки втомлюваності, посилення здатності до саморегуляції, розвиток самостійності тощо.

Наявність психофізичних порушень в учнів з вадами інтелекту та необхідність реалізації корекційних цілей на уроках передбачає поєднання дидактичних методів із прийомами та методами педагогічної корекції, які ми опишемо у пункті 5.4.

У навчанні учнів з вадами інтелекту слід поєднувати словесні, наочні та практичні методи навчання. Поєднання слова, практичної дії та образу відображає специфіку навчального процесу та становить основу навчання цієї категорії дітей. При виборі дидактичних методів з корекційною метою слід також поєднувати пояснювально-ілюстративні та репродуктивні методи із проблемними і частково-пошуковими для розвитку різних видів пізнавальної діяльності дітей.

При цьому методи застосовуються у нерозривній єдності. Це обумовлено характером процесу пізнання, в якому поєднуються безпосереднє сприймання об'єктів і явищ, розумова обробка результатів сприймання і практична діяльність. Тому жодна форма пізнання не може бути абсолютизована, оскільки це негативно вплине на реалізацію корекційних завдань.

Методи навчання мають поєднуватись гармонійно, у оптимальних пропорціях в залежності від певного критерію. Так, за аспектом передачі та сприймання навчальної інформації узгоджуються словесні, наочні та практичні методи; за логічним – індуктивні та дедуктивні; за аспектом мислення і розв'язання корекційних завдань – репродуктивні та проблемно-пошукові; за

аспектом керування навчанням – методи самостійної роботи і роботи під керівництвом вчителя; за аспектом мотивації – методи стимулювання інтересу до навчання і відповідальності за нього тощо.

У навчанні учнів з вадами інтелекту вагомим значення набуває включення в процес навчання методів, які викликають інтерес до учіння. Це, зокрема, використання різних видів ігор, створення ігрових моментів, моделювання реальних ситуацій тощо. Ця особливість такого значення в масовій школі не набуває, а у спеціальній вона обумовлена пасивністю дітей, зниженням їхнього інтересу до навчання і нерозумінням його необхідності, негативними наслідками перебування дітей в масовій школі.

5.4. Методика корекції порушень розвитку у процесі навчання розумово відсталих дітей

У пункті 2.2. було охарактеризовано об'єкт корекції при розумовій відсталості. Враховуючи його, вчитель на уроці повинен використовувати, поряд із дидактичними методами, засоби, прийоми і методи педагогічної корекції порушень пізнавальної діяльності. Опишемо їх відповідно до детального об'єкту корекції при розумовій відсталості (для зручності усвідомлення матеріалу подаємо його ще раз у додатку А вже у вигляді таблиці, де поруч наводяться об'єкт корекції та відповідні методи корекційної роботи у процесі навчання дітей).

Для корекції сприймання

- поділ складного матеріалу на частини;
- збільшення часу на сприймання і усвідомлення інструкції;
- уповільненість темпу викладу матеріалу;
- використання наочності з небагатьма об'єктами, особливо другорядними;
- активізація знань дітей з метою використання їх власного досвіду;
- забезпечення керівництва кожною перцептивною дією учнів;
- зменшення кількості додаткових подразників;

- навчання чіткому визначенню мети сприймання, плануванню його, контролю за дотриманням плану;

- привчання аналізувати результати сприймання;
- порівняння сприйнятого із зразком;
- залучення максимально можливої кількості аналізаторів.

Для корекції уваги

- привчання перевіряти правильність власних дій;
- зменшення кількості подразників на уроці;
- конкретизація інструкцій з поступовим їх узагальненням;
- розвиток контролю за власним мовленням;
- формування навички самоконтролю;
- порівняння своєї роботи із зразком.

Для корекції уявлення

- підвищення пізнавальної активності та інтересу учнів;
- різноманітність способів викладання;
- повторюваність матеріалу;
- розвиток логічного мислення;
- зв'язок з попереднім досвідом;
- застосування творчих завдань;
- використання засобу порівняння;
- зв'язок з мовленням.

Для корекції пам'яті

- вибір мінімальної кількості нових термінів, понять на одному уроці;
- поділ матеріалу на частини;
- формування пізнавальних інтересів;
- стимулювання вільного викладу матеріалу;
- формування вмінь використовувати матеріал в різних життєвих ситуаціях;

- перед заучуванням: а) встановлення логічних зв'язків, залежності між відомим і новим, б) аналіз матеріалу, виділення вузлових питань і встановлення між ними взаємозв'язків;
- формулювання додаткових запитань, які активізують розумову діяльність;
- користування правилом: відпочинок сприяє відновленню матеріалу, а передозування повторення призводить до перевтоми і забування;
- поєднання викладу матеріалу з поглибленням, уточненням, виправленням помилок, систематизацією, узагальненням;
- повторення у різних варіантах;
- використання раціональних прийомів запам'ятовування;
- залучення різних аналізаторів;
- організація закріплення з опорою на наочно-образну, емоційну пам'ять з поступовим переходом до словесно-логічного запам'ятовування.

Для корекції мислення

- доступна форма подачі матеріалу;
- зменшення обсягу матеріалу, спрощення структури знань;
- добір ситуацій, у яких можна переносити знання в практику;

Розвиток аналізу і синтезу

- здійснення практичного аналізу (особливо тих об'єктів, які піддаються практичному діленню);
- аналіз за послідовним планом;
- після аналізу навчання описувати предмет чи об'єкт в цілому;
- поділ складних тем на частини, подача кожної з них окремо, а потім об'єднання в єдине ціле;

Формування процесу порівняння

- поступове формування вміння порівнювати, використовуючи план, інструкцію, схеми тощо;
- поступове ускладнення об'єктів порівняння;
- формування вмінь виділяти різні аспекти предметів і явищ;

- при порівнянні 2-х об'єктів, використання 3-го – дещо відмінного;

Розвиток узагальнення і абстрагування

- дотримання такої послідовності: 1) формування наочно-видимих зв'язків і відношень між предметами і явищами, 2) надання допомоги у вербалізації емпірично здобутих уявлень про речі і процеси, 3) допомога у осмисленні від конкретного до абстрактного;

- створення умов для подолання розриву між теорією і практикою: формування вмінь орієнтуватись у завданні, аналізувати його, відтворювати та диференціювати знання, переносити їх з однієї ситуації в іншу;

- введення в навчальний процес спеціальних прийомів, що стимулюють учнів до використання здобутих знань: а) перед застосуванням пригадати теорію; б) іноді спочатку практично засвоювати дії, а потім їх теоретично обґрунтовувати; в) розчленовувати аналіз завдання; г) навчати користуватись планом; д) стимулювати міркування вголос про способи і послідовність виконання завдань;

- на перших порах і при вивченні нового матеріалу надання переваги індуктивним шляхам вивчення матеріалу;

- використання спеціальних предметних уроків та екскурсій для безпосереднього сприймання об'єктів і явищ;

- опора на предметно-практичну діяльність і через неї перехід до вербалізації знань;

- використання наочно-практичних методів навчання, поступове стимулювання конкретно-образного мислення і створення умов для розвитку словесно-логічного;

- застосування спеціальних засобів, які полегшують перехід: від конкретного до абстрактного; від одиничного до загального; від дій з предметами до дій подумки. А саме:

- поєднання наочності з практичними діями,
- поєднання наочності з словесними методами,
- перехід від конкретної наочності до абстрактної,

- використання словесної наочності,
- аналіз об'єктів,
- порівняння об'єктів,
- абстрагування суттєвих ознак від несуттєвих,
- конкретизація висновків, правил шляхом наведення прикладів.

Для корекції мовлення

- доступність у оформленні звернених конструкцій;
- дещо уповільнений темп мовлення у спілкуванні, поясненні матеріалу, формулюванні запитань;
- повторення дітьми запитань, інструкцій вчителя;
- добір завдань, при виконанні яких учні будуть самостійно вживати нову лексику;
- стимулювання до активного мовлення повними реченнями;
- навчання “міркувати вголос”, словесно оформляти поняття;
- тісна співпраця з логопедом з метою закріплення на уроках скоригованих мовленнєвих навичок;
- зразковість мовлення вчителя: образність, чіткість, структурна простота та граматична правильність оформлення висловлювань, емоційна насиченість, логічність;

Для розвитку інтелектуальної працездатності

- урахування індивідуальної працездатності кожної дитини відповідно до її клінічного діагнозу, здоров'я;
- розвиток і підвищення ролі другої сигнальної системи;
- розвиток емоційно-вольової сфери;
- урізноманітнення методів і прийомів навчання;
- створення таких умов, які стимулюватимуть учнів до активної праці і запобігатимуть появі втоми.

Для формування мотиваційної сфери та розвитку інтересів

- розвиток соціальних інтересів;

- формування свідомої поведінки на основі розуміння власних потреб і співвідношення їх з вимогами суспільства;
- розвиток критичності;
- розв'язання конфліктних ситуацій, спеціально змодельованих вчителем;
- привчання у поведінці керуватись правилами;
- навчання розуміти причини поведінки;
- аналіз поведінки позитивних і негативних героїв і визначення її причин;
- обговорення конкретних вчинків дітей;
- спонукання до аналізу власної поведінки;
- допомога у з'ясуванні мотивів;
- формування вмінь протистояти власним імпульсам;
- формування вмінь передбачати наслідки поведінки.

Для розвитку самооцінки

- амортизація негативних реакцій на неуспіх;
- дотримання принципу оптимістичної перспективності корекційно-виховної роботи;
- авансоване оцінювання;
- чітке обґрунтування оцінок;
- постійне підкреслювання досягнень учня і водночас показ конкретних напрямків і дій, спрямованих на покращення навчальних успіхів та поведінки.

Для формування системи цінностей

- розвиток критичності;
- переведення від конкретного вчинку до його теоретичного узагальнення і оцінки;
- розвиток вмінь обґрунтовувати оцінку;
- формування вміння аналізувати вчинки людей не лише за результатом, а й за внутрішніми детермінантами.

Для корекції емоційно-вольової сфери

- співпраця з лікарями щодо реакції на прояви неадекватної поведінки у дітей з виразними порушеннями емоційно-вольової сфери;

- виконання рекомендацій психолога, який здійснює психокорекційну роботу з корекції емоційно-вольової сфери дітей з вадами інтелекту;

Для розвитку волі

- корекція регулюючої функції внутрішнього мовлення через писемне (твори, щоденники, плани тощо);

- розвиток критичності, вміння співставляти чийсь вимоги із власними інтересами і потребами;

- формування потреби у вчинках, діях;

- створення умов для розвитку свідомої довільної поведінки;

- поступове формування самостійної та довільної поведінки;

- формування прагнень та вмінь самостійно приймати рішення, аналізувати його, самостійно розв'язувати конфлікт (моделювати типові ситуації та шукати різні варіанти виходу з них).

Для виховання характеру

- спеціальне коригуюче виховання;

- виховання позитивних звичок;

- формування віри в свої можливості;

- виховання вміння справлятися з невдачами;

- формування сприятливого становища у колективі, нормальних взаємостосунків;

- не допускання ситуацій, при яких дитина одержує задоволення від негативних звичок.

Умови ефективного застосування знань на практиці

1. Дотримання єдності засвоєння і застосування знань. Не роз'єднувати ці процеси, а зробити одночасними: робота за інструкцією; пригадування правила перед дією; складання плану діяльності тощо.

2. Укріплення зв'язків навчання з життям, практикою (спеціальний добір завдань), актуалізація і використання в навчанні життєвого досвіду дітей.

3. Систематичне включення учнів в практичну діяльність, яка вимагає використання набутих знань:

- спочатку пригадують правило, а потім стимулюють до самостійного виконання роботи;
- виконання завдань у життєвих ситуаціях (визначення висоти будинку, відстані до дерева; вирощування рослин тощо);
- виховання звички обдумувати способи роботи, звертатись до довідкової літератури;
- стимулювати поєднання практичної дії зі словом;
- вироблення узагальнюючих способів дій з метою недопущення штамтів у використанні знань.

4. Заохочення і підтримка учнів.

Контрольні запитання

1. Обґрунтуйте, чому не існує окремої програми корекції для учнів з вадами інтелекту.

2. У чому полягає корекційний вплив зменшення обсягу навчальної програми та уповільненість процесу навчання в допоміжній школі?

3. Назвіть критерії аналізу корекційної спрямованості уроку в спеціальній школі.

4. За якими показниками можна оцінити результативність корекційного впливу в процесі навчання і виховання?

5. У чому полягає корекційна спрямованість принципів навчання учнів з порушеннями інтелекту?

6. Яким чином досягається корекційна спрямованість дидактичних методів у навчанні дітей з порушеннями інтелекту?

7. Обґрунтуйте важливість принципу індивідуального та диференційованого підходу для корекційної роботи з дітьми, які мають інтелектуальні порушення.

8. У чому полягає сутність методики корекції порушень розвитку у процесі навчання розумово відсталих дітей?

Література

1. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика / И.Г.Еременко. - К.: Вища школа, 1985. – 328 с.
2. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія / С.П.Миронова. – Кам'янець-Подільський: Абетка – НОВА, 2007. – 304 с.
3. Психолого – педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія. Навчальний посібник / За ред. С.П.Миронової. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2004. – 220с.
4. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. – Частина 2. Навчання і виховання дітей. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. – 224 с.
5. Синьов В.М. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник / В.М.Синьов, М.П.Матвеева, О.П.Хохліна. – К.: Знання, 2008. – 359 с.

Тема 6. РЕАЛІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОГО КОМПОНЕНТУ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ ТА ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

План

1. Шляхи реалізації корекційно-розвиткового компонента інклюзивного навчання.
2. Реалізація корекційних цілей у процесі навчання і виховання дітей в інклюзивному закладі.
3. Проведення корекційно-розвиткових занять спеціалістами.
4. Включення спеціальних засобів корекції у навчально-виховний процес та режим дня.
5. Виконання батьками вимог і рекомендацій фахівців щодо корекційного впливу на дитину.

6. Особливості корекційних занять з дітьми із ЗПР в інклюзивних закладах.

6.1. Шляхи реалізації корекційно-розвиткового компоненту інклюзивного навчання

Певні порушення у фізичному та (або) психічному розвитку учнів створюють труднощі в досягненні загальної освітньо-виховної мети, породжують суперечності між прагненнями учнів і їхніми можливостями. З огляду на це, у нормативно-правових документах інклюзивної освіти чітко зазначено, що *особливістю навчально-виховного процесу* дітей з особливими освітніми потребами є його *корекційна спрямованість* [2; 3]. Через поєднання у спеціальному педагогічному впливі таких завдань, як виправлення психофізичних порушень і розвиток особистості часто вживають термін «корекційно-розвиткова робота». Саме у такому звучанні цей термін використовується на разі у документах про інклюзивну освіту [1].

Корекційна робота обумовлюється специфікою розвитку дитини, а не типом закладу. Відповідно, якщо дитина навчається в інклюзивній школі, вона має одержувати весь комплекс корекційної допомоги, передбачений для неї нормативною базою освітніх послуг [2].

Корекційно-розвиткова робота з дітьми з ОПФР, на думку Г.Ф.Кумаріної, має реалізовувати через такі складові [1, стор. 59 - 60]:

1) охорона здоров'я дитини та корекція психосоматичних проблем у її розвитку специфічними медичними і неспецифічними педагогічними прийомами і методами роботи;

2) розвиток соціально-моральних якостей дітей, необхідних для успішної адаптації в шкільних умовах (усвідомлення дитиною своєї соціальної ролі учня і відповідних обов'язків та відповідальності, вміння будувати свої стосунки згідно з правилами шкільного життя, адекватна поведінка у навчальних ситуаціях);

- 3) формування змістовної навчальної мотивації, послідовне заміщення зовнішнього інтересу до школи і формальних мотивів навчання на пізнавальні;
- 4) розвиток до необхідного рівня психофізіологічних функцій, що забезпечують навчальну діяльність: фонематичний слух, артикуляційний апарат, дрібні м'язи руки, просторова орієнтація, координація у системі «око - рука»;
- 5) збагачення кругозору і розвиток мовлення до рівня, який дозволяє дітям включатися у навчальний процес, свідомо сприймати навчальний матеріал і спілкуватись з іншими;
- 6) розвиток особистісних компонентів пізнавальної діяльності (пізнавальна активність, самостійність, довільність), подолання інтелектуальної пасивності, безініціативності;
- 7) формування навчальної діяльності дітей та корекція її недоліків.

Корекційний компонент інклюзивної освіти забезпечується декількома шляхами, а саме:

- реалізація корекційних цілей у процесі навчання і виховання дітей (на уроках, під час виконання домашньої навчальної роботи, на виховних заходах);
- проведення корекційно-розвиткових занять спеціалістами (корекційні педагоги, спеціальні психологи);
- включення спеціальних засобів корекції у навчально-виховний процес та у режим дня;
- виконання батьками вимог і рекомендацій фахівців щодо корекційного впливу на дитину.

Розглянемо ці шляхи детальніше.

6.2. Реалізація корекційних цілей у процесі навчання і виховання дітей в інклюзивному закладі

Визначенню корекційних цілей передуює глибоке психолого-педагогічне вивчення дитини, результати якого відзначаються у індивідуальній програмі розвитку учня.

Первинне вивчення дитини відбувається на психолого-медико-педагогічній консультації (далі –ПМПК). Після цього група фахівців (психолог, корекційні педагоги, вчитель та асистент інклюзивного класу, соціальний педагог, лікарі) мають здійснити ґрунтовне вивчення всіх аспектів її розвитку не лише в умовах експериментальних методик, а й у процесі тривалого спостереження. Для визначення корекційних цілей слід вивчити такі **особливості дитини:**

- ✓ категорія порушення і конкретний клінічний діагноз;
- ✓ збережені сторони психіки, можливості дитини;
- ✓ структура порушення: первинний дефект, вторинні відхилення, наявність педагогічної занедбаності;
- ✓ наявний рівень знань, вмінь і навичок дитини стосовно відповідного стандарту освіти;
- ✓ вплив порушення на здатність дитини до навчання, її поведінку, спілкування;
- ✓ індивідуальні особливості пізнавальних процесів;
- ✓ темп діяльності і динаміка втомлюваності;
- ✓ самооцінка і ставлення дитини до власних труднощів у навчанні, спілкуванні тощо;
- ✓ особливості емоційно-вольової сфери;
- ✓ характерологічні особливості;
- ✓ поведінка дитини;
- ✓ рівень самостійності;
- ✓ спрямованість особистості дитини (інтереси, потреби, схильності, можливості, цінності).

Наголосимо, що виявляти слід не лише порушення, а передусім можливості дитини, її сильні сторони, адже саме в цьому полягає сенс

інклюзивної освіти. Поширеною помилкою є обмеження вивчення рівнем актуального розвитку. Цього недостатньо. Для правильної оцінки розвитку дитини, визначення її освітнього маршруту, корекційних цілей необхідно дослідити й зону найближчого розвитку. Все це в комплексі й складе об'єкт корекції та розвитку.

На підставі аналізу одержаних результатів приймається рішення про необхідні адаптації чи модифікації у навчально-виховному процесі, розробляється індивідуальний навчальний план та індивідуальна навчальна програма. Наголосимо, що *індивідуальний навчальний план та індивідуальна навчальна програма для учнів інклюзивного класу з порушеннями психофізичного розвитку розробляються на основі типових навчальних планів і програм загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі спеціальних, з відповідною їх адаптацією з урахуванням конкретної категорії порушення та індивідуальних особливостей психофізичного розвитку дитини* [1].

Ваговою складовою навчальної програми є її корекційний компонент. Наголосимо, що окрема корекційна програма не складається. Корекційна спрямованість навчання учнів з ОПФР якраз і полягає у тісному поєднанні навчання і корекції. Тобто у навчальній програмі передбачається, які корекційні цілі будуть реалізовуватись під час засвоєння тієї чи іншої теми. Це відображено спеціальною структурою навчальних програм для дітей з ОПФР. *Для кожної категорії порушення у державному стандарті спеціальної освіти передбачені різні корекційні цілі.*

Плануючи уроки, розробляючи їх конспекти, вчитель чітко визначає корекційну мету кожного уроку для учнів, обумовлюючи її дидактичними завданнями уроку, характером навчального матеріалу, типологічними та індивідуальними особливостями учнів з ОПФР в інклюзивному класі. При цьому корекційні цілі мають плануватись і реалізовуватись у системі, щоб виділена для певного уроку ланка підпорядковувалась загальній навчальній програмі та індивідуальній програмі розвитку дитини.

Вочевидь для реалізації корекційних цілей вчитель інклюзивного класу має оволодіти корекційно спрямованою методикою навчання. Якщо методи навчання не будуть враховувати специфіки порушення дитини і не матимуть корекційної спрямованості, то інклюзивне навчання набуде стихійності, а програма індивідуального розвитку не реалізується [1].

На разі не має залишитись прогалиною і корекційний компонент виховання учнів інклюзивного класу. В умовах спеціальних шкіл-інтернатів виховна робота є досить систематичною і цілеспрямованою. У масових школах виховний процес здійснюється закладом меншою мірою, оскільки частина виховних завдань покладається на сім'ю. З огляду на це, в інклюзивних закладах слід оптимізувати виховну роботу з дітьми, що мають особливості психофізичного розвитку, передбачати корекційні цілі на основі індивідуального підходу. Особлива увага має звертатись на виховання стосунків в інклюзивному класі, адже окрім традиційних шляхів і методів формування колективу, слід використовувати і спеціальні, зорієнтовані на типологічні та індивідуальні особливості дітей з ОПФР.

Описуючи цей шлях, наголосимо, що уроки в інклюзивних класах згідно з вітчизняним законодавством проводять вчителі із загальноосвітньою підготовкою, яким можуть допомагати в окремих питаннях асистенти (організація дитини, допомога дитині у подоланні труднощів тощо). Саме вчителі й несуть основну відповідальність за реалізацію корекційного компоненту у процесі навчання, передбаченого державним стандартом освіти дітей з ОПФР. Звичайно, ця недосконалість нормативно-правової бази, відсутність фахової дефектологічної освіти у вчителів призводять до певної втрати у реалізації корекційних цілей на уроках, про що слід інформувати батьків при виборі типу закладу. Водночас вчителі загальноосвітньої підготовки, що працюють в інклюзивних класах, згідно з посадовими обов'язками мають набувати необхідної професійної компетентності. Це може здійснюватись у процесі методичної роботи на секції вчителів інклюзивних

класів. Така *методична робота може складатись із декількох компонентів* []:

- 1) загальні питання інклюзивної освіти;
- 2) психолого-педагогічна характеристика дітей з психофізичними порушеннями;
- 3) корекційна методика навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями в умовах інклюзивного навчання;
- 4) зміст і методи роботи з батьками учнів інклюзивного класу.

Зупинимось докладніше на 2-му і 3-му компонентах, від оволодіння якими найбільше залежить реалізація корекційних цілей у процесі навчання.

Психолого-педагогічна характеристика дітей з психофізичними порушеннями:

- особливості розвитку дітей з певною категорією порушення (залежно від класу, у якому працює педагог);
- вплив психофізичних особливостей дитини на засвоєння нею навчальних навичок;
- зміст індивідуального підходу до дітей залежно від категорії порушення та індивідуальних особливостей розвитку.

Корекційна методика навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями в умовах інклюзивного навчання:

- аналіз корекційного компоненту навчальних програм відповідно до державного стандарту спеціальної освіти;
- реалізація корекційних цілей у процесі навчання і виховання дітей (на уроках, під час виконання домашніх завдань, на виховних заходах);
- корекційна спрямованість методики інклюзивного навчання учнів (залежно від категорії порушення та з урахуванням специфіки предмету викладання);
- організація безконфліктної соціальної взаємодії вихованців з різними рівнями психофізичного розвитку;

- співробітництво із спеціалістами, які забезпечують власне корекційний компонент навчального плану та надають реабілітаційну допомогу;

- детальне вивчення спеціальних засобів корекції у навчально-виховному процесі та режимі дня.

Відзначимо, що 2-йі 3-й компоненти методичної роботи мають диференціюватись з урахуванням посадових обов'язків вчителя і конкретної категорії учнів інклюзивного класу. Також важливо, щоб методична робота забезпечила вчителя не лише знаннями, а й дозволила йому виробити необхідні професійні вміння. Це можливо за рахунок реалізації методичної роботи різними формами, передусім інноваційними. *При цьому знання, вміння і навички педагогів загальної освіти не мають дублювати дефектологічну підготовку, адже інклюзивну освіту скеровують і забезпечують корекційні педагоги.* Саме тому курувати методичну роботу вчителів інклюзивних класів повинні спеціалісти з дефектологічною освітою.

6.3. Проведення корекційно-розвиткових занять спеціалістами

Одним із шляхів реалізації корекційного компоненту є проведення корекційно-розвиткових занять, для чого в індивідуальному навчальному плані передбачається від 3-х до 8-ми годин на тиждень з урахуванням висновку ПМПК [2; 3].

Заняття та кількість годин для цього визначається для кожної дитини окремо на основі типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку [3]. У листі МОН «Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами» подано чіткий перелік спеціально організованих групових та індивідуальних корекційно-розвиткових занять для кожної категорії дітей, які проводять фахівці-дефектологи [2]. Для дітей з порушеннями пізнавальної діяльності визначено[]:

- ✓ Для розумово відсталих дітей: «Розвиток мовлення», «Соціально-побутове орієнтування», «Ритміка», «Лікувальна фізкультура»;

- ✓ Для дітей із затримкою психічного розвитку: «Корекція розвитку», «Розвиток мовлення», «Ритміка».

Корекційні заняття з цими категоріями дітей проводять корекційні педагоги (олігофренопедагог, логопед) або психологи.

У листі МОН «Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами» наголошується, що корекційно-розвиткова робота проводиться педагогами, психологами з відповідною освітою, які є штатними працівниками інклюзивних закладів, або залучаються з навально-реабілітаційних закладів, ПМПК, спеціальних навчальних закладів шляхом укладання угод про співпрацю, а також психологами шкіл, установ соціального захисту, ПМПК, центрів практичної психології та соціальної роботи, створених при управліннях освіти і науки, ресурсних центрів [].

Корекційну роботу можуть супроводжувати й інші спеціалісти (лікар ЛФК, психіатр, невропатолог та ін.). Наголосимо, що *дії всіх спеціалістів мають бути взаємоузгодженими*, адже вони працюють в *команді* психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання.

6.4. Включення спеціальних засобів корекції у навчально-виховний процес та режим дня

У всіх категорій дітей з психофізичними порушеннями є специфічні труднощі й проблеми розвитку, обумовлені характером і ступенем виразності наявних відхилень, умовами соціально-педагогічного оточення дитини на ранніх етапах її розвитку. Водночас властивими для всіх категорій дітей з порушеннями психофізичного розвитку є такі проблеми розвитку (О.Л.Венгер, О.А.Єкжанова, Н.М.Назарова, О.А.Стребелева) []:

- соціальна дезадаптованість дитини;
- уповільнене й обмежене сприймання;
- недоліки розвитку моторики;

- вади мовленнєвого розвитку;
- недоліки розвитку розумової діяльності;
- недостатня у порівнянні із звичайними дітьми пізнавальна активність;
- прогалини у знаннях і уявленнях про навколишній світ, міжособистісні стосунки;
- недоліки у розвитку особистості (непевненість у собі, невиправдана залежність від оточуючих, низька комунікабельність, егоїзм, песимізм, занижена або завищена самооцінка, невміння керувати власною поведінкою).

Вище означені недоліки можуть проявлятися у дітей неоднаковою мірою, у різних комбінаціях. Вони призводять до суттєвої затримки розвитку психічних новоутворень на кожному віковому етапі, якісної своєрідності становлення особистості дитини і вимагають внесення певних коректив у навчально-виховний процес та режим дня.

Водночас варто враховувати і педагогічні фактори, які у стандартних умовах загальноосвітніх шкіл можуть призвести до шкільної дезадаптації учнів з ОПФР (Г.Ф.Кумаріна) []:

- невідповідність шкільного режиму і санітарно-гігієнічних умов навчання психофізіологічним особливостям дітей з ОПФР;
- невідповідність темпу навчальної роботи на уроці навчальним можливостям дітей;
- екстенсивний характер навчальних навантажень;
- переважання негативних оціночних стимулів;
- непорозуміння і конфліктні ситуації в сім'ї внаслідок шкільних проблем у дитини.

Названі вище психофізичні особливості дітей з порушеннями пізнавальної діяльності та несприятливі педагогічні фактори мають бути враховані в умовах інклюзивної освіти і трансформуватись в певні зміни

соціального середовища, в якому відбувається навчання, виховання і корекційна робота.

Специфіка педагогічного процесу для учнів з порушеннями психофізичного розвитку полягає, зокрема, у використанні спеціальних *засобів корекції* з урахуванням конкретної категорії порушення. Наведемо ці засоби і пояснимо їх окремими прикладами.

✓ *Адаптація змісту освіти до пізнавальних можливостей учнів*

Для дітей з вадами інтелекту та ЗПР така адаптація, зокрема, полягає у зменшенні обсягу та спрощенні характеру матеріалу. Певні адаптації передбачені державним стандартом спеціальної освіти. Проте, якщо для учня потрібні додаткові адаптації, вони відзначаються в індивідуальній програмі розвитку дитини.

✓ *Наочність навчання*

З урахуванням специфіки порушення добираються види наочності. Зокрема, для дітей з вадами інтелекту наочність має бути конкретною, без абстрактних зображень і деталей, що відволікають від сприймання головного.

✓ *Уповільненість процесу навчання*

Повідомлення інформації здійснюється дещо повільніше з урахуванням уповільненості сприймання вербальної інформації. Для дітей з порушеннями пізнавальної діяльності надається більше часу не лише для обдумування відповіді, а й для запису інформації.

✓ *Повторюваність у навчанні та вихованні*

Через обмеженість або недосконалість сприймання є необхідність повторювати навчальні відомості. Проте цей засіб не означає механічного декілька разового повторення одного й того ж матеріалу. Навпаки, слід використовувати варіативність повторення для заповнення прогалів у сприйманні.

✓ *Оптимізація темпу роботи та динаміки втомлюваності*

Цей засіб спрямовується на активізацію пізнавальної діяльності учнів, підтримку їхньої працездатності й передбачає, зокрема:

- переключення учнів на різні види діяльності з метою запобігання втомі;
- використання у процесі викладу матеріалу цікавих фактів, прикладів, деталей;
- емоційність викладу;
- організація хвилин відпочинку на уроці;
- створення ситуацій успіху.

✓ *Включення учня в діяльність, спрямовану на подолання труднощів і перешкод*

Свідоме засвоєння знань можливе лише за умови активної діяльності учня на уроці, а самостійності діти набудуть, вправляючись у практичній діяльності, що вимагає вивченої теорії. Таке вправління має передбачати не лише репродуктивні завдання, а й проблемні, творчі, у процесі яких діти долатимуть труднощі, міркуватимуть, пропонуватимуть власні шляхи й способи дій. Така діяльність збільшить зону найближчого розвитку дітей, що й відповідає принципу корекційної спрямованості навчання. Необхідність закріплення всіх теоретичних відомостей у практиці обумовлена суттєвим розривом у дітей з порушеннями пізнавальної діяльності між першою і другою сигнальними системами.

✓ *Індивідуальний підхід до учнів*

Працюючи з усіма учнями інклюзивного класу, вчитель має водночас орієнтуватись на індивідуальні особливості учнів з ОПФР, їх особистісні якості, здібності. Завданням індивідуального підходу може бути в одних випадках надання допомоги учням, а в інших – стимулювання учнів до поглибленого засвоєння знань. Вочевидь вчитель має використовувати прийоми індивідуального підходу, описані

✓ *Використання різних видів гри у навчально-виховному процесі*

На відміну від загальної, корекційна педагогіка в арсеналі методів навчання надає великого значення різним видам гри, яка використовується як

на початковому етапі навчання, так і в середніх та старших класах. Дидактичні, рольові, рухливі ігри слугують ефективним засобом корекції порушень психофізичного розвитку дітей. Зокрема, за допомогою різних видів ігор:

- стимулюється психічна і фізична активність учнів;
- розвивається організованість;
- підвищується самопочуття;
- формується впевненість у собі;
- створюються умови для виправлення порушень і подальшого розвитку пізнавальної діяльності, мовлення, моторики, оптимізації поведінки;
- розвиваються моральні якості;
- виховується ініціативність;
- створюються передумови включення у суспільну діяльність.

✓ *Включення у навчально-виховний процес оздоровлення і лікування*

Згідно нормативної бази інклюзивної освіти учні з порушеннями психофізичного розвитку мають одержувати і реабілітаційну допомогу, одним із компонентів якої є лікування ті оздоровлення дітей []. Зміст і види допомоги визначаються ще на етапі комплексного всебічного вивчення дитини і фіксуються у індивідуальній програмі розвитку дитини. Всі оздоровчі і лікувальні заходи мають узгоджуватись із психолого-педагогічною допомогою. Нагадаємо, що медичний персонал включається до команди супроводу інклюзивного навчання.

✓ *Дотримання охоронно-педагогічного режиму*

Режим дня має враховувати підвищену втомлюваність дітей, швидку виснажливість центральної нервової системи, схильність до патологічних реакцій на надмірне навантаження. В індивідуальній програмі розвитку зазначаються потреби дитини, через які можуть бути внесені певні корективи у режим дня: розклад уроків, додатковий відпочинок, обмеження у позакласних заходах. На уроці важливо правильно дозувати навантаження дитини, з урахуванням індивідуальних особливостей темпів її роботи, швидкості

наростання втоми; чергувати розумову та фізичну працю, прості й складні завдання тощо.

✓ *Позитивні емоції педагога як засіб стимулювання дітей до діяльності й спілкування*

Частина учнів з вадами інтелекту та ЗПР через негативні соціальні фактори є пасивними, не вірять у свої можливості. Тому оптимістична налаштованість педагога, його позитивний емоційний стан слугують суттєвим стимулом активізації учнів, їхнього розвитку.

✓ *Стимулююча функція педагогічної оцінки*

З метою стимулювання навчальної діяльності дітей, побудови і регулювання стосунків з ними в інклюзивному класі слід враховувати, що підвищена залежність самопочуття, психічного тону і працездатності дітей з ОПФР від зовнішніх умов висувають і специфічні вимоги до оцінювання. Специфіка полягає у зменшенні кількісної ролі оцінки, використанні її якісного потенціалу. На відміну від загальноприйнятих підходів до оцінки, яка виставляється на підставі порівняння результатів роботи учня і нормативних вимог, у корекційно-педагогічній діяльності оцінюються сьогоднішні досягнення учня порівняно до вчорашніх. Здійснюється це дуже індивідуально, з урахуванням реальних навчальних можливостей дитини, рівня її досягнень у кожній конкретній галузі, міри старанності, наполегливості, праці, вкладеної у досягнення. Для підтвердження індивідуальних досягнень у нормативній базі пропонують використовувати портфоліо [].

Отже, спеціальні засоби корекції використовуються як на уроках, так і в усіх видах позакласної діяльності (корекційно-розвиткової, виховної) і сприяють реалізації корекційних цілей навчання дітей з ОПФР.

6.5. Виконання батьками вимог і рекомендацій фахівців щодо корекційного впливу на дитину

Важливим шляхом забезпечення ефективності корекційної роботи є виконання членами родини вимог і рекомендацій педагогів, психологів, лікарів.

Як свідчить практика інклюзивної освіти, без повноцінної участі батьків у команді психолого-педагогічного супроводу освіта учня інклюзивного класу і корекційно-розвиткова робота з ним будуть неповноцінними. Тому при визначенні форми освіти для дитини і типу закладу слід враховувати рівень педагогічної компетентності батьків, їхню готовність до співпраці з закладом і роботі в команді.

В умовах інклюзивного закладу провідним фахівцем, який скеровує роботу з батьками, може бути соціальний педагог []. Узгоджуючи діяльність класного керівника, корекційного педагога і психолога у цьому напрямку, він має організувати роботу з вивчення родини. Визначення і оцінка рівня готовності батьків до роботи в команді психолого-педагогічного супроводу здійснюється за такими параметрами []:

- адекватність оцінки батьками й іншими членами родини (що не менш важливо) стану розвитку дитини у даний період її життя та на перспективу;
- визнання провідної ролі фахівців і готовність виконувати як психолого-педагогічні, так і медичні рекомендації під їхнім керівництвом;
- ініціативність батьків у плані співпраці.

При опрацюванні результатів в цілому враховуються []:

- мікросоціальні умови виховання дитини;
- загальний культурний рівень і освіта батьків;
- характер сімейних стосунків;
- адекватність оцінки батьками та іншими членами родини можливостей дитини;
- готовність батьків, інших членів родини до повноцінного співробітництва із інклюзивним закладом загалом і окремими спеціалістами у процесі навчання, виховання, корекційно-розвиткової роботи, розуміння важливості й необхідності командного психолого-педагогічного супроводу;
- доцільність ініціативності членів сім'ї у співробітництві з спеціалістами;

- продуктивність використання родиною рекомендацій, наданих корекційними педагогами, логопедом, асистентом вчителя, психологом, вчителями, медиками.

Батькам треба допомогти у вихованні дитини з особливостями психофізичного розвитку, зокрема:

- у формуванні адекватних взаємовідносин між батьками, іншими членами сім'ї та дитиною;
- створенні комфортної для розвитку дитини сімейної атмосфери;
- розширенні інформованості батьків про потенційні можливості дитини, її перспективи у різних аспектах життя;
- залученні членів родини до активної участі у вихованні, навчанні та розвитку дитини;
- оволодінні прийомами організації різних видів діяльності дитини.

Важливо налаштувати батьків на активну участь у житті й вихованні дитини, оскільки передусім від цього буде залежати її розвиток, адаптація в інклюзивному класі. Саме тому педагоги і психолог повинні повідомляти батькам про успіхи дитини, пояснювати, у чому батьки можуть їй допомогти, до яких сімейних справ залучати. Батьки мають контролювати виконання дитиною домашніх завдань, стимулювати її до використання у самостійному житті навичок, одержаних на уроках та під час корекційних занять.

Отже, корекційно-розвитковий компонент є стрижневою складовою інклюзивної освіти, без якого вона втрачає сенс. Реалізація ж корекції розвитку дітей з ОПФР у процесі психолого-педагогічного супроводу забезпечує їм гідну якість життя.

6.6. Особливості корекційних занять з дітьми із ЗПР в інклюзивних закладах

Відповідно до нормативної бази для дітей із ЗПР проводяться такі корекційно-розвиткові заняття, як «Корекція розвитку». Вочевидь, це заняття, які залежно від психофізичних порушень і потреб дитини може проводити, як

корекційний педагог, так і спеціальний психолог. Проте, оскільки ці заняття включені у навчальний план, то виконувати їх має передусім педагог.

В українських стандартах освіти не створені програми з цього типу корекційних занять, тому у процесі інклюзивного навчання дітей із ЗПР, на етапі складання індивідуальної програми розвитку командою фахівців слід чітко визначити, які саме порушення дитини потребують корекції на окремих заняттях із корекційним педагогом, як вони будуть за змістом співвідноситись із навчальними програмами окремих предметів, роботою інших фахівців, зокрема, психолога і логопеда.

У зарубіжній спеціальній педагогіці (М.Е.Вайнер, Ю.Н.В'юнкова, Г.Ф.Кумаріна та ін. – Росія; В.В.Гладкая, Н.Л.Жмачинська, С.Л.Карпова та ін. – Білорусь) розроблені рекомендації стосовно змісту, організації та методики проведення корекційних занять з цією категорією дітей. Найбільш вдалим з погляду можливостей використання у вітчизняних інклюзивних закладах є посібник В.В.Гладкой «Методика проведення корекційних занять «Розвиток пізнавальної діяльності» з молодшими школярами з труднощами у навчанні» [1].

В.В.Гладкая визначає *особливості дітей із ЗПР*, які призводять до труднощів у шкільному навчанні, якщо їх не враховувати і не коригувати. Це, зокрема [1]:

- не сформовані навчально-пізнавальні мотиви, пізнавальні інтереси; переважають ігрові інтереси; прагнення до одержання задоволення виступає як провідна мотивація поведінки і діяльності;
- не сформовані загальнонавчальні інтелектуальні вміння організації діяльності з виконання навчальних завдань (орієнтація в завданні, планування, раціональність);
- не сформована довільність поведінки і діяльності;
- низька самостійність в організації власної діяльності, потреба в допомозі;
- затримка емоційного розвитку;
- порушення психічних функцій динамічного характеру, зокрема:

- виразна виснажливість уваги під час інтелектуальних навантажень, підвищене відволікання, недорозвиток стійкості та коливання уваги;
- уповільненість процесів прийому і опрацювання сенсорної інформації;
- інертність розумових процесів;
- зниження обсягу запам'ятовування;
- труднощі автоматизації рухів;
- труднощі формування базових навичок з основних навчальних предметів, обумовлені недорозвитком емоційно-вольової сфери і дефіцитарністю окремих психічних функцій (у кожної дитини індивідуально);
- труднощі осмислення навчальної інформації, обумовлені порушеннями нейродинаміки психічних процесів.

З огляду на ці особливості, В.В.Гладкая пропонує **напрямки корекційної роботи з дітьми із ЗПР []:**

1. Формування навчальної діяльності:

- а) формування навчальної мотивації: навчально-пізнавальних мотивів, мотивів власного зростання, самовдосконалення;
- б) формування загально навчальних інтелектуальних вмінь (орієнтуватись у завданні, планувати хід виконання роботи, узагальнювати, здійснювати самоконтроль і самооцінку діяльності);
- в) розвиток особистісних компонентів психорегуляції навчальної діяльності (довільність, самостійність).

2. Розвиток пізнавальної діяльності:

- а) формування пізнавальних інтересів;
- б) розвиток до необхідного рівня психічних функцій, які забезпечують успішність формування базових шкільних навичок:
 - слухове й зорове сприймання;
 - просторова орієнтація;

- кінестетичне сприймання;
 - дрібна моторика рук;
 - артикуляційна моторика;
 - пам'ять;
 - інтегративні функції (координація в системах око - рука, вухо – рука, вухо – око – рука);
 - усне мовлення;
 - мовленнєвий аналіз і синтез;
 - мислення;
- в) послаблення динамічних порушень психічних функцій.

3) *Формування базових уявлень і вмінь, необхідних для успішного осмислення та засвоєння навчального матеріалу:*

- чіткі різнобічні уявлення про предмети і явища навколишньої дійсності, які дозволяють дитині свідомо сприймати навчальний матеріал;
- кількісні уявлення;
- графічні вміння.

Наголосимо, що ці напрямки реалізуються усією командою психолого-педагогічного супроводу і обов'язково взаємоузгоджуються.

Згідно українського законодавства корекційно-розвиткові заняття можуть бути як груповими, так і індивідуальними. На групові корекційні заняття об'єднуються учні із однаковими проблемами.

Готуючись до уроку вчитель пише конспект уроку. Аналогічною має бути і підготовка корекційного педагога, який також має передбачати свою роботу не лише у відповідних планах, а й вести конспекти (плани-конспекти) корекційно-розвиткових занять. У конспекті корекційного заняття слід чітко визначити педагогічні компоненти:

- Тема заняття;
- Мета заняття;
- Обладнання;

- Хід заняття: його етапи (організаційний, формуючий, заключний); на кожному з етапів методи і прийоми корекційної роботи; види допомоги з боку педагога залежно від корекційних завдань.

Після заняття варто відразу ж зробити короткий запис про результати і досягнення дитини.

В.В.Гладкая пропонує відобразити зміст корекційного заняття у технологічній карті (див. таблицю 2) [].

Таблиця 2

Технологічна карта корекційного заняття (автор - В.В.Гладкая) []

Етапи і завдання заняття	Методи і прийоми корекційної роботи, завдання	Обладнання	Допомога	Результати*
1	2	3	4	5

* В.В.Гладкая називає цю графу «Примітки». Вважаємо, що доцільніше буде відразу відзначати результати роботи дитини. Це дозволить мобільно реагувати на просування дитини у розвитку чи виникнення труднощів, відразу ж вносити корективи у подальше планування корекційних занять.

Корекційний педагог за наслідками заняття має дати завдання батькам щодо урахування наслідків роботи вдома. Проте зауважимо, що дітей ні в якому разі не можна перевантажувати.

Корекційний педагог має повідомляти про досягнення чи труднощі дитини вчителів.

Контрольні запитання

1. Чому корекційна спрямованість є особливістю навчально-виховного процесу дітей з ОПФР?
2. Дайте визначення корекційної роботи.
3. Назвіть та охарактеризуйте шляхи забезпечення корекційного компоненту інклюзивної освіти.
4. Які особливості дитини слід вивчити для визначення корекційних цілей?

5. Якими знаннями мають володіти вчителі інклюзивних класів для забезпечення корекційного компоненту навчання?
6. Як диференціюється робота спеціалістів, що проводять корекційні заняття?
7. Визначить роль батьків у психолого-педагогічному супроводі інклюзивної освіти.
8. Опишіть особливості корекційної роботи з дитиною із ЗПР.
9. Порівняйте зміст та організацію корекційно-розвиткової роботи з дітьми, які мають порушення інтелекту та ЗПР.

Література

1. Гладкая В.В. Методика проведения коррекционных занятий «Развитие познавательной деятельности» с младшими школьниками с трудностями в обучении: пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне среднего образования / В.В.Гладкая. – Минск, Зорны Верасок, 2013. – 115 с.
2. Інклюзивна освіта: теорія та практика: навчально-методичний посібник / [Колектив авторів; За заг. ред. С.П.Миронової]. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. – 232 с.
3. Коррекционная педагогика в начальном образовании : учеб. пособие / [Г.Ф.Кумарина, М.Э.Вайнер, Ю.Н.Вьюнкова и др.; под ред. Г.Ф.Кумариной]. – М.: Академия, 2001. – 320 с.
4. Лист МОНмолодьспорту «Про визначення завдань працівників психологічної служби системи освіти в умовах інклюзивного навчання» від 02.01.13 № 1/9-1 // http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/33692/
5. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навчальний посібник / С.П.Миронова. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2008. – 204 с.

6. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія / С.П.Миронова. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.

7. Миронова С.П. Робота спеціалістів дошкільного навчального закладу з родинами дітей, що мають вади психофізичного розвитку / С.П.Миронова // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. - № 12. – С. 62 – 72.

8. Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами // <http://osvita.ua/legislation/other/36815/>.

9. Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах // Урядовий кур'єр. – 20.08.2011. - № 153. – С. 3.

10. Специальная педагогика : учебное пособие / под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2000. – 400 с.

ТЕМА 7. КОРЕКЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ І ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ТА ВИХОВАННІ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ

План

1. Значущість різних технологій для корекції розвитку розумово відсталих дітей.

2. Особливості реалізації педагогічних технологій у роботі з розумово відсталими дітьми.

3. Корекційні можливості прикладних комп'ютерних програм у навчанні та вихованні дітей з вадами інтелекту.

4. Використання у корекційній роботі нетрадиційних методів лікувальної педагогіки і психотерапевтичних технологій.

7.1. Значущість різних технологій для корекції розвитку розумово відсталих дітей

Одним із завдань сучасної системи корекційної освіти є впровадження нових методів навчання і виховання дітей, технологізація навчально-виховного процесу. В.Синьов, А.Шевцов наголошують, що у рамках корекційної педагогіки необхідно апробувати такі новітні технології навчання і форми організації освітнього процесу, які сприятимуть підвищенню його ефективності [4]. Це забезпечують технології, що лежать у площині особистісно орієнтованої освіти, яка створює умови для розвитку і саморозвитку особистості учня з огляду на його індивідуальні особливості. В.Бондар, А.Ільченко зазначають, що організація навчально-виховного процесу у спеціальній школі має здійснюватись на основі нових підходів, які б створили умови для повноцінного розвитку дитини [1].

Слід наголосити, що при використанні сучасних педагогічних технологій *перше місце* в освітньому процесі посідають *діяльність і особистість*, а знання є не об'єктом, а засобом розвитку. Це напряму відповідає сучасним цінностям спеціальної та інклюзивної освіти, де *об'єктом впливу* стає не окреме порушення дитини, а її *особистість* в цілому.

Аналіз теоретичних джерел та освітньої практики дозволив нам сформулювати позитивні відмінності інноваційного освітнього процесу:

- перенесення акценту на організацію активних видів пізнавальної діяльності учнів;
- зміна ролі вчителя: він виступає не лише джерелом інформації, а й педагогічними менеджером, режисером навчання;
- використання навчальної інформації не як мети навчання, а як засобу організації пізнавальної діяльності;
- висунення головною освітньою метою особистісного розвитку учня, який є суб'єктом діяльності поряд із вчителем.

Для навчання дітей з вадами інтелекту використання педагогічних технологій є шляхом активізації всіх учнів, умовою реалізації індивідуального підходу і досягнення максимально можливого рівня розвитку кожної дитини. Використання новітніх технологій, з одного боку, дозволяє урахувати

індивідуальний потенціал кожного учня, а, з другого – повноцінно реалізувати корекційну складову педагогічного процесу.

Головною метою використання інноваційних технологій (педагогічних, психотерапевтичних) у роботі з розумово відсталими дітьми є оптимізація корекційної роботи, прискорення соціалізації їхнього життя.

7.2. Особливості реалізації педагогічних технологій у роботі з розумово відсталими дітьми

Важливо, щоб педагог, використовуючи педагогічні технології, обирає їх не для формального урізноманітнення навчального процесу, а з метою його оптимізації та удосконалення корекційно-розвиткової роботи. Опишемо ті технології, які на наш погляд набувають суттєвого корекційного значення і можуть бути ефективно використані у корекційній роботі з розумово відсталими дітьми.

Однією з технологій, які вчені класифікують як особистісно орієнтовані, є **система розвивального навчання**, запропонована П.Я.Гальперінім, В.В.Давидовим, Д.Б.Ельконінім, Л.В.Занковим. Основне її завдання полягає у тому, щоб досягти максимальної ефективності навчання для розвитку учнів, що співвідноситься із корекційною метою спеціальної школи. Весь навчально-виховний процес будується за **принципом «розвиваючи – навчаємо»**. Педагог не дає дитині готових знань, способів дій, а скеровує її діяльність таким чином, щоб вона самостійно прийшла до їх усвідомлення.

Основними особливостями уроку при цій технології є:

- зміна співвідношення конкретного і узагальненого змісту, підвищення ролі теоретичних узагальнень;
- підвищення ролі логічного мислення;
- організація самостійної роботи учнів на всіх етапах вивчення нового навчального матеріалу;
- перевага самостійної роботи учнів пізнавально-пошукового характеру;

- проведення різного роду творчих робіт водночас із скороченням однотипних вправ;
- посилення практичної спрямованості навчального матеріалу;
- опора на життєвий досвід дитини.

Технологія розвивального навчання у допоміжній школі має враховувати певні психолого-педагогічні закономірності, зокрема:

- в основі навчання – психологічний висновок про здійснення розумового розвитку дитини лише у діяльності, що реалізує розв'язання навчальних завдань;
- розвиток учнів забезпечується поступовим переходом у навчанні від репродуктивної до продуктивної діяльності, від наочно-дійового до наочно-образного і словесно-логічного мислення, від етапу організованого вчителем процесу засвоєння знань і вмінь до етапу самостійної пізнавальної діяльності;
- більш високі результати навчання досягаються при використанні вправ, що включають екстеріоризацію розумових дій і практично дійових компонентів навчальної діяльності.

У вітчизняній корекційній педагогіці О.В.Нізевич було проведено експериментальне дослідження, спрямоване на корекцію мислення розумово відсталих молодших школярів у процесі вивчення української мови засобами розвивального навчання Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова [1]. Експериментальне навчання здійснювалось за програмою допоміжної школи, модифікованою відповідно до вимог системи Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова, зокрема: включення у програму з української мови значного теоретичного матеріалу, проблемний підхід до вивчення нового матеріалу. Процес пізнання у експериментальній системі будувався так, що просування вперед поєднувалось із постійним поверненням до вже пройденого. Вивчення нового матеріалу перешаровувалось повторенням раніше вивченого. При цьому раніше вивчене виступало у нових зв'язках і супроводжувалось відкриттям у ньому нових сторін. Це забезпечувало систематизацію, встановлення нових зв'язків, подібності та відмінності нового і раніше вивченого матеріалу. Весь матеріал

подавався у вигляді ланцюжка навчальних завдань, які розкривались послідовно з першого по четвертий клас.

На початку навчання учнів включали у пошукову діяльність при розв'язанні проблемних завдань, які конструювалися так, щоб у них системно накопичувався операційний досвід. Формування розумових операцій здійснювалось не у відриві одна від одної, а на основі загального завдання – формування самостійного, понятійного, гнучкого, ініціативного мислення. Завдання добирались так, щоб операції розгортались від простої до складної. Навчальна діяльність розумово відсталих учнів у формувальному експерименті будувалась від абстрактного до конкретного (спочатку з допомогою вчителя, згодом - самостійно). В основу майже всіх уроків було покладено творчі, пізнавальні проблемні завдання чи запитання, при розв'язанні яких розумово відсталі учні одержували необхідні знання. Дидактичним стрижнем уроку була самостійна розумова діяльність самих учнів. Вони спостерігали, порівнювали, класифікували, групували, робили висновки, встановлювали закономірності.

У результаті експерименту О.В.Нізович було доведено, що найдоцільнішими прийомами уроку з метою розвитку пізнавальних інтересів і активізації пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів у системі Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова є:

- 1) зіткнення учнів із суперечливими фактами;
- 2) показ помилок, до яких призводить незнання теоретичних відомостей з теми;
- 3) постановка перед учнями дослідницьких завдань;
- 4) спонукання учнів до узагальнення фактів;
- 5) встановлення та доведення причинно-наслідкових зв'язків;
- 6) пошук і виправлення допущених помилок;
- 7) висування гіпотез, пропозицій, здійснення певного прогнозу наступних подій;

8) створення ситуацій, в яких учнів переконуються у недостатності своїх знань і відчувають потребу в оволодінні новими для виконання поставлених завдань.

О.В.Нізевич виявила, що у молодших класах допоміжної школи найбільш поширеними шляхами створення проблемних ситуацій є:

- спеціально організоване порівняння явищ і фактів;
- співставлення начального матеріалу з явищами та фактами власних спостережень, у результаті чого учні роблять самостійний висновок і таким чином здобувають нові знання;
- пред'явлення учням суперечливих фактів і явищ, що вимагають теоретичного обґрунтування.

Проведене О.В.Нізевич експериментальне дослідження переконливо засвідчило, що **навчання розумово відсталих учнів за системою Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова може бути комплексним спеціальним засобом корекції мислення**. Включення у зміст навчальної діяльності теоретичних знань, залучення учнів до процесу абстрагування на всіх етапах навчання ефективно сприяє розвитку мислення: критичність мислення; цілеспрямованість, свідомість розумових дій; вміння виділяти головні і другорядні ознаки, порівнювати, робити прості висновки; творчість у виконанні практичних завдань.

Отже, система розвивального навчання передбачає максимальну опору на збережені можливості розумового розвитку дітей і сприяє: активізації пізнавальної діяльності учнів, усвідомленості засвоєних знань, формуванню вмінь переносити здобуті теоретичні знання на практику, розвитку продуктивного мислення (його операцій, критичності, самостійності); розвитку мовлення, емоційно-вольової сфери, здібностей учнів до оволодіння елементами соціальної культури. При виконанні інтелектуальних завдань, що відповідають зоні найближчого розвитку дитини, корекційний ефект пов'язаний із забезпеченням успіху при їх виконанні й закріпленням психічних новоутворень.

Корекційний компонент можна виділити й у педагогічній технології «*Створення ситуації успіху*», розробленій А.С.Белкіним. Використання цієї технології у процесі навчання і виховання розумово відсталих дітей здійснює значний вплив на їхній особистісний розвиток. Методи покарання, які досить часто використовуються педагогами, замість того, щоб мобілізувати учня на більш інтенсивне навчання, остаточно підривають віру у свої можливості і призводять до ще більшого відставання. Дитина переконується, що вона «ні на що не здатна», що зумовлює появу нових невдач, заниження самооцінки, негативне ставлення до оточуючих. Водночас, негативна оцінка і без того обмежених можливостей дитини глибоко травмує її. Тому необхідно створювати ситуації дитячого оптимізму, психічної активності: підкреслення найменших успіхів дитини, позитивна оцінка зусиль, які вона доклала для досягнення певних результатів. Педагог повинен здійснювати оцінку саме позитивних якостей праці учня, не зважаючи при цьому на наявні недоліки. Після того, як дитина повірить у свої сили, ці недоліки підлягають спочатку спільному, а потім самостійному виправленню. При правильній організації виховного процесу створені педагогом тимчасові ситуації успіху стимулюватимуть розумово відсталих дітей до позитивних вчинків та дій, сприяють збереженню позитивних моделей поведінки.

Проте, використання цієї технології по відношенню до окремих розумово відсталих дітей є недоцільним. Зокрема, слід взяти до уваги дослідження І.Г.Єременка, який наголошує, що при наявності у дитини завищеної самооцінки, на основі якої виникла ідеалізація власного «я», нереалістичне уявлення про свої досягнення, навіть випадкова похвала може викликати переоцінку своїх можливостей і самовпевненість. А це, у свою чергу, породжує нереальні мрії.

У сучасній корекційній педагогіці Т.О.Докучиною було проведене експериментальне дослідження, спрямоване на розробку та апробацію педагогічних умов створення ситуації успіху у навчанні та вихованні розумово відсталих учнів молодших класів, в тому числі з використанням педагогіки

успіху А.С.Белкіна [1]. Вченою доведено, що педагогічна технологія «*Створення ситуації успіху*» А.С.Белкіна у роботі з розумово відсталими школярами потребує адаптації до психофізичних особливостей їхнього розвитку та типів ставлення до успіху (виразно позитивне; зацікавлене; недостатньо виразно позитивне; байдуже). Використання цієї технології потребує також внесення певних змін у форми та методи роботи з учнями, передусім у систему оцінювання; методичної підготовки вчителів та залучення батьків до створення ситуацій успіху. Цілісний аналіз результатів дослідження Т.О.Докучиної засвідчив, що корекційна значущість технології «*Створення ситуації успіху*» полягає в розвитку усвідомлення дітьми навчальної діяльності та її успішності; формуванні адекватної самооцінки; подоланні комплексу неповноцінності.

Використання у допоміжній школі *групової форми навчальної діяльності* відкриває для дітей можливість співпраці, взаємостосунків, пізнання навколишнього світу. Особливе значення методики групової діяльності полягає в тому, що дитина розглядається, насамперед, як активний і незамінний її учасник. Враховуючи індивідуальні особливості, кожному учневі пропонується своя частина завдання, від правильного виконання якої залежить успішність результату групової роботи. При цьому створюються максимальні можливості для співпраці, налагодження позитивних взаємостосунків.

Правильно організована групова форма навчальної діяльності в умовах допоміжної школи набуває наступного корекційного значення: насамперед сприяє підвищенню пізнавальної активності, розвитку розумових операцій, формуванню потреби у спілкуванні, передачі думок, участі в діалогах; спільна робота слабких учнів з сильнішими сприяє розвитку впевненості у власних силах та формуванню адекватної самооцінки, оскільки дитина переживає успіх від отримання високих результатів у процесі спільної діяльності, а її праця не буде приречена на невдачу (за умови правильного оцінювання з боку вчителя); відбувається формування стосунків дитини з іншими членами групи, залучення ізольованих дітей до спільної діяльності; створюється позитивний емоційно-

психологічний клімат, який сприяє особистісному самовираженню, самоствердженню та посиленню взаємодопомоги; формуються такі якості дитини, як активність, ініціативність, товариськість.

Цю освітню технологію можна використовувати на різних уроках і у молодших, і у старших класах. Проте, особливо ефективним є використання групової форми навчання на уроках читання, математики, під час проведення лабораторних робіт у старших класах на уроках природознавства, географії, побутової фізики та хімії, а також під час проведення уроків соціально-побутового орієнтування.

Корекційний потенціал міститься й у *методиці Марії Монтессорі*, яка ґрунтується на таких провідних положеннях: навчання має бути вільним; індивідуальним; опиратися на результати спостереження за дитиною. Центральне місце у її технології належить дидактичному матеріалу, який сприяє вправлянню фізичних і психічних функцій дитини, обумовлює максимальну самостійність, слугує засобом розвитку уваги, волі, дисципліни, творчості, навчання письму та елементарної математики.

Передбачені М.Монтессорі навчальні розділи та вправи створюють широкі можливості для оволодіння дітьми різними видами повсякденної діяльності, завдяки чому у дитини формується самостійність, вміння співвідносити свої дії і володіти собою, засвоюються моделі соціальної поведінки, реалізуються потреби у соціальній активності. Метою використання сенсорних матеріалів у роботі з розумово відсталими дітьми є розвиток зорових, слухових, смакових, тактильних відчуттів та сприймання. Зазначимо, що методика М.Монтессорі набуває вагомого значення у процесі навчання розумово відсталих дітей, оскільки передбачає вправи на розвиток та корекцію психічних і фізичних функцій, адаптацію дітей до життя у суспільстві, а також здійснюється на основі індивідуального підходу. Використання вправ під час навчання дітей з вадами інтелекту сприяє реалізації корекційних завдань. Зокрема, у молодших класах на уроках математики при ознайомленні дітей з геометричними фігурами можна використовувати геометричні тіла та інші

математичні матеріали; на уроках розвитку мовлення під час вивчення узагальнюючих понять доцільним буде застосування наборів карток для класифікації. Проте, використання даної методики не обмежується її впровадженням лише у молодших класах. У роботі з старшокласниками можна застосовувати вправи для формування навичок соціальної поведінки. Зокрема, під час занять соціально-побутового орієнтування проведення з дітьми таких елементарних, але важливих вправ, як миття посуду, догляд за тваринами і рослинами, прання і прасування білизни, сприятиме їх ефективній підготовці до майбутнього самостійного життя.

В українській корекційній педагогіці В.І.Бондар, А.М.Ільченко дослідили можливості творчого впровадження педагогічних ідей М.Монтессорі в корекційній роботі з учнями, які мають вади психофізичного розвитку []. Вченими виявлено, що технологія М.Монтессорі в роботу з розумово відсталими дітьми в Україні системно не впроваджувалась, використовуються лише її елементи. Проте, використання навіть окремих положень технології М.Монтессорі свідчить, що у розумово відсталих дітей спостерігається значне покращення інтелектуального розвитку. Діти показують вищий рівень концентрації уваги, відзначаються активністю у процесі виконання будь-якої діяльності, почувають себе впевненими, такими, як усі. Результати досліджень В.І.Бондаря, А.М.Ільченко доводять, що в умовах максимально можливої індивідуалізації навчально-виховної діяльності в таких дітей формується навчальна мотивація, розвиваються пізнавальні психічні процеси, соціальні навички, встановлюється саморегуляція на психофізичному, емоційному, соціально-психологічному рівнях. Монтессорі-педагогіка під керівництвом спеціально підготовленого вчителя стимулює також розвиток таких якостей особистості, як відповідальність, врівноваженість, спокійність, уміння поводити себе в різних життєвих ситуаціях [].

У сучасній світовій нетрадиційній педагогіці одним із перспективних напрямів є Штайнеровська педагогіка, започаткована австрійським педагогом Р. Штайнером у місті Вальдорф (через це її часто називають вальдорфською). У

школах, які працюють згідно з педагогікою Р.Штайнера, навчальний процес дозволяє враховувати потреби дітей з вадами психофізичного розвитку. Виховання у вальдорфських школах спрямовується на створення оптимальних умов для розвитку людської індивідуальності у процесі її власної діяльності. Тому навчально-виховна робота містить три види діяльності []:

- розвиток мислення, результатом чого має стати вміння робити цілісні узагальнення і бути творчими;

- формування врівноважених почуттів, що є не лише основою для формування здатності адекватної оцінки себе і оточуючих, а й основою соціально орієнтованої поведінки;

- розвиток здорової і сильної волі як основи здатності до діяльності і самої дії.

Аналіз змісту технології свідчить, що ці види діяльності є об'єктом корекції у роботі з розумово відсталими учнями. Корекційного значення набуває атмосфера взаємної поваги і довіри; відсутність оцінювання як форми тиску і переживання неуспіху; емоційна насиченість навчальної діяльності; спрямованість на розвиток мислення, соціально орієнтовану поведінку, розвиток волі. Особливу корекційну роль відіграють індивідуальний підхід до дитини та використання спеціальних наочних засобів навчання (чуттєва наочність, духовна наочність). Вагомого значення у штайнерівській педагогіці надається заняттям мистецтвом і роботі руками, що також набуває корекційного впливу, адже такі заняття сприяють розвитку моторики, сенсорики, мовлення, уяви.

Зарубіжний досвід свідчить, що використання навіть окремих елементів педагогіки Р.Штайнера оптимізує корекційну роботу з дітьми, які мають вади психофізичного розвитку []. Такі висновки підтверджуються як у роботі з дітьми дошкільного й шкільного віку, так і з дорослими. Адже досвід Кемпхільських общин, заснованих на філософії Р.Штайнера, одержав визнання у багатьох країнах світу.

Отже, аналіз потенціалу новітніх технологій дозволяє стверджувати, що їх впровадження у роботу з розумово відсталими дітьми може значно підвищити ефективність навчально-виховного процесу та його корекційну спрямованість.

7.3. Корекційні можливості прикладних комп'ютерних програм у навчанні та вихованні дітей з вадами інтелекту

У сучасному суспільстві в багатьох галузях життя застосовується комп'ютер. Вже не викликає сумніву можливість самого широкого використання його і в спеціальних закладах як одного із ефективних засобів реабілітації. За допомогою комп'ютерної техніки можна подолати вади розвитку дітей, повною мірою використовуючи їхні можливості та резерви, диференціювати й індивідуалізувати процес навчання.

І.В.Ковалець виділила основні напрямки використання електронних інформаційно-освітніх ресурсів у спеціальній освіті [стор. 135]:

- ✓ психолого-педагогічна діагностика;
- ✓ навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку грамотному користуванню комп'ютером у власній діяльності;
- ✓ корекція, компенсація і профілактика порушень психофізичного розвитку дітей;
- ✓ комунікація;
- ✓ нові можливості підвищення якості діяльності педагогів спеціальної освіти;
- ✓ розширення соціальних зв'язків батьків дітей з особливостями розвитку, надання їм необхідної оперативної інформації з проблем дітей.

Покажемо можливості та корекційну роль використання прикладного програмного середовища в умовах сучасної допоміжної школи, виділимо

особливості уроку із застосуванням комп'ютера, визначимо мету і місце його використання як на уроці, так і в позакласній діяльності.

Основна ідея використання комп'ютерної техніки в допоміжній школі полягає в тому, що комп'ютер має бути не об'єктом вивчення, а засобом, за допомогою якого дитина з недоліками розвитку інтелектуальної сфери зможе заповнити прогалини знань з того чи іншого предмету.

Комп'ютерна техніка на уроках може використовуватись для реалізації таких завдань:

- забезпечення учнів за допомогою комп'ютерної програми системою знань, умінь та навичок з певного навчального предмета;
- подолання недоліків пізнавальної діяльності та особистісних якостей розумово відсталих учнів;
- подальший розвиток психічних процесів учнів;
- формування позитивних рис особистості;
- розвиток мотиваційної сфери та пізнавальних інтересів.

Вдало підібрані комп'ютерні програми забезпечують розвиток здібностей дітей, їх інтересів, вмінь, навичок і потребують певного рівня пізнавальної активності. Комп'ютер може виступати потужним джерелом розвитку не лише пізнавальної активності, а й прагнення до знань, задоволення результатами своєї діяльності, розвитку самостійності мислення. Під час роботи з клавіатурою розвивається дрібна моторика. Завдяки використанню комп'ютерної техніки здійснюється індивідуалізація навчання, орієнтація на конкретного учня.

Умовами успішного використання комп'ютерної техніки на уроці є:

- знання вчителем індивідуальних особливостей учнів класу, ступеня їхньої готовності до засвоєння матеріалу;
- знання вчителем вимог навчальної програми та спеціальної методики викладання;
- знання комп'ютерних програм та вміння ними користуватись.

При використанні комп'ютера на уроці слід враховувати особливості психіки дітей з вадами інтелекту, передусім ті, які можуть ускладнювати роботу з технікою. Це, зокрема, підвищена втомлюваність, розсіяна увага, сповільнений темп сприймання, тривале входження в процес роботи. Інтерес до комп'ютера підвищує працездатність, зосереджує увагу і дещо збільшує темп роботи.

У дітей з вадами інтелекту з великими труднощами виробляються нові умовні зв'язки, а з'явившись вони стають нестійкими та недиференційованими. Можливість прикладного комп'ютерного середовища демонструвати різні складні явища дає змогу зробити ці зв'язки більш стійкими.

Характерною особливістю розумово відсталих учнів є бідність уявлень; дітям дуже важко перенести нові знання в нову ситуацію, оскільки вони користуються схемою раніше засвоєних знань. Комп'ютерна програма надає велику можливість моделювання різних ситуацій, що значно збагачує досвід дітей.

Загальний недорозвиток мовлення, некритичність мислення, слабкість самоконтролю, невпевненість у своїх діях призводять до частого звертання за допомогою вчителя, який іноді фізично не встигає приділити достатню увагу кожному учневі. Комп'ютерна програма з героєм – помічником дозволяє подолати цю проблему. Комп'ютерний герой – це цікавий співрозмовник, який в разі труднощів приходить на допомогу дитині, підказує та пояснює матеріал.

Урок в допоміжній школі був і залишається основною формою організації навчально – виховної та корекційної роботи, на якій керівна роль належить вчителю. Тому саме вміння вчителя спланувати зміст уроку; підібрати необхідну наочність, методи навчання; визначити оптимальну мету і завдання роботи з комп'ютером; вміло використати його на різних етапах уроку і є запорукою успішного засвоєння учнями матеріалу.

Особливості уроку в допоміжній школі створюють прекрасні можливості для використання комп'ютерної техніки. Покажемо це за допомогою схеми.

особливості уроку

можливості комп'ютера



З метою доцільного використання комп'ютерної техніки на уроці необхідно чітко визначити всі елементи його структури. Слід врахувати фактори, що впливають на визначення структури уроку з використанням комп'ютерної техніки в допоміжній школі. А саме:

- 1) мета і завдання уроку;
- 2) рівень розвитку в учнів пізнавальних можливостей і здібностей;
- 3) сформованість в учнів прийомів організації своїх пізнавальних дій, поведінки і регуляції ними;
- 4) рівень знання комп'ютерної програми та вміння користуватись нею;
- 5) розумова та фізична працездатність учнів;
- 6) логіка розгортання педагогічного процесу.

Наведемо орієнтовну структуру уроку в допоміжній школі з використанням комп'ютерної техніки:

I. ЗАГАЛЬНОКОРЕКЦІЙНИЙ ЕТАП.

1. Організаційна підготовка учнів до праці (привітання, перекличка).
2. Нервово – психологічна підготовка учнів до уроку: активізація уваги, сприймання, мислення; концентрація уваги на конкретному об'єкті на моніторі комп'ютера.

II. ОСНОВНИЙ ЕТАП.

1. Повідомлення теми, мети і завдань уроку. Налаштування на роботу з комп'ютерним героєм, орієнтація в завданнях програми.
2. Пропедевтична частина: підготовка до сприймання нового матеріалу, актуалізація знань, встановлення зв'язків між старим і новим; повторення елементів раніше засвоєної комп'ютерної програми і зв'язок її з теоретичними відомостями.
3. Формуюча частина (її зміст безпосередньо залежить від мети уроку):
 - а) ознайомлення з новими знаннями, вміннями та навичками;
 - б) уточнення та доповнення матеріалу;
 - в) систематизація та узагальнення знань.

Тобто в цій частині уроку вчитель знайомить дітей з новою комп'ютерною програмою чи її елементом, правильною послідовністю дій. Якщо використовується вже знайома програма, то окреслюються завдання даного уроку або відбувається ознайомлення дітей з ускладненими варіантами програми. З метою індивідуального і диференційованого підходу ці варіанти добираються з урахуванням можливостей кожної дитини. Доцільним є і

використання програми лише з метою систематизації та узагальнення знань, засвоєних на уроці.

III. ЗАКЛЮЧНИЙ ЕТАП.

1. Підведення підсумків і оцінювання. Часто такі підсумки підводяться у процесі роботи на комп'ютері, де учень не тільки відразу ж бачить як свої успіхи, так і невдачі, а й має можливість виправити помилки і удосконалити свій рівень. Знову ж таки важливо, що це відбувається індивідуально і дуже переконливо.

2. Пояснення домашнього завдання.

3. Приведення організму у спокійний стан.

4. Приведення у порядок робочих місць, вимикання комп'ютера.

5. Створення установки на відпочинок.

Комп'ютер та комп'ютерну програму в тій чи іншій мірі можна використовувати на будь – якому етапі уроку в залежності від дидактичної мети. На етапі повторення та перевірки наявних знань учнів комп'ютерну програму можна використовувати у вигляді нескладних тестових завдань. При цьому особливості психіки розумово відсталих дітей треба враховувати так: питання не повинні бути двозначними; кількість варіантів відповідей повинна бути мінімальною; а самі відповіді мають носити чітко визначений характер. На етапі пояснення нового матеріалу можливість комп'ютера моделювати різні складні явища може стати незамінною. Використовуючи відповідну програму вчитель може не тільки розповісти, а й продемонструвати учням у дії те чи інше явище або властивість предмету, які за реальних умов відтворити дуже важко. На етапі узагальнення та закріплення знань можна використовувати комп'ютерну програму для виявлення прогалин у засвоєнні матеріалу та визначення шляхів їх усунення.

Поєднанням на уроці різних методів та прийомів, в тому числі і з комп'ютерною технікою та спеціальними прикладними програмами, вчитель може досягти значного поліпшення знань учнів з тієї чи іншої теми. Проте слід враховувати, що розумово відсталі учні мають відхилення не лише у

психічному, а й фізичному здоров'ї. Тому доцільним буде використання комп'ютера лише на якомусь одному етапі уроку. Завдання для роботи на комп'ютері має бути роз'яснене чітко перед початком роботи з програмою. В разі потреби вчитель пояснює та показує кожній дитині, які пристрої комп'ютера задіяні, що саме вони виконують. Слід використовувати такі програми, які не вимагають спеціальних знань комп'ютера ні від вчителя, ні від дітей і є простими у користуванні. Робота з комп'ютером не повинна викликати труднощів і негативних емоцій. Принципи доступності і корекційної спрямованості мають бути максимально реалізованими.

Комп'ютерні програми можуть використовуватись на різних уроках з дітьми різного віку; комп'ютерна техніка може бути успішно застосована і в позакласній роботі. Проте багато ігор, розроблених для звичайних дітей, є не тільки малопродуктивними для розумового, емоційного, особистісного розвитку учнів допоміжної школи, а й можуть нанести шкоду здоров'ю. Водночас, несправедливо було б позбавляти дітей можливості грати в комп'ютерному класі, ігнорувати їхні потреби і бажання грати. Розв'язати цей парадокс можна і необхідно за допомогою створення спеціальних програмних продуктів для дітей з вадами інтелекту з урахуванням загальних закономірностей і специфічних особливостей їхнього розвитку.

Отже, використання комп'ютерних програм багато в чому змінює навчальний процес. Важливою особливістю комп'ютерних програм є те, що при цьому одночасно відбувається взаємодія дидактичного трикутника: учень – комп'ютер – вчитель. Впровадження комп'ютерів у навчання дітей з недоліками розвитку інтелектуальної сфери – це засіб активізувати всі психічні процеси, особливо операційні компоненти мислення, засіб переходу від наочно – образного рівня мислення до абстрактного. Поява комп'ютера в процесі навчання учнів допоміжної школи відкриває широкі можливості в моделюванні різноманітних середовищ навчання, як на уроках, так і в позакласній діяльності. Застосування спеціально розроблених і адаптованих програм та ігор є засобом розвитку особистісної сфери дітей, мотиваційного компоненту навчання,

засобом вивчення психологічних та дидактичних можливостей учнів. Водночас, треба розглядати комп'ютер не як самоціль чи альтернативу традиційним методам, а лише як один із засобів підвищення ефективності та корекційної спрямованості навчання дітей з вадами інтелекту.

7.4 Використання у корекційній роботі нетрадиційних методів лікувальної педагогіки і психотерапевтичних технологій

У багатьох країнах у системі навчально-реабілітаційної роботи з розумово відсталими особами педагогічні методи поєднують з психотерапевтичними технологіями та нетрадиційними методами впливу. Зокрема, використовують такі: арттерапія; ігрова терапія; іпотерапія; снузелен-терапія; йоготерапія; дельфінотерапія; кінезотерапія; мандалатерапія; казкотерапія; фітотерапія; ароматотерапія; хромотерапія; музикотерапія.

Л.К.Фортова обґрунтовує, чому психотерапія все частіше використовується для лікування осіб з порушеним інтелектом []. Порушення пізнавальної діяльності цих дітей ускладнюють правильне самостійне узагальнення ними тих поведінкових дій, які у подальшому трансформуються у переконання, що регулюють поведінку. Через що діти не можуть розібратись у ситуації, усвідомити причинно-наслідкові зв'язки між вчинком і результатом, зрозуміти зміст дії іншої особи. Це призводить до порушень поведінки розумово відсталих дітей, неадекватних емоційних проявів. Саме для корекції цих порушень спеціалісти й пропонують використовувати методи психотерапії, яка дозволяє впливати на психіку дитини, а через неї й на весь її організм [стор. 110]. При виборі методу психотерапії вчена пропонує враховувати наявність в етіопатогенезі взаємозв'язку трьох факторів: біологічного, психологічного й соціального. Окрім того слід враховувати індивідуально-психологічні особливості дитини, її мотивацію до занять.

Опишемо деякі з методів.

Арт-терапія – це вид психотерапії і психологічної корекції, що ґрунтується на мистецтві й творчості. У вузькому значенні арт-терапію

розуміють як терапію образотворчим мистецтвом (малюнком) з метою впливу на психоемоційний стан пацієнта.

Показаннями для арт-терапії психологи називають труднощі емоційного розвитку, агресію, стрес, депресію, понижений настрій, емоційну нестійкість, імпульсивність емоційних реакцій, почуття самотності, міжособистісні конфлікти, підвищену тривожність, страхи, низьку самооцінку тощо.

О.А.Карабанова довела, що арт-терапія відкриває для розумово відсталих дітей широкі можливості для гри, вираження емоцій, спілкування, творчості; дозволяє спрямувати їхню художню діяльність таким чином, щоб вона позитивно впливала на розвиток їхньої особистості.

Види арт-терапії: арт-терапія малюнком, бібліотерапія (в тому числі й казкотерапія, музикотерапія, танцювальна терапія, лялькотерапія).

Однією з галузей наукового знання та практики сьогодення є й *арт-педагогіка* (О.М.Корженко). У колі її діяльності – використання у педагогічній та корекційній роботі різних видів мистецтва, виховання гармонійно розвиненої особистості, адаптація людини засобами художньої діяльності.

Музикотерапія – це ліки, які слухають [Поваляєва, стор. 159]. Музика здатна змінити душевний і фізичний стан людини. Медиками доведено, що приємні емоції, викликані музикою, підвищують тонус кори головного мозку, покращують обмін речовин, стимулюють дихання, кровообіг. Позитивне емоційне збудження при звучанні приємних мелодій посилює увагу, тонізує центральну нервову систему. У педагогічній роботі можна використовувати спеціально підібрану музику, адже її вплив залежить від характеру твору, музичного інструменту, гучності звучання.

М.А.Поваляєвою проведені дослідження з використання музики в роботі з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Вченою визначено, що метою занять з використанням музикотерапії є створення позитивного емоційного фону реабілітації (зокрема, зняття тривожності); стимуляція рухових функцій; розвиток і корекція сенсорних процесів (відчуттів, сприймання, уявлень); розгальмовування мовленнєвої функції. Музикотерапія

виконує й психокорекційні завдання, зокрема: тренування спостережливості; розвиток почуття темпу, ритму, часу; розвиток розумових здібностей і фантазії; формування вербальних і невербальних комунікативних навичок; виховання вольових якостей, витримки і здатності стримувати афекти; розвиток моторики.

Через порушений темп сприймання розумово відсталі діти не завжди адекватно реагують на характер музики, не завжди можуть дати вербальну оцінку музичному твору (І. В. Євтушенко, С. М. Міловская, Е. А. Медведєва) []. Тому організація сприймання музики з такими дітьми вимагає використання корекційно спрямованих прийомів, які готують дитину до цього. Це може бути розповідь педагога, бесіда про музику, певні навідні запитання, поєднання словесних методів із малюнками, таблицями тощо. У роботі з розумово відсталими дітьми вплив музики поєднується із ритмічними іграми, дихальною гімнастикою, різноманітними рухами на уроках ритміки. Використання музикотерапії вимагає співробітництва педагогів із лікарями, психологами, музичними працівниками.

Казкотерапія – використання казкової форми для розвитку особистості, розширення свідомості, розвитку мовлення. Використовуються народні та авторські казки, спеціально придумані історії. Казка є психотерапевтичним і психокорекційним засобом. Проте, в роботі з розумово відсталими дітьми слід враховувати особливості їхнього мислення, зокрема, нерозуміння переносного значення, яке часто є в казці; конкретність мислення; нерозуміння причинно-наслідкових зв'язків; невміння переносити казкові ситуації у свій досвід тощо.

Є.В.Афанасьєва пропонує у роботі з розумово відсталими дітьми використовувати такі методи роботи з казкою, як: аналіз казки; казкові задачі; розказування казки; придумування казки; малювання казок []. Ці методи потребують адаптації до контингенту групи, класу.

Ігрова терапія відноситься до найбільш поширених технік, які використовують дитячі психологи і психотерапевти (К.Бремс) []. Гра зорієнтована на особистість дитини, а іграшки й предмети, що використовуються в грі, допомагають дитині програвати важливі життєві

ситуації. Гра реалізує такі цілі: саморозвиток, загальний розвиток, спілкування. Гра допомагає дитині вільно себе виражати без негативних наслідків; проявляти свої інтереси і виражати емоції. Гра стимулює дитину досліджувати навколишнє середовище, відносини між об'єктами, причинно-наслідкові зв'язки і зв'язки між подіями, що сприяє розвитку. Гра допомагає дитині спілкуватись, досліджувати стосунки, соціальні ролі, набувати соціальних навичок. Відповідно психолог може використовувати гру з різними цілями залежно від завдань корекційної роботи.

Г.Л.Лендрет довів, що гра є найкращим засобом формування стосунків з розумово відсталою дитиною у психотерапевтичній роботі. Свої почуття й установки, які дитина не завжди виражає відкрито, вона проектує на іграшку. Більшість розумово відсталих дітей стикаються в житті з проблемами, які здаються їм нездоланими, але долаючи їх у грі, вона поступово позбавляються їх і у житті [стор. 121].

Ейдети́зм (В. Урбанчич та ін.) є одним з напрямів психології, який вивчає ейдетику як різновид образної пам'яті і визначає можливості практичного застосування ейдотехнік в різних сферах життя людини.

Ейдети́зм є особливим різновидом образної пам'яті, здатністю найбільш яскраво й точно відтворювати в усіх деталях наочні образи предметів, які в даний момент безпосередньо людиною не сприймаються. Фізіологічно основою ейдетичних образів є залишкове збудження зорового аналізатора.

Ейдетика в психологічному значенні – це здатність відтворювати наочний образ будь-якого предмета або явища через певний відрізок часу. Ейдетична пам'ять характеризується більш яскравими та емоційними спогадами. Образна пам'ять повертає цілісне дитяче сприйняття світу, відновлює природну пам'ять, сприяє творчому мисленню. Це більш стійка форма пам'яті, зруйнувати яку майже неможливо, тому що вона виходить з інтересів самої людини і вже невіддільна від її особистості. Резерви пам'яті людини пов'язані з розвитком ейдетичної пам'яті.

Ейдетика сприяє розвитку різних видів уваги, мислення, уяви, пам'яті. Вона відкриває нові способи подання навчального матеріалу, адже «перекладає» незрозумілу мову навколишнього дорослого світу на прийнятну і зрозумілу для дитини. Методи ейдетики дозволяють залучити до роботи різні аналізатори дитини: вихovanець не лише бачить, але може почути, доторкнутись, понюхати, скуштувати; до того ж нові знання базуються на добре знайомих дітям образах. Вона відкриває безмежний ігровий простір для розвитку дитячої уяви.

Ейдетика – вміння працювати з живою уявою, використовуючи мнемонічні прийоми. Методика ейдетики містить понад 20 різноманітних технік запам'ятовування інформації. Енциклопедичний словник визначає мнемотехніку як мистецтво запам'ятовування, означає сукупність прийомів і способів, що полегшують запам'ятовування і збільшують об'єм пам'яті шляхом створення асоціативного зв'язку. Для ейдетичного розвитку важлива асоціативна пам'ять, пов'язана з активною мовленнєвою і творчою діяльністю. В ейдетичі використовуються графічні, тактильні, смакові, звукові та нюхові асоціації.

На думку Л.Кашуби, ейдетичні методики допомагають вирішувати такі завдання: розвивати образне мислення; розширювати розумові можливості дитини; збільшувати обсяг пам'яті; навчити учнів вірити в себе, в свої можливості (самооцінка, впевненість); допомагати в оволодінні своєю поведінкою; навчити забувати непотрібне; здійснювати через розвиток образного мислення становлення інших пізнавальних інтересів.

Методика ейдетики є комплексом систематизованих ігор-вправ, які розвивають та відновлюють здатність сприйняття через образність. Розвиток різноманітних видів пам'яті молодших школярів (зорової, слухової, тактильної, нюхальної, смакової, фотографічної) за допомогою різних методів (послідовної асоціації, трансформації, оживлення, фонетичних асоціацій, відсторонення, входження та ін.) дає можливість запам'ятовувати великий обсяг інформації, відкриває творчі таємниці здібностей людини, покращує якість знань,

оздоровлює психічний стан дитини. В процесі тренування образної пам'яті молодших школярів із вадами інтелекту розвиваються всі види пам'яті; удосконалюється якість уваги; розвивається увага, мислення, інтелект, ерудиція, мовлення; активізуються пізнавальні процеси; формуються навички саморегуляції, розслаблення, концентрації. Систематичне використання ейдетичних методик в початковій школі мобілізує мовленнєві уміння і навички, звільняє учнів від стереотипів мислення, активізує мовлення, спілкування, підвищує настрій, викликає інтерес до навчальної діяльності, сприяє розвитку зв'язного мовлення.

Фітотерапія – лікування за допомогою лікарських рослин. Використовується як ефективний лікувальний і профілактичний засіб для відновлення розумової і фізичної працездатності, усунення втоми, астеничного синдрому, млявості, профілактики порушень мозкового кровообігу, розладів пам'яті, усунення знервованості, безсоння, відновлення м'язового тону.

Призначення про прийом і дозування лікарських рослин здійснює лікар-фітотерапевт індивідуально, враховуючи особливості фізичного і психічного здоров'я дитини. Педагоги дитини одержують інформацію від лікаря про фітотерапевтичні процедури та урахування їх впливу на дитину у навчально-виховному процесі.

Ароматотерапія – це лікування запахом. У 1939 р. фізіолог Д.І.Шатенштейн вперше науково обґрунтував і експериментально довів, що деякі нюхові подразники впливають на функції людини і особливо на її працездатність. Тому в деяких країнах лікувальна педагогіка використовує ароматотерапію у роботі з гіперактивними чи млявими дітьми; з іншими категоріями для зняття напруги, втоми, підвищення настрою і працездатності.

Дельфінотерапія є альтернативним, нетрадиційним методом психотерапії, заснованим на спілкуванні людини з дельфінами. Прибічники терапії вважають, що таке спілкування допомагає стабілізувати психоемоційний стан людини, зняти психологічне напруження, заспокоїтись. Це спеціально організований процес, який відбувається під наглядом кількох

спеціалістів: лікаря, тренера, психолога або психотерапевта, дефектолога. У психотерапії беруть участь спеціально навчені тварини. Дельфінотерапія поділяється на два напрямки: 1) Вільна взаємодія з твариною з мінімальною участю фахівців; 2) Спеціально організоване спілкування з твариною, яке здійснюється за допомогою спеціаліста. Цей напрям психотерапії найчастіше використовується у роботі з дітьми, що мають психофізичні порушення, з метою психотерапії, психокорекції, психопрофілактики.

Існує значна критика ефективності дельфінотерапії. Наразі не існує жодних переконливих наукових свідчень, що дельфінотерапія є ефективним методом лікування, або може забезпечити більше, ніж тимчасове покращення настрою. Не досліджено також і вплив цього методу на розвиток дітей з вадами інтелекту.

Снузелен-терапія (контрольована мультисенсорна стимуляція) найбільш активно використовується в Німеччині, Нідерландах як терапія психічних відхилень у спеціальних кімнатах снузелен. В цих приміщеннях створюється заспокійлива і водночас стимулююча атмосфера, завдяки використанню світлових ефектів, запаху, звуків, спеціальних матеріалів, які стимулюють тактильні відчуття.

Д.І.Шульженко називає Снузелен-терапію однією з найбільш ефективних інноваційних психокорекційних методик у роботі з дітьми з психофізичними порушеннями. В Україні цей вид терапії поширюється за допомогою створення в навчально-реабілітаційних і спеціальних закладах сенсорних кімнат. Проте системних наукових досліджень щодо корекційного впливу на розумово відсталіх дітей у вітчизняній корекційній педагогіці не здійснювалось.

Хромотерапія (лікування кольором) – давній природний метод лікування, заснований на використанні монохроматичних випромінювань оптичного діапазону хвиль [1]. Н.Н.Єфіменко пропонує використовувати заняття з хромотерапії для покращення здоров'я дітей з вадами інтелекту, нормалізації їхніх емоцій.

Отже, в світовій та вітчизняній практиці використовуються різноманітні лікувально-педагогічні методи, психотерапевтичні методики, спрямовані на виправлення порушень розвитку дітей та покращення якості їхнього життя.

Слід наголосити на правильності використання термінології педагогами. Зокрема, ігрові методи на уроці (дидактична чи рухлива гра) не є ігротерапією, яку за спеціальною методикою проводить психолог; слухання й обговорення казки – це не казкотерапія; музичний супровід якогось елементу уроку чи малювання не відноситься до арт-терапії. Психотерапевтичні технології ґрунтуються на спеціальних принципах і використовуються з дотриманням чітких вимог і методики. Застосування їх у корекційній роботі з розумово відсталими дітьми має бути достатньо обережним, на основі індивідуального підходу до кожної дитини. При цьому спеціаліст має володіти спеціальною практичною підготовкою реалізації певного методу.

Контрольні запитання

1. У чому полягає значущість різних технологій для корекції розвитку розумово відсталих дітей?
2. Визначить корекційні цілі, які можуть реалізовуватись у разі використання педагогічних технологій у навчанні дітей з вадами інтелекту.
3. Якими є корекційні можливості прикладних комп'ютерних програм у навчанні та вихованні дітей з вадами інтелекту?
4. Яким чином можуть використовуватись у корекційній роботі з розумово відсталими дітьми нетрадиційні методи лікувальної педагогіки і психотерапевтичні технології?

Література:

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 248 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П.Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.

3. Бондар В.І. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М.Монтессорі : навчальний посібник / В.І.Бондар, А.М.Ільченко. – Полтава: РВВ ПДАА, 2009. – 252 с.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. / І.М.Дичківська – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Докучина Т.О. Створення ситуації успіху в навчально-виховній роботі з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – К., 2014. – 18 с.
6. Завражин С.А. Адаптація дітей с обмеженими можливостями: Учеб. пособие для студ. пед учеб. Заведений / С.А.Завражин, Л.К.Фортова. – М.: Академический Проект: Трикста, 2005. – 400 с.
7. Інклюзивна освіта : навчально-методичний посібник / [кол. авторів ; за заг. ред. С.П.Миронової]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. – 192 с.
8. Кривоніс М.Л. Ейдетика як засіб підготовки дитини до школи / М.Л. Кривоніс, О.Л. Дроботій. – Х.: Вид-во «Ранок», 2012. – 176с.
9. Миронова С.П. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту / С.П.Миронова // Дефектологія. – 2003. – № 3. – С. 41-44.
10. Миронова С.П. Реалізація корекційних цілей у разі використання сучасних освітніх технологій у спеціальних школах / С.П.Миронова // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / кол. авт. – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2008. – Вип. 53. – С. 70 – 73.
11. Нізевич О.В. Корекція мислення розумово відсталих учнів молодших класів на уроках української мови / О.В.Нізевич: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – К., 2010. – 20 с.
12. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; За заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 255 с.

13. Падалка О.С. Педагогічні технології. Навчальний посібник / О.С.Падалка, А.С.Нісімчук, І.О.Смолюк, О.Т.Шпак. – К.: Українська енциклопедія, 1995. – 254 с.
14. Педагогические технологии: Учебное пособие для студ. пед специальностей / Под общей ред. В.С.Кукушкина. – Серия “Педагогическое образование”. – Ростов н/Д: Изд. центр “Март”, 2002. – 320 с.
15. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / О.М.Пехота, В.Д.Будак, А.М.Старєва та ін.; За ред. І.А.Зязюна, О.М.Пехоти. – К.: Вид-во А.С.К., 2003. – 240 с.
16. Синьов В. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В.Синьов, А.Шевцов // Дефектологія. – 2004. – №2. – С.6-11.
17. Специальная педагогика: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под ред. Н.М.Назаровой. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
18. Формирование личности ребенка с особыми потребностями в условиях меняющегося мира: учеб.-метод. пособие: с приложением СД / С.Е.Гайдукевич, В.В.Радыгина, С.Н.Феклистова и др. – Минск, БГПУ, 2011. – 312 с. (1 электрон. опт. диск).
19. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учебное пособие для вузов / Д.В.Чернилевский. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 437 с.

ТЕМА 8. ІНТЕГРАЦІЯ КОРЕКЦІЙНИХ ЗАВДАНЬ З ВИХОВАННЯМ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

План

1. Корекційна спрямованість виховання учнів з порушенням інтелекту.
2. Індивідуальний підхід у вихованні школярів з порушенням інтелекту.
3. Корекція несприятливого становища дитини у системі міжособистісних стосунків.

8.1. Корекційна спрямованість виховання учнів з порушенням інтелекту

Виховання – процес формування особистості. Його особливостями є цілеспрямованість, довготривалість, безперервність, систематичність, комплексність.

Наслідки ураження центральної нервової системи у розумово відсталих школярів значно ускладнюють виховну роботу з ними. Проте в цих дітей є і багато можливостей для розвитку. Тому мета виховання в допоміжній школі не зумовлюється особливостями розумово відсталих учнів. Вади психофізичного розвитку не можуть бути ґрунтом для формулювання особливих «дефектологічних» цілей і завдань, пристосованих до дефекту. Мета і завдання виховання в допоміжній школі такі ж, як і в звичайних загальноосвітніх закладах. Виховний процес спрямований на всі сторони розвитку особистості, а його джерелами виступають діяльність і спілкування. У процесі виховання в дітей формують систему знань, переконань, навичок, якостей і рис особистості, стійких звичок поведінки, які слугуватимуть їм основою для подальшого самостійного життя.

О.Шпек дає таке визначення спеціального виховання при розумовій відсталості: «виховання – це цілеспрямована соціальна взаємодія, в основі якої лежить намір надати допомогу іншій людині, підтримку в її розвитку і реалізації можливостей у житті» [стор. 180]. Вчений виділи положення, які слід враховувати у вихованні розумово відсталих дітей, зокрема [стор. 184 - 185]:

✓ Розумова відсталість – це нормальний варіант людського способу життя. Тому адекватне виховання має слідувати тим же принципам, що діють для будь-якого виховання.

✓ Розумова відсталість зумовлює особливі потреби у вихованні, тобто особливі форми навчання.

✓ Виховання розумово відсталої дитини – це не просто акт соціалізації, а особистісно-соціальний інтеграційний процес.

✓ Виховання розумово відсталої дитини потребує більшої педагогічної відповідальності.

✓ Значна потреба розумово відсталих вихованців у керівництві вимагає диференційованого педагогічного планування.

✓ Потрібен тісний взаємозв'язок діагностики, виховання і корекції.

Виховні напрямки і цілі реалізуються з урахуванням наявних у розумово відсталих дітей особливостей розвитку. Тобто **загальні виховні завдання поєднуються з корекційними.**

Як і у навчанні, так і у вихованні слід враховувати взаємодію біологічного і соціального факторів щодо розвитку дитини. Відомо, що супутні ознаки розумової відсталості (відхилення третього порядку), до яких відносяться різні порушення характеру і поведінки, піддаються педагогічній корекції, тобто вони взагалі не є обов'язковими для цих дітей. У більшості випадків вони виникли у результаті неправильної взаємодії розумово відсталої дитини із середовищем; під впливом соціальних факторів, які не враховували особливостей цієї дитини, і не мали на меті формування у неї правильних норм поведінки.

Методологічною основою виховної роботи та її оптимістичної перспективності є вчення Л.С.Виготського про те, що, по-перше, водночас з дефектом виникають і компенсаторні можливості для його подолання, а по-друге, у розумово відсталої дитини окрім порушень є і багато збережених можливостей. Ці можливості та позитивні резерви особистості дитини і мають бути використані у якості фундаменту виховання. Недостатність одних функцій компенсується за рахунок опори на більш розвинені.

Завданнями виховання учнів з вадами інтелекту є такі:

- формування громадянських і моральних якостей;
- розвиток системи соціальних інтересів і соціальних потреб загалом, пізнавальних інтересів, зокрема;
- формування моральних переконань і навичок моральної поведінки;
- вироблення позитивних навичок і звичок;

- формування навичок міжособистісного та колективного спілкування;
- виховання самостійності, адекватної самооцінки;
- формування естетичних поглядів і смаків;
- виховання волі та корекція її недоліків;
- формування позитивних рис характеру;
- корекція недоліків фізичного розвитку та рухового апарату;
- виховання позитивного ставлення до праці, культури праці;
- підготовка до самостійного сімейного життя.

Ці завдання розв'язуються допоміжною школою з урахуванням реальних можливостей учнів і тих труднощів, що виникають у їхньому вихованні.

У процесі реалізації завдань виховання розумово відсталих дітей слід враховувати певні особливості їхнього психофізичного розвитку. До об'єктивних особливостей, які ускладнюють виховання дітей з вадами інтелекту, відносяться, зокрема, такі: невміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; грубі порушення розуміння мовлення; зниження критичності мислення; недорозвиток свідомості й самосвідомості; підвищена навіюваність; незрілість емоцій; грубі порушення волі; психопатоподібна поведінка у окремих учнів та ін. Наявність особливостей розумово відсталих дітей, зумовлених впливом біологічного фактору, не означає, що ці діти не підлягають вихованню, а навпаки – підкреслює необхідність створення спеціальних умов, використання корекційних методів, які послаблять дію первинного дефекту і дозволять підготувати учнів допоміжної школи до самостійного життя.

У вихованні дітей з вадами інтелекту необхідно враховувати також і окремі суб'єктивні фактори, серед яких найбільш суттєвими є: 1) негативний досвід перебування у масовій школі; 2) негативний вплив сім'ї (надмірна опіка або педагогічна занедбаність, випадки алкоголізму, наркоманії тощо). Через ці фактори у дитини формуються негативні навички поведінки та риси характеру, неадекватна самооцінка, невіра у свої можливості.

Своєрідність розвитку розумово відсталих учнів, попередній негативний життєвий досвід звичайно ускладнюють процес їхнього виховання у спеціальній школі. Проте це тільки ще раз підтверджує, що окрім загальних виховних завдань стосовно цих дітей мають реалізовуватись і корекційні, спрямовані на подолання негативних рис характеру і поведінки, послаблення ядерного впливу на процес розвитку дитини. Основою корекції має стати розвиток вищих психічних функцій, розширення сфери спілкування, розвиток колективних та міжособистісних стосунків. Корекційні зусилля у роботі з учнями допоміжної школи мають спрямовуватись на подолання розриву у розвитку свідомості, поведінки, характеру і почуттів. Особлива увага звертається на подолання розходження між словом і ділом; намірами, бажаннями і реальними вчинками; розумом і емоційними проявами. Ці завдання можна розв'язати на основі комплексного підходу до всіх сторін особистості дитини.

Досягнення корекційно-виховних цілей у роботі з розумово відсталими дітьми має базуватись на відомих словах Л.С.Виготського: “Ми зупиняємось на золотниках хвороби і не помічаємо пудів здоров'я”. Часто порушення учнів з інтелектуальним недорозвитком перешкоджають баченню їхніх позитивних, збережених можливостей. А спираючись на них, можна підвищити ефективність виховного впливу. Позитивні риси школяра потребують постійного стимулювання, підтримки і посилення, так, щоб вони витіснили порушення і могли посісти провідне положення в структурі особистості. Розумово відсталі діти часто не помічають своїх успіхів. Вони звикли до невдач, негативних оцінок з боку оточуючих і тому не вірять у свої можливості. Водночас діти дуже чутливо реагують на позитивне оцінювання. Саме це й слід використати в корекційній роботі. В практиці добре зарекомендували себе такі прийоми, як: 1) фіксація уваги учня на власних успіхах у поведінці; 2) пояснення учням їхніх можливостей в плані покращення своєї поведінки; 3) включення учнів у такі форми діяльності і поведінки, які містять можливості опори на вже сформовані якості особистості; 4)

непідкреслювання педагогом своєї допомоги учневі; 5) винятковий такт до оцінювання.

8.2. Індивідуальний підхід у вихованні школярів з порушеннями інтелекту

Важливою вимогою до організації виховного процесу і умовою його ефективності є індивідуальний підхід до виховання учнів. Ще більшої актуальності це набуває у вихованні розумово відсталих школярів. Вся система корекційно-виховних впливів у спеціальній школі має будуватись на урахуванні окремих, властивих тим чи іншим учням відмінностей від інших людей. Серед розумово відсталих однокласників значно більше відмінностей, зумовлених своєрідністю структури дефекту. Індивідуальні відхилення у поведінці часто не співпадають із пізнавальними відмінностями. Наприклад, учень добре вчиться, проте постійно порушує дисципліну, інший – не встигає у навчанні, але гарно себе поводить.

Для правильного добору засобів впливу і побудови системи корекційного виховання розумово відсталих дітей педагог повинен знати особливості структури дефекту кожного учня та його клінічний діагноз; розрізняти, що пов'язано із первинним порушенням, а що виникло, як вторинне; слід добре знати, у яких умовах виховувалась дитина до школи і як до неї та її порушення ставляться в сім'ї зараз. Тільки таке детальне вивчення дозволить педагогу правильно зрозуміти причини вчинків своїх вихованців і віднайти відповідні прийоми роботи.

Наприклад, умовами виховання учнів з олігофренією з психопатичними проявами має стати дотримання суворого режиму дня; чергування навчання, праці й відпочинку; залучення до корисної та цікавої суспільно-корисної діяльності (догляд за тваринами, гурткова діяльність, праця). В учнів з емоційно-вольовою нестійкістю необхідно формувати розуміння почуттів інших людей, відповідальність за доручені справи, залучати до колективної діяльності.

У вихованні дітей-олігофренів з переважанням збудження дуже важливим є тон спілкування педагога, який має бути врівноваженим, заспокійливим; важливо привчати цих дітей до суворого дотримання режиму та встановлених правил.

До умов виховання дітей-олігофренів з переважанням гальмування відноситься: встановлення контакту з ними; урахування їхньої сором'язливості, образливості, ранимості; позитивна стимуляція. У несміливих, пасивних учнів варто підкреслювати навіть найменший успіх; залучати їх передусім до тих колективних форм діяльності, де вони можуть проявити свої можливості.

Індивідуальний підхід до учнів з травматичною та ревматичною деменцією має враховувати їхню психічну слабкість, підвищену втомлюваність, виснажливість. Такі учні потребують, зокрема, додаткового відпочинку, деякого зменшення обсягу домашніх завдань.

В учнів з деменцією, що виникла внаслідок менінгоенцефалітів, об'єктом корекційного виховання має стати потребово-мотиваційна сфера. У таких дітей слід виховувати соціальні потреби й інтереси, розвивати довольність поведінки й самоконтроль, формувати звички здорового способу життя, вміння організовувати своє дозвілля.

Індивідуальний підхід до учнів з епілептичною деменцією полягає у вихованні в них навичок доброзичливого спілкування з ровесниками, включення в дитячий колектив.

Дітей з шизофренічною деменцією також варто заохочувати до колективних стосунків з ровесниками, формувати навички самообслуговування.

Окрім особливостей дефекту і умов попереднього виховання педагог має враховувати й індивідуально-особистісні особливості кожного учня, зокрема: його інтереси, мотиви і цілі діяльності; плани на майбутнє; звички; самооцінку; статус в колективі однолітків; ставлення до товаришів, вчителів, батьків, праці, гри, навчання тощо. Саме з урахуванням цих відомостей і здійснюється індивідуальний підхід у корекційному вихованні.

8.3. Корекція несприятливого становища дитини у системі міжособистісних стосунків

Одним із провідних завдань корекційно-виховної роботи є вироблення у дітей з вадами інтелекту навичок спілкування, встановлення взаємостосунків з ровесниками та дорослими людьми. При реалізації цього завдання необхідно враховувати наявні проблеми у цієї категорії дітей.

Зокрема, серед розумово відсталих дітей є такі, у яких через труднощі адаптації до умов соціального середовища виникає відчуття низької оцінки їх дорослими і ровесниками. Внаслідок цього у них формується почуття незадоволення собою, а згодом – уникнення соціальних контактів. Діти стають байдужими до всього, відгороджуються від соціального мікросередовища, у них формується відчуття своєї неповноцінності.

Як особисті, так і ділові стосунки в учнів з вадами інтелекту складаються важко. Вони не усвідомлюють характеру стосунків з оточуючими, не вміють їх диференціювати, не співвідносять свої інтереси з загальними інтересами колективу. Спілкування дітей з дорослими та однолітками ускладнюється й недорозвитком їхнього мовлення, невмінням вести діалог.

Є серед учнів і такі, у яких проблеми міжособистісного та колективного спілкування ускладнюються особливостями клінічного діагнозу. Це, зокрема, стосується школярів з епілептичною та шизофренічною деменцією, дітей-олігофренів з порушеннями нейродинаміки.

Найкращі умови для спілкування, діяльності, а, отже, і розвитку особистості створюються у колективі. Колектив здійснює корекційно-виховний вплив на всебічний розвиток дитини. Вагомого значення набуває те, що у спільній діяльності, у процесі емоційного спілкування між розумово відсталими дітьми виникають різноманітні стосунки, визначається положення кожної дитини у колективі та її психологічний стан. Досвід колективних взаємостосунків є джерелом для морального розвитку, оволодіння моральними правилами; гальмом негативних вчинків. У процесі колективних стосунків і

діяльності у дітей формуються активність, самостійність, ініціативність, самооцінка, товарицькість. Проте виховний вплив колективу не є автоматичним. А корекційна роль колективу тим паче потребує спеціальної його організації.

Колектив має забезпечити дітям комфортний, сприятливий моральний і емоційний клімат. Не слід нагадувати дітям про їх недоліки і прорахунки, зумовлені наслідками дефекту, підкреслювати їх неуспіх. А, навпаки, необхідно стимулювати дитячий оптимізм і психічну активність. З цією метою слід підкреслювати найменший успіх дитини; позитивно оцінювати зусилля, докладені дитиною для одержання певного результату; створити їй атмосферу захищеності. Кожного школяра необхідно включити у практичну діяльність колективу по мірі його можливостей. При цьому кількість учасників спільної діяльності має поступово збільшуватись. Завдяки правильній організації колективу між дітьми виникатимуть найрізноманітніші стосунки, формуватимуться навички творчого співробітництва, взаємодопомоги, розвиватимуться особистісні якості.

Дуже важливо правильно організувати спілкування учнів, залучаючи їх до спільної діяльності. Педагогу також необхідно вивчити статус кожного учня в колективі та організувати роботу, спрямовану на підвищення особистого статусу тих учнів, які посідають несприятливе становище у системі міжособистісного спілкування. Для цього слід з'ясувати причини такого становища, виявити позитивні риси учня і акцентувати увагу класу саме на цих рисах. Необхідно контролювати й стосунки дітей із високим статусом, оскільки вони схильні до завищеної самооцінки.

А.С.Белкін наголошував, що педагогічна організація спілкування школярів має будуватись на основі глибокого аналізу характеру міжособистісного спілкування. В окремих випадках стосунки між дітьми слід зміцнювати, в інших – видозмінювати. Для керівництва міжособистісними стосунками можна використовувати такі способи: організація контактів між учнями; бесіди; організація спільної діяльності за інтересами. При цьому

важливо організувати спілкування не лише в парах, а й у мікрогрупах, а згодом – у колективі в цілому.

І.Г.Єременко довів, що найбільш сприятливою обстановкою для спілкування дітей є така, коли дитина у колі однолітків відчуває себе значно краще, ніж наодинці; відчуває радість і почуття задоволення від спілкування.

Л.І.Акатов виділив умови, що ефективно впливають на формування міжособистісних стосунків дітей з порушеннями психофізичного розвитку [стор. 253]:

1) організовуючи взаємодію дітей у колективі слід враховувати найбільш значущі фактори, які впливають на емоційні переживання кожної дитини від перебування у дитячій групі (спілкування з однолітками, спільні емоційні переживання);

2) необхідно створювати такі ситуації, щоб дитина від спільного перебування в колективі одержувала позитивні емоційні переживання, очікувала нових зустрічей, задовольняла свої потреби у спілкуванні;

3) домагатись, щоб дитина відчувала себе рівноправним членом колективу, з яким рахуються інші.

Отже, накопичення досвіду спільної діяльності та міжособистісного спілкування, безсумнівно, сприяє соціалізації учнів з вадами інтелекту.

Контрольні запитання.

1. Яким чином реалізується корекційна спрямованість виховання учнів з порушеннями інтелекту?

2. Чому загальні завдання виховання розумово відсталих учнів поєднуються із корекційними?

3. У чому полягає індивідуальний підхід у вихованні школярів з порушенням інтелекту?

4. Розкрийте зміст і методи корекції несприятливого становища дитини у системі міжособистісних стосунків.

Література.

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И.Акатов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. Белкин А.С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы: Учебное пособие / А.С.Белкин. – М.: Просвещение, 1977. – 110 с.
3. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика / И.Г.Еременко. - К.: Вища школа, 1985. – 328 с.
4. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство / Д.Н.Исаев. – СПб.: Речь, 2003. – 391 с.
5. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: навчальний посібник / С.П.Миронова. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет: редакційно-видавничий відділ, 2008. – 204 с.
6. Синьов В.М. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник / В.М.Синьов, М.П.Матвеева, О.П.Хохліна. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
7. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М.Шипицына. – 2-е изд., перераб и дополн. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.
8. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание: [пер. с нем. А.П.Голубева; Науч. ред. рус. текста Н.М.Назарова]. – М.: Академия, 2003. – 432 с.

ТЕМА 9. ПІДГОТОВКА БАТЬКІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ КОРЕКЦІЙНОГО ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ДИТИНИ

План

1. Співпраця з батьками розумово відсталих дітей в умовах різних типів закладів і служб.
2. Зміст і методика навчання батьків окремим корекційним прийомам і методам виховання дитини у сім'ї.

9.1. Співпраця з батьками розумово відсталих дітей в умовах різних типів закладів і служб

Сім'я для людини є найбільш значущим фактором соціалізації, який перевершує за впливом усі інші суспільні утворення (Л.І.Акатов) [стор. 272]. Адже саме в сім'ї людина засвоює систему норм, правил, цінностей, знань, апробує їх на практиці. Роль сім'ї, що виховує дитину з порушеннями психофізичного розвитку, є значно більшою, оскільки на неї покладаються додаткові функції.

Водночас із традиційними функціями сім'я, що виховує дитину з вадами психофізичного розвитку (репродуктивна, виховна, господарсько-побутова, економічна, сфера первинного соціального контролю, духовна, соціально-статусна, дозвільна, емоційна, сексуальна) починає виконувати й специфічні функції, відмінні від функцій сімей, що виховують здорових дітей (Л.І.Акатов, В.В.Ткачева, С.А.Завражин та ін.). Найбільш повний перелік *специфічних функцій* надає В.В.Ткачева [стор. 115 - 17]:

- *реабілітаційно-відновлювальна*: відновлення психофізичного й соціального статусу дитини; виконання рекомендацій спеціалістів з метою включення дитини у соціальне середовище; залучення до нормального життя й праці в межах її можливостей; відновлення соматичного здоров'я дитини;
- *функція емоційного прийняття*: створення сприятливої сімейної атмосфери і емоційної стабільності; повага до дитини незалежно від її порушення; підтримка дитини у різних ситуаціях;
- *корекційно-освітня*: участь батьків у виправленні або послабленні порушень психофізичного розвитку дитини; організація спеціальних умов для розвитку й навчання дитини в сім'ї; співпраця із фахівцями в галузі навчання і корекції розвитку;
- *функція пристосування та адаптації*: участь в адаптації дитини до життя та адаптація середовища до можливостей дитини;
- *соціалізуюча*: вибір адекватної моделі сімейного виховання; орієнтація дитини на активні взаєностосунки з навколишнім соціумом,

пізнання світу, контакти з ровесниками, оволодіння знаннями і доступною професією;

- **професійно-трудова**: участь у формуванні в дитини трудових навичок; привчання до праці; формування мотивації до праці; професійна орієнтація;

- **функція особистісно-орієнтованого підходу**: визначення, розвиток і підтримка здібностей дитини, її індивідуальності, самобутності; забезпечення потреб;

- **рекреаційна**: організація дозвілля не лише у вузькому колі сім'ї, а й за її межами.

Наголосимо, що всі дослідники проблем сім'ї, що виховує дитину з психофізичними порушеннями, однією з провідних виділяють таку її специфічну функцію як **корекційна**.

Для того ж, щоб дитина розвивалась відповідно до своїх можливостей, батькам необхідно створити відповідні умови, що враховуватимуть психофізичні вади дитини.

Умови успішного сімейного виховання розумово відсталого дитини:

✓ своєчасне виявлення у дитини розумових та інших вад, їх причин;
✓ знання батьками природи виявленої вади та особливостей розвитку дитини з цією вагою;

✓ систематичне спостереження за розвитком дитини;
✓ наявність у батьків необхідного мінімуму дефектологічних знань і вмінь;

✓ організація спеціального виховання і корекційної роботи з моменту виявлення вади:

- вироблення разом із фахівцями (лікарі, корекційні педагоги, психологи) програми розвитку дитини і відповідної програми дій;

- організація систематичного навчання дитини, спрямованого на корекцію її вад і подальший розвиток (під керівництвом фахівців);

- визначення оптимального ставлення до дитини самих батьків і інших членів сім'ї;
- регулювання процесу формування взаєностосунків дитини з членами сім'ї та іншими людьми;
- спеціальна організація життя, поведінки і діяльності дитини у сім'ї;
- ✓ сприяння батьків роботі спеціального закладу, де перебуває їхня дитина:
 - дотримання оздоровчого охоронно-педагогічного режиму у сім'ї;
 - дотримання принципів корекційної роботи у сімейному вихованні;
 - допомога школі у проведенні позакласних виховних заходів;
 - серйозне ставлення до професійно-трудової підготовки у школі.

Співпраця з сім'ями та допомога їм у вихованні дітей з порушеннями психофізичного розвитку є диференційованою і залежить передусім від готовності батьків, інших членів родини до повноцінного співробітництва із спеціалістами у процесі навчання, виховання, корекційно-розвиткової роботи з дитиною. У пункті 6.5 описано параметри вивчення готовності батьків до співпраці з закладом, напрямки допомоги. Звичайно зміст співробітництва залежить і від типу закладу, в якому знаходиться розумово відстала дитина.

Передусім батьки контактують із лікарями відповідних медичних закладів. Проте від них вони одержать лише вузькі консультації з лікування й оздоровлення дитини. Для отримання різнопланової допомоги батькам необхідно звернутись у психолого-медико-педагогічну консультацію, де є спеціалісти різних профілів: психологи, корекційні педагоги, логопеди та ін. Вони допоможуть у комплексному вивченні дитини; розробці рекомендацій з її розвитку; порадять умови і методи сімейного виховання; рекомендують заклад для навчання й виховання дитини. Деякі сім'ї потребують допомоги соціальних працівників для одержання інформації про можливі дотації, пільги.

Сім'ї, що виховують розумово відсталу дитину, можуть також одержати допомогу у реабілітаційних закладах, спеціальних дошкільних закладах і школах, різних батьківських об'єднаннях.

Окрім допомоги від спеціалістів батьки повинні й самі оволодіти певними методами виховання своєї дитини шляхом самоосвіти. Проте за порадою по літературу для цього варто звернутись до корекційного педагога й спеціального психолога, які знають дитину і розуміють її потреби. Сумнівним шляхом є пошук стандартизованих варіантів через Інтернет, адже кожна дитина є унікальною і рекомендації для її виховання мають розроблятися з урахуванням індивідуальних особливостей її розвитку.

Практика роботи з сім'ями свідчить, що більшість батьків потребують не лише педагогічної, а й психологічної допомоги, спрямованої на ліквідацію переживань з приводу виховання розумово відсталого дитини. Таку допомогу можуть надати психологи та фахівці з соціальної реабілітації.

9.2. Зміст і методика навчання батьків окремим корекційним прийомам і методам виховання дитини у сім'ї

Зміст сімейного виховання розумово відсталого дитини містить ті ж складові, що й виховання здорової дитини. Це, зокрема: фізичне, моральне, трудове, інтелектуальне, естетичне, екологічне, статеве виховання. Проте всі компоненти мають поєднуватись із корекційно-розвитковим впливом. Саме на цьому аспекті слід акцентувати увагу батьків спеціалістам.

Основним напрямком у роботі з сім'ями, що виховують розумово відсталу дитину, є навчання батьків окремим методам і прийомам корекційного виховання. Таку роботу здійснюють корекційні педагоги ПМПК, спеціальних закладів. Без консультування, керівництва і підтримки батьки не завжди можуть розв'язати завдання виховання дитини (О.Шпек).

Консультування (консультація, бесіда). Батьків слід навчити сприймати свою дитину як повноправну людину з її індивідуальністю, а її відсталість як нещасний випадок природи (Росс). Для цього батькам необхідно

надати інформацію про стан і можливості дитини, підтримати їх, допомогти усвідомити власні почуття, навчитись із розумінням ставитись до не завжди приязного ставлення інших людей. Основна мета консультування – допомогти батькам сформуванати реалістичне ставлення до дитини і самих себе.

Важливо сформуванати у батьків розуміння того, що **виховна тактика у сім'ї стосовно дитини з порушеннями розвитку має бути такою ж, як і у вихованні здорової дитини**. Не слід весь час акцентувати увагу на особливостях (Л.І.Акатов). Проте їх треба враховувати, щоб знати, які умови слід створити для розвитку дитини у сім'ї, які обрати методи впливу, які вимоги висувати до дитини.

Батьків слід навчити правилам виховання: для розвитку **дитина має одержувати в сім'ї підтвердження, заохочення і радість** (Росс). Для розвитку розумово відсталої дитини в сім'ї має бути створена відносно врівноважена домашня атмосфера прийняття дитини; слід бути уважними до потреб дитини та її спроб проявити здібності; навіть найменші успіхи треба визнавати й підтримувати.

Надзвичайно вагомого значення набуває **створення охоронного режиму дня вдома**: правильне чергування навантаження і відпочинку, раціональне харчування, прогулянки на свіжому повітрі; по необхідності – лікування чи оздоровлення в санаторії.

У ранньому віці необхідно створити умови для розвитку у дитини рухів, сприймання, наслідування; використовувати багаторазові вправи для закріплення соціально значущих навичок і переростання їх у звички (наприклад, навички самообслуговування, спілкування, поведінки). Батьків необхідно навчити пред'являти не завищені і не занижені, а адекватні рівню розвитку дитини вимоги. Дуже важливо пояснити батькам, що ні тілесна, ні розумова активність не розвиваються самі по собі, а потребують систематичних, багаторазових вправ (О.Шпек). **Вміння й навички досягаються через вправи** (тренування).

На відміну від звичайних дітей, які оволодівають багатьма навичками самостійно через наслідування й гру, розумово відсталі діти потребують стимулювання й допомоги з боку дорослих. Тому саме від батьків залежить створення у період раннього дитинства передумов для формування в дітей базових функцій (моторика, мовлення тощо). Одним із найкращих стимулів є **спільні ігри й діяльність батьків з дітьми**.

Батькам необхідно пояснити, що вагомого значення як для загального розвитку, так і для мовленнєвого й інтелектуального, набуває **навчання рухам**. Для цього в сім'ї потрібно організувати простір для руху, придбати ігрові матеріали (кубики, конструктор, матрійки, піраміди, ляльки, розрізні картинки тощо). Перелік необхідних матеріалів, іграшок, методичні вказівки з їх використання сім'ям надасть корекційний педагог залежно від рівня розвитку, клінічного діагнозу, індивідуальних особливостей дитини.

Ефективний вплив на розвиток дитини надає спільне розглядання малюнків, читання невеликих оповідань, казок з подальшим їх обговоренням (тексти порадить педагог). У процесі такої діяльності діти вчаться співпрацювати з дорослими, отримують відповіді на свої запитання, вчаться долати труднощі.

Не варто віддавати перевагу телевізору, комп'ютерним іграм. Адже діти залишаються наодинці з інформацією, яка часто є їм недоступною, при цьому вони не спілкуються самостійно, не оволодівають навичками взаємодії. До того ж, якщо дорослі не контролюють час, який діти проводять з інформаційним середовищем, це негативно впливає на психіку розумово відсталі дитини.

Вагомими завданнями особистісного розвитку дитини в сім'ї є **розвиток у неї самосвідомості, спрямованості, характеру**. Самосвідомість дитини з вадами інтелекту формується дуже поступово. Батькам слід навчити дитину реально оцінювати свої можливості й труднощі, залучати до виконання посильних завдань і допомагати у складних ситуаціях. Дуже важливо з'ясувати потреби й інтереси дитини та розвивати їх. У вихованні слід враховувати й

риси характеру дитини, розвивати її емоційну сферу, формувати вищі духовні почуття.

Дуже важливим для розвитку і соціалізації розумово відсталого дитини є **спілкування з ровесниками, що розвиваються нормально**. На жаль, часто батьки уникають спілкування з іншими людьми, обмежують в цьому й дитину через побоювання, що її будуть ображати. Корекційний педагог, психолог мають переконати батьків, що рано чи пізно розумово відстала дитина все одно буде спілкуватись з навколишнім світом і такі навички потрібно формувати з раннього дитинства. У цьому можуть допомогти батьки: допомога у встановленні контактів з однолітками, організація спільних ігор на ігровому майданчику, залучення дитини до гурткової діяльності та ін. Добре, якщо в сім'ї є брати і сестри, тоді саме вони можуть стати помічниками для входження неповносправної дитини у соціальне середовище.

Дітей слід навчити **правилам поведінки** у громадських місцях, ознайомити із закладами соціально-побутового призначення.

Важливим завданням сімейного виховання є **підготовка розумово неповносправної дитини до трудової діяльності**. Для його реалізації батьків слід навчити докладати зусилля у таких напрямках: формування у дитини навичок самообслуговування; використання різних стимулів для заохочення дитини до удової діяльності; залучення до виконання доступної домашньої роботи; навчання дитини організації й прибирання свого робочого місця; ознайомлення із трудовою діяльністю батьків, близьких родичів; допомога у виборі адекватної можливостям дитини професії (С.А.Ігнат'єва, Ю.А.Блінков).

Вагомою формою роботи з сім'ями є **знайомство батьків із закладом**, який рекомендують дитині фахівці ПМПК для навчання і виховання. Педагоги повинні детально розповісти батькам про умови, створені в закладі; особливості роботи різних спеціалістів; види дозвілля; перспективи дитини по закінченню закладу; роль батьків у психолого-педагогічному супроводі. Доцільно ознайомити батьків із приміщеннями: навчальні та ігрові кімнати, майданчики для прогулянок, кабінети для корекційних занять і лікування,

спальні, майстерні. Варто показати досягнення дітей, які вже перебувають у закладі: малюнки, зошити, вироби з праці, фотографії тощо.

Ефективною формою співпраці є **відвідування сім'ї**. Це надає можливість оцінити організацію сімейного виховання. Проте, не можна йти в сім'ю без запрошення і згоди бодай одного з її членів. Метою візиту корекційного чи соціального педагога, психолога має стати вироблення рекомендацій щодо створення умов у сім'ї для розвитку дитини, порад з її виховання, облаштування куточка для ігор тощо. Д.І.Шульженко наголошує на тому, що відвідування сім'ї корекційним педагогом може спрямовуватись на поліпшення внутрішньосімейних стосунків.

Д.І.Шульженко довела, що доволі ефективним методом є **спільний аналіз актуальних проблем дитини**. Спеціаліст разом із батьками аналізує різні проблеми й труднощі, що виникають у сімейному вихованні, розвитку дитини, й радить шляхи виходу з конфлікту, методи взаємодії. Таке обговорення є дуже ефективним, адже дозволяє врахувати конкретні особливості дитини та її родини.

Багато батьків на разі шукають відповіді на свої запитання в Інтернеті на різних форумах. Це, звичайно, може слугувати способом одержання інформації, якщо її надають фахівці в галузі корекційної педагогіки і спеціальної психології. У протилежному випадку – поради можуть нашкодити. Тому доцільніше вдаватись до **читання батьками літератури, яку радить корекційний педагог**. Адже він добере книги, орієнтуючись на проблеми сім'ї, а потім зможе фахово все прокоментувати.

Навчання батьків окремим прийомам виховання дитини (ігрова діяльність; образотворча діяльність; праця; читання літератури; підготовка домашніх завдань; закріплення навичок, одержаних на занятті чи уроці тощо) є вкрай важливим, адже недостатньо лише пояснити батькам, як діяти, а й показати це на практиці. Проте передувати практичному навчанню має **читання лекцій**. Тема лекції має добиратись з урахуванням конкретних потреб сімей, контингенту дітей. Теоретичний матеріал має бути чітким, конкретним,

містити методичні поради. Оптимальною є тривалість лекції протягом 20 – 30 хвилин. Доцільно поєднувати лекцію із наочними засобами, бесідою. Лише після цього можна переходити до практичного навчання батьків. Для цього використовують такі методи: **демонстрування прийомів роботи з дитиною** безпосередньо під час корекційного заняття; **перегляд відеозаписів** із заняттями та їх обговорення; **практичні заняття з батьками**.

З метою просвітницької роботи, обміну досвідом батьками у закладах можна організувати **«круглі столи», батьківські конференції**. Краще, коли такі заходи організуються спільно спеціалістами та ініціативними батьками. Тему треба добирати заздалегідь. Цьому може передувати анкетування сімей з метою з'ясування проблем для обговорення. Такі заходи можуть відбуватись у вузькому колі батьків і фахівців закладу та в більш широкому: запрошуються провідні фахівці ПМПК, представники громадських організацій чи державних служб, вчені та ін.

Однією з колективних форм роботи закладу з сім'ями є **батьківські збори**. Вони не озброюють батьків вузькими знаннями чи вміннями, проте дозволяють залучати до співпраці.

Загальні батьківські збори проводяться 1-2 рази на рік і присвячуються найбільш глобальним проблемам, що є значущими для всіх батьків. На таких зборах із важливою інформацією виступають керівник закладу, його заступники, лікар, психолог. Можна поєднувати збори із концертами дітей, виставками, іншими виховними заходами.

Класні (групові – у ДНЗ) батьківські збори проводять у школі не рідше одного разу на чверть (як правило, по закінченні чверті), у ДНЗ – раз на півроку. Батьків необхідно заздалегідь повідомити про дату і час зборів, які у школі бажано призначити перед початком канікул.

Структура батьківських зборів:

1. Методичне повідомлення.

Педагог має заздалегідь продумати тематику таких повідомлень, враховуючи при цьому рівень батьків, головні завдання виховання дітей

певного віку й рівня розвитку. Інформація, що надається батькам, повинна бути короткою (15 – 20 хвилин) і містити конкретні практичні поради щодо виховання дітей у сім'ї. Наприклад: організація режиму дня; виховання навичок самообслуговування; організація літнього відпочинку дітей; розвиток самостійності дитини. На збори з виступами можна запрошувати різних фахівців, зокрема, психолога, логопеда, лікаря ЛФК, юриста, працівника соціальної сліжби та ін.

2. Підведення підсумків роботи за певний період.

Необхідно розповісти батькам, чим жили їхні діти протягом чверті (півріччя); який матеріал засвоїли і якими навичками оволоділи; які виховні заходи проводились у закладі. Підсумки підводяться у загальному, ніяких зауважень окремим батькам щодо дітей не висловлюється.

3. Індивідуальні бесіди (консультації) з батьками.

Обговорюються індивідуальні проблеми дитини, її успіхи, надаються конкретні рекомендації щодо її виховання у сім'ї.

Слід наголосити на винятково важливій тактовності педагогів у роботі із сім'ями. Не повинно бути ніяких нарікань на проблеми дитини, використання наукової термінології, непотрібної чи незрозумілої батькам, зверхності або зневажливості у стосунках.

Зауважимо, що при всій вагомості колективних форм співпраці з батьками провідними для навчання батьків окремим корекційним прийомам і методам виховання дитини у сім'ї є все ж індивідуальні.

Контрольні запитання

1. Які функції виконує сім'я, що виховує дитину з порушеннями психофізичного розвитку?
2. Назвіть умови успішного сімейного виховання розумово відсталої дитини.
3. Яким чином відбувається співпраця з батьками розумово відсталих учнів в умовах різних типів закладів і служб?
4. Розкрийте зміст сімейного виховання дітей з вадами інтелекту.

5. Дайте характеристику форм співпраці з сім'ями, що виховують дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Література

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И.Акатов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 368 с.

2. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектологических факультетов пед. ин-тов / Под ред. В.В.Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.

3. Діти з особливими потребами у початковій школі: поради батькам: Книга 3 / Л.С.Вавіна, А.М.Висоцька, В.В.Жук та ін.; За ред.. В.І.Бондаря, В.В.Засенка. – К.: Наук. світ, 2006 – 212 с.

4. Завражин С.А. Адаптация детей с ограниченными возможностями: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / С.А.Завражин, Л.К.Фортова. – М.: Академический Проект: Трикста, 2005. – 400 с.

5. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство / Д.Н.Исаев. – СПб.: Речь, 2003. – 391 с.

6. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: Методическое пособие / Под ред. Е.А.Стребелевой. – 2-е изд. .: экзамен, 2004. – 128 с.

7. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: навчальний посібник / С.П.Миронова. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет: редакційно-видавничий відділ, 2008. – 204 с.

8. Миронова С.П. Робота спеціалістів дошкільного навчального закладу з родинами дітей, що мають вади психофізичного розвитку / С.П.Миронова // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. - № 12. – С. 62 – 72.

9. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике: Учеб. пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений / И.П.Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 352 с.
10. Психология семьи и больной ребенок. Учебное пособие: Хрестоматия. – СПб.: Речь, 2007. – 400с.
11. Робота з родинами вихованців дитячого садка / Упоряд. В.Л.Сухар. – Х.: Ранок, 2008. – 176 с.
12. Селигман М. Обычные семьи, особые дети [пер. с англ.] / Селигман М., Дарлинг Р. – Изд. 2-е. – М.: Теревинф, 2009. – 368 с.
13. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие / В.В.Ткачева. – М.: АСТ; Астрель, 2007. – 318 с.
14. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – 2-е изд., перераб и дополн. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.
15. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание: [пер. с нем. А.П.Голубева; Науч. ред. рус. текста Н.М.Назарова]. – М.: Академия, 2003. – 432 с.
16. Шульженко Д.І. Корекційний розвиток аутичної дитини: (книга для батьків та педагогів) / Д.І.Шульженко, Н.С.Андрєєва. – К.: Д.М.Кейдун, 2011. – 344 с.
17. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія / Д.І.Шульженко. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова. – 385 с.

ТЕМА 10. УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНО КОРЕКЦІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ

План

1. Цілісність особистості педагога як необхідна передумова ефективності корекційної роботи.
2. Зміст корекційної функції у діяльності корекційного педагога.
3. Зміст і форми удосконалення професійно корекційних компетенцій у процесі післядипломної освіти.
4. Рівні оволодіння професійною майстерністю.

10.1. Цілісність особистості педагога як необхідна передумова ефективності корекційної роботи

Педагогічному персоналу спеціальних закладів належить вирішальна роль у підготовці учнів до самостійного життя, корекції їхніх вад та розвитку особистості вихованців. Це зумовлено багатьма факторами, зокрема:

- без кваліфікованої корекційно-педагогічної допомоги діти часто не спроможні оволодіти навіть елементарними знаннями і вміннями, способами поведінки;
- лише спеціально підготовлені фахівці можуть проводити корекційну роботу, якої потребують діти з вадами психофізичного розвитку;
- багато дітей мають сім'ї, які не лише не надають необхідного виховання, а й спричиняють негативний вплив на розвиток та життя дитини;
- багато спеціальних закладів для дітей з вадами інтелекту інтернатного типу, діти проводять там більшість свого шкільного життя, тому передусім орієнтуються на авторитет педагогів, потребують їхніх порад, допомоги й захисту;
- великого значення у вихованні набуває особистий приклад педагога, оскільки розумово відсталі діти схильні засвоювати поведінку та способи дій за наслідуванням;
- часто від ставлення до вчителя залежить інтерес дітей до навчального предмету.

З огляду на це, цілісність особистості корекційного педагога є передумовою ефективності корекційної роботи.

Базовими для педагогічної професії є любов до дітей та самовідданість. Ще більшою мірою це стосується корекційного педагога. Навіть не всі батьки готові витримати тягар виховання дитини з особливими потребами. Часто вада, яку оточуючі спостерігають візуально, викликає до такої дитини почуття жалю, огиди, презирства. Тому, якщо педагог не готовий любити дитину з вадами психофізичного розвитку, бачити в ній особистість незалежно від зовнішності, ступеня інтелекту, наявності порушень опорно-рухового апарату, він не зможе надати їй адекватну фахову допомогу.

Педагогічна праця загалом і робота з аномальними дітьми вимагає набагато більшої витрати часу, зусиль, ніж посада з нормованим робочим днем. Якщо людина не готова жертвувати власним часом, інтересами заради своїх вихованців, вона не стане гарним педагогом.

Справжнього фахівця відрізняє постійна готовність до роботи з дітьми, потреба у спілкуванні з ними, передачі їм певного досвіду; готовність до творчого пошуку і постійного удосконалення свого професійного рівня.

Професія корекційного педагога ускладнюється багатьма об'єктивними і суб'єктивними факторами. Це, зокрема: підвищена напруженість нервової системи; робота з неблагополучними сім'ями; невисока заробітна плата; недостатня зацікавленість і негативна упередженість громадськості, влади, батьків щодо проблем дітей з вадами психофізичного розвитку; відсутність достатнього навчально-методичного забезпечення спеціальних освітніх закладів; певна ізольованість спеціальних освітніх закладів.

Працювати самовіддано і долати ці труднощі може лише педагог, який щиро захоплений своєю професією, є професійно працездатним, і передусім слугує інтересам дітей з особливими потребами.

Ефективність роботи педагога-дефектолога багато в чому залежить від його впевненості у оптимістичній перспективності корекційно-виховного впливу. Педагог, який не вірить у можливості дитини, і розглядає її лише через призму вад, не зможе виявити позитивних сторін у розвитку дитини, а значить – не досягне позитивних результатів. Оптимізм корекційного педагога має бути

досить сильним, оскільки завдяки цьому він передасть свою впевненість і батькам, і самій дитині, що, безумовно, послугує умовою ефективності корекційно-виховних впливів і, як наслідок, розвитку особистості.

Роботі з дітьми, що мають вади розвитку, не повинно перешкоджати почуття жалю до них. Ставлення до вихованців корекційний педагог має будувати на принципі розумної вимогливості у поєднанні із справедливістю.

Вагомого значення набувають інтелектуальні та волеві риси характеру корекційного педагога, без яких важко подолати велике навантаження і реалізувати мету професійної діяльності.

Корекційний педагог має бути готовим до виконання багатьох соціальних ролей, а отже – до постійних перевтілень. Це означає, що він має глибоко оволодіти професійною майстерністю, педагогічними тактом, вміти себе самопрезентувати.

У роботі з розумово відсталими дітьми позитивні емоції слугують засобом корекції. З огляду на це корекційний педагог має бути не лише врівноваженим, а й залежно від ситуації емоційно виразним, щоб «розворушити» дітей, зняти негативні емоції, стимулювати до активної діяльності.

Отже, корекційним педагогом може бути далеко не кожна особистість, а лише та, яка володіє педагогічно спрямованою сукупністю необхідних якостей і відповідною професійно-психологічною готовністю.

10.2. Зміст корекційної функції у діяльності корекційного педагога

Професійна діяльність корекційного педагога відрізняється від діяльності вчителя масової школи і є специфічною, як за характером, так і за способами організації, тому її називають корекційно-педагогічною.

У роботі корекційного педагога, незалежно від займаної посади, можна виділити наступні *компоненти професійної діяльності* (напрямки педагогічної діяльності, професійні функції):

Діагностична діяльність передбачає вивчення розумово відсталої дитини, визначення рівня її розвитку, уточнення діагнозу, постійного слідкування за динамікою інтелектуальної і особистісної сфери. Корекційний педагог має визначати і стадію розвитку колективу учнів; вивчати сім'ю дитини.

Орієнтаційно – прогностична діяльність передбачає визначення лінії корекційно-виховної роботи з кожним учнем; накреслення конкретної мети та завдань на кожному етапі корекційно-виховної роботи; прогнозування результатів корекції і навчально-виховного процесу як окремого учня, так і класу в цілому; визначення лінії співпраці з сім'єю.

Конструктивно – проектувальна діяльність. Корекційний педагог має спроектувати зміст корекційної, навчальної, виховної роботи; правильно підібрати засоби корекційного впливу і форми роботи з учнями; спроектувати власну діяльність і поведінку в процесі взаємодії з вихованцями, їхніми батьками колегами.

Корекційна діяльність - це специфічний компонент педагогічної діяльності корекційного педагога. Він залежить безпосередньо від вище окреслених, у процесі яких відбувається вивчення розумово відсталої дитини і прогнозування її розвитку. Корекційна діяльність містить в собі роботу з подолання або послаблення виявлених вад психофізичного розвитку дитини, профілактики вторинних та супутніх вад, формування особистості дитини, створення умов для розвитку розумово відсталого учня; навчання батьків прийомам організації ігрової та навчальної діяльності дитини, окремим корекційним прийомам і методам. Цей вид діяльності є чи не найважливішим у структурі діяльності корекційного педагога.

Організаційна діяльність корекційного педагога суттєво відрізняється від аналогічної у вчителя масової школи, оскільки самотійно організувати себе розумово відсталий учень не в змозі. Завдяки цьому виду діяльності корекційний педагог включає дітей в навчальний процес та корекційно-виховну роботу. Організаційна діяльність полягає у вмінні організувати діяльність

колективу дітей і кожного окремого учня, батьків вихованців, свою власну роботу; налагодити взаємодію з державними і недержавними організаціями, спонсорами у вирішенні професійних завдань.

Інформаційно – пояснювальна діяльність полягає у вмінні відібрати і опрацювати інформацію, призначену розумово відсталим учням, зробити її доступною для їхнього розуміння та засвоєння. Важливим аспектом є правильне і переконливе інформування батьків, громадськості про проблеми дітей з особливими потребами.

Комунікативно – стимулююча діяльність містить встановлення правильних стосунків з учнями, їхніми батьками, колегами по роботі, представниками громадських та інших організацій. Цей вид діяльності вимагає від педагога особистої моральної привабливості і впливу на розумово відсталу дитину; вміння спілкуватися з дітьми та встановлювати з ними доброзичливі стосунки, спонукати їх своїм прикладом до активної пізнавальної діяльності; вміння переконувати батьків, робити їх своїми однодумцями і помічниками у вихованні дітей.

Аналітико – оцінювальна діяльність дозволяє корекційному педагогу аналізувати процес навчання та корекційної роботи; виявляти в них позитивні сторони та недоліки; порівнювати результати з накресленою метою і завданнями; співвідносити свою роботу з досвідом інших дефектологів. Завдяки цій діяльності коригується педагогічний процес, здійснюються пошуки шляхів його удосконалення, використовується передовий педагогічний досвід.

Дослідницько – творча діяльність передбачає творче застосування корекційним педагогом педагогічної теорії і методичних рекомендацій; проведення дослідної роботи. Завдяки цьому виду діяльності розвивається індивідуальність педагога, його творчість, удосконалюється педагогічна майстерність.

Наголосимо, що всі компоненти діяльності реалізуються в комплексі і органічному поєднанні й виділені лише для кращого їх розуміння. В кожному з

компонентів реалізуються елементи корекційної функції у діяльності корекційного педагога.

Кожен з компонентів передбачає володіння корекційним педагогом відповідними знаннями і вміннями, які набуваються під час професійної освіти та удосконалюються у процесі науково-методичної роботи.

Вимоги до знань і вмінь корекційного педагога за компонентами корекційно-педагогічної діяльності:

Діагностична діяльність

- Знання:** - природа та закономірності основних психічних процесів;
- структура та особливості процесу аномального розвитку;
 - теоретичні засади психолого-педагогічної діагностики;
 - принципи діагностики і відбору дітей у спеціальні заклади;
 - напрямки та методи психолого-педагогічної діагностики;
 - особливості діагностики сім'ї.
- Вміння:** - вміння добирати оптимальний діагностичний інструментарій;
- вміння користуватись методами психолого-педагогічної діагностики;
 - вміння визначати ступінь, особливості вади дитини; структурні складові дефекту;
 - вміння виявляти рівень актуального та зону найближчого розвитку дитини;
 - вміння діагностувати стадії розвитку дитячого колективу, визначати його структуру;
 - вміння діагностувати сім'ю, в якій виховується розумово відстала дитина (склад сім'ї, її соціальний стан; здійснення сім'єю педагогічних функцій; уміння членів сім'ї розв'язувати загальні проблеми; ставлення до проблем розвитку дитини і готовність розв'язувати їх; сімейні стосунки: між батьками, між батьками і дітьми, єдність вимог у родині; ціннісні орієнтації, досвід батьків; забезпечення умов виховання дитини; наявні

труднощі, в зв'язку з вихованням дитини з проблемами розвитку);

- вміння аналізувати та узагальнювати результати діагностики;
- вміння включати результати діагностики у подальшу професійну діяльність.

Орієнтаційно-прогностична діяльність

- Знання:**
- закономірності розвитку і соціального формування особистості;
 - основні закономірності психічного розвитку дитини, індивідуально-психологічні особливості особистості на різних вікових етапах;
 - особливості планування навчальної, виховної і корекційної роботи з розумово відсталими дітьми;
 - види та принципи прогнозування.

- Вміння:**
- вміння визначати пріоритетні цілі й напрямки діяльності;
 - вміння планувати основні етапи майбутньої діяльності й правильно розподіляти час;
 - вміння дотримуватись принципів наступності й систематичності у прогнозах;
 - вміння будувати адекватні прогнози та лінію корекційно-виховної роботи відповідно до індивідуальних особливостей дитини, її діагнозу;
 - вміння передбачати поведінку дитини в різних ситуаціях;
 - вміння враховувати специфіку сімей при створенні прогнозу;
 - вміння планувати роботу з сім'ями вихованців;
 - вміння прогнозувати перспективні лінії розвитку колективу вихованців з вадами інтелекту;
 - вміння передбачати результати.

Конструктивно-проектувальна діяльність

- Знання:** - загальна і спеціальна психологія і педагогіка;

- спеціальні методики викладання предметів;
- зміст і методика корекційно-педагогічної діяльності з розумово відсталими дітьми;
- особливості роботи з сім'ями: зміст, форми, методи.

Вміння: - вміння конкретизувати мету і завдання на основі діагностики потреб, інтересів і можливостей учнів;

- вміння добирати способи реалізації мети і завдань;
- вміння відбирати і компонувати матеріал;
- вміння проектувати власну педагогічну діяльність, дії та поведінку батьків у взаємодії з дітьми;
- вміння виділяти на кожному етапі головне в роботі та визначати шляхи розв'язання основних завдань.

Корекційна діяльність

Знання: - закономірності та особливості розвитку психіки розумово відсталих дітей;

- теоретичні основи корекційної роботи з розумово відсталими дошкільниками і школярами: мета, завдання, зміст, засоби, принципи;
- засоби та методи корекції пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери залежно від ступеня інтелектуального недорозвитку та віку дитини;
- зміст та методи роботи з формування дитячого колективу;
- способи поєднання навчальної і виховної роботи з корекцією вад психофізичного розвитку дітей.

Вміння: - вміння проводити комплексну роботу з профілактики, послаблення, подолання вад психофізичного розвитку дітей з вадами інтелекту у навчально-виховному процесі;

- вміння створювати умови для повноцінного розвитку особистості розумово відсталого дитини;

- володіння різноманітними засобами та методами корекції пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, поведінки дітей;
- вміння проводити корекційну роботу як цілісну систему педагогічного впливу;
- вміння формувати дитячий колектив відповідно до стадії його розвитку;
- вміння навчати батьків окремим корекційним прийомам і методам.

Організаційна діяльність

Знання: - особливості організації різних соціальних груп;

- психологічні знання;
- знання основ педагогічної майстерності.

Вміння: - вміння організовувати навчально-виховний процес;

- вміння організовувати дисципліну і робочу атмосферу на занятті, уроці;
- вміння керувати поведінкою та діяльністю дитини, в тому числі й на основі індивідуального підходу;
- вміння розподіляти увагу;
- вміння залучати батьків до сприяння освітньо-виховному і корекційному процесу;
- вміння обладнати приміщення класу, групи, кабінету;
- вміння створювати посібники для роботи;
- володіння прийомами педагогічної майстерності;
- вміння координувати діяльність різних спеціалістів і організацій;
- вміння налагоджувати співпрацю з різними організаціями.

Інформаційно-пояснювальна функція

Знання: - всебічна освіченість;

- високий рівень загальнокультурного розвитку;

- знання корекційної педагогіки і психології;
- знання спеціальних методик;
- глибоке знання навчального предмета;
- знання освітнього стандарту для розумово відсталих дітей.

Вміння: - вміння працювати із спеціальною літературою;

- вміння працювати із змістом матеріалу (інформацією) і педагогічно його тлумачити;
- вміння доступно, логічно, послідовно й емоційно викласти інформацію відповідно до аудиторії (дошкільники, школярі, батьки дітей, колеги, громадськість);
- вміння виділяти основні дидактичні одиниці, формувати систему знань у дітей;
- вміння одержувати зворотну інформацію про ступінь засвоєння матеріалу;
- вміння використовувати технічні засоби навчання, наочність, новітні технології;
- вміння повідомляти дітям значущу інформацію поза уроком і заняттям у процесі повсякденного життя.

Комунікативно-стимулююча функція

Знання: - загальні положення теорії спілкування;

- основні правила, норми та засоби спілкування;
- особливості спілкування з різними соціальними групами;
- засоби профілактики та розв'язання конфліктів;
- етичні основи педагогічного спілкування;
- засоби та прийоми стимулювання розумово відсталих дітей;
- знання про культуру мовлення.

Вміння: - вміння добирати оптимальні засоби та прийоми спілкування;

- вміння добирати і застосовувати адекватні прийоми і засоби комунікативного та психологічного впливу;
- вміння попереджувати та долати конфліктні ситуації;

- вміння визначати психологічний стан партнерів по спілкуванню;
- вміння орієнтуватися на інтереси дитини, батьків, враховувати їхню позицію;
- вміння встановлювати оптимальні ділові взаєностосунки з колегами, громадськими організаціями;
- вміння стимулювати діяльність дітей, батьків, створювати у них позитивну мотивацію;
- володіння культурою мовлення;
- володіння засобами невербального спілкування;
- вміння керувати собою, своїм настроєм, поведінкою, тілом, голосом, мімікою, жестами;
- вміння залучати до себе увагу (комунікативна атака).

Аналітико-оцінювальна функція

Знання: - зміст і методи аналізу ефективності навчальної, виховної і корекційної роботи;

- критерії й вимоги до оцінювання розумово відсталих дітей;
- форми обліку та контролю у педагогічній діяльності.

Вміння: - вміння контролювати результати навчально-виховного і корекційного процесу;

- вміння аналізувати і оцінювати одержані результати відповідно до задуму і умов;
- вміння володіти формами обліку й контролю: за динамікою розвитку дитини, ступенем засвоєння матеріалу і оволодіння навичками дітьми, їх діяльністю; за виховною діяльністю батьків;
- вміння з'ясовувати причини успіхів і невдач;
- вміння визначати напрямки корекції своєї діяльності й професійного вдосконалення;
- вміння адекватно аналізувати роботу колег;

- вміння співвідносити свій досвід з педагогічною теорією.

Дослідницько-творча функція

Знання: - основні напрямки та перспективи розвитку освіти, педагогічної науки, корекційної педагогіки;

- методи науково-педагогічного опису та аналізу педагогічних фактів, явищ, процесів;

- принципи та прийоми збирання, систематизації, узагальнення та використання інформації, проведення наукових досліджень та методичної роботи зі спеціальності.

Вміння: - вміння збирати, опрацьовувати і використовувати педагогічну інформацію, необхідну для розв'язання професійних завдань;

- вміння співставляти відомості із різних джерел, здобувати нові професійно значущі знання;

- вміння орієнтуватись у спеціальній професійній літературі, періодичних виданнях;

- вміння проводити експериментальну роботу з удосконалення існуючих, пошуку та розробки нових методик (навчальних, виховних, корекційних), посібників, засобів корекції;

- вміння спонукати батьків до читання спеціальної літератури, методичних рекомендацій;

- вміння формувати власний стиль професійної діяльності.

10.3. Зміст і форми удосконалення професійно корекційних компетенцій у процесі післядипломної освіти

Удосконалення професійної майстерності педагогічного персоналу відбувається у процесі науково-методичної роботи. Це стосується різних функцій педагогічної діяльності, в тому числі й корекційних компетенцій.

У сучасних літературних джерелах *науково-методична робота* розглядається як цілісна, заснована на досягненнях педагогічної науки і передового досвіду та на конкретному аналізі навчально-виховного процесу

система взаємопов'язаних заходів, дій, спрямованих на всебічне підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного вчителя і вихователя, на розвиток і підвищення творчого потенціалу педагогічного колективу школи в цілому та на удосконалення навчально-виховного процесу, досягнення оптимального рівня освіти, виховання та розвитку школярів [стор. 19]. Безумовно, це визначення є актуальним і для корекційної педагогіки. У понятійно-термінологічному словнику зі спеціальної педагогіки вказується, що «**Методична робота** у спеціальній школі – один із напрямків роботи щодо підвищення фахового рівня педагогів, якості навчання та виховання дітей з вадами психофізичного розвитку» [стор. 216].

Зазначимо також, що в сучасній літературі та практиці частіше вживається термін «науково-методична робота», щоб наголосити на необхідності зв'язку науки з практикою і підкреслити недоцільність їх окремого існування.

Науково-методична робота у спеціальній школі має забезпечити розв'язання таких **завдань**:

- вивчення педагогами державних та нормативних документів про загальну і спеціальну освіту в Україні, інструктивно-методичних документів органів освіти;
- ознайомлення із теоретичними і практичними досягненнями загальної педагогіки і психології;
- надання педагогам інформації про результати наукових досліджень і передового педагогічного досвіду в галузі навчання і виховання дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку;
- вивчення вчителями і вихователями чинних вдосконалених навчальних планів і програм, підручників і посібників, що поглиблюють зміст методичної роботи;
- ознайомлення із новими педагогічними технологіями загальної та спеціальної освіти;

- ознайомлення із застосуванням варіативних методів навчально-корекційної і корекційно-виховної роботи;
- постійний аналіз корекційного навчально-виховного процесу в конкретній школі з метою систематичності науково-методичної роботи, визначення її змісту та постійного удосконалення;
- надання дієвої допомоги педагогам в удосконаленні їх професійної підготовки відповідно до фахового рівня.

Вимоги до науково-методичної роботи у спеціальній школі

Науково-методична робота реалізує ці завдання і набуде ефективності, якщо здійснюватиметься відповідно до низки важливих вимог і принципів. Наведемо їх для педагогів спеціальних шкіл, взявши за основу вимоги, сформульовані й неодноразово уточнені І.П.Жерносеком для працівників загальноосвітніх закладів [1].

Головні вимоги до науково-методичної роботи корекційних педагогів:

1. ***Відповідність системи науково-методичної роботи сучасному соціальному замовленню суспільства і держави.*** Ця вимога спрямовує визначення змісту й форм на сучасні державні документи й концепції. Особливої актуальності це набуває зараз, в період прийняття нової стратегії корекційної педагогіки, сучасних стандартів спеціальної освіти, зміни суспільних поглядів на освіту, виховання і соціалізацію дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку.

2. ***Науковість методичної роботи.*** Підвищення фахової майстерності педагогів має узгоджуватись із сучасними науковими досягненнями в галузі загальної і корекційної педагогіки, методик.

3. ***Системність науково-методичної роботи.*** Ця вимога передбачає розгляд науково – методичної роботи як цілісної системи, що поєднує мету, завдання, зміст, форми й методи роботи з педагогами.

4. Комплексний характер науково-методичної роботи. Науково – методична робота має охоплювати водночас різні напрямки підвищення кваліфікації педагогів: загальнокультурний, загальнопедагогічний, спеціальний психологічний, спеціальний дидактичний і методичний тощо.

5. Систематичність, послідовність, наступність, безперервність, масовість. Науково – методична робота має бути однією з ланок системи безперервної освіти, яка послідовно реалізується у різних формах протягом навчального року.

6. Творчий характер науково-методичної роботи, максимальна активізація діяльності педагогів. Ця вимога слугує водночас умовою результативності науково – методичної роботи, оскільки лише творча праця є ефективним засобом гармонійного розвитку людини взагалі та фахівця зокрема.

7. Конкретність науково-методичної роботи, врахування особливостей конкретної школи, вчителя, диференційований підхід до педагогів. Науково – методична робота має базуватись на специфіці діяльності конкретного спеціального закладу, враховувати контингент учнів з вадами розвитку і пропонувати педагогам різні варіанти й рівні підвищення кваліфікації з урахуванням їхньої освіти, науково-педагогічної і наукової спрямованості, досвіду тощо.

8. Спрямованість науково-методичної роботи на виділення головного, суттєвого в підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів. Одним із найсуттєвіших аспектів для вчителя спеціальної школи ми вважаємо корекційну діяльність. Тому саме їй має відводитись головне місце при виборі тематики й змісту науково – методичної роботи.

9. Єдність теорії та практики при загальній практичній спрямованості науково-методичної роботи. Ця вимога має реалізовуватись на противагу хибній думці окремих вчителів, що методична робота має розв'язувати суто практичні аспекти педагогічної діяльності. Ніяка практика не може вдосконалюватись, якщо не буде ґрунтуватись на фундаментальних науково-теоретичних знаннях.

10. Оперативність, мобільність, гнучкість науково-методичної роботи. Хоча методична робота планується заздалегідь на навчальний рік, вона має бути організована так, щоб при потребі оперативно відреагувати на певні суспільні й педагогічні зміни, врахувати новітні підходи.

11. Колективний характер науково-методичної роботи за розумного співвідношення масових, групових і індивідуальних, формальних і неформальних, обов'язкових і добровільних форм і видів методичної роботи та самоосвіти педагогів.

12. Створення сприятливих умов для ефективної науково-методичної роботи, творчих пошуків педагогів.

Форми удосконалення професійної компетентності корекційних педагогів

У системі спеціальної освіти сформувалась певна система методичної роботи з педагогами, яка об'єднує масові, групові та індивідуальні форми. Вони функціонують у органічній єдності, взаємодіють і доповнюють одна одну.

До індивідуальних форм науково-методичної роботи відносяться консультації, стажування, наставництво, самоосвіта. Серед них найважливішою нам вбачається остання як така, що може забезпечити найвищий рівень самовдосконалення. Вагомим є те, що в індивідуальних формах роботи реалізуються індивідуальні програми підвищення кваліфікації педагогів з урахуванням їхньої професійної компетенції, потреб, інтересів, соціально-значущих якостей.

Групові форми об'єднують педагогів за функціонально-посадовими обов'язками і включають в себе методичні об'єднання, творчі групи, практикуми тощо. Найпоширенішою груповою формою є методичні об'єднання, які створюються за наявності в школі не менш ніж 3-х вчителів одного фаху (математики, філологи тощо). Проте в окремих спеціальних школах (з невеликою кількістю педагогічного персоналу) це проблематично, тому вчителі об'єднуються за принципом гуманітарного або природничого

профілю. Оскільки методичні об'єднання є найбільш дієвою формою методичної роботи в спеціальній школі, ми зупинимось на її характеристиці нижче більш детально.

До масових форм роботи відносяться цільові семінари, семінари-практикуми, педагогічні читання, науково-практичні конференції тощо. Для їх проведення об'єднується або весь педагогічний колектив, або вчителі і вихователі окремо. Проте завжди розглядаються глобальні проблеми корекційного навчання і виховання школярів чи загальної педагогічної та психологічної науки.

Один раз на п'ять років педагоги повинні пройти курси підвищення кваліфікації, які проводять інститути післядипломної освіти, вищі навчальні заклади при наявності відповідної ліцензії.

Організація та зміст роботи методичних об'єднань

Роботу кожного методичного об'єднання очолює в школі керівник, який не тільки володіє великим досвідом роботи, а й має, як правило, свій творчий стиль в певній галузі, досконало володіє методиками навчально-корекційної роботи з дітьми. Засідання проводять не рідше одного разу на чверть. Основними формами роботи шкільних методичних об'єднань є: обговорення доповідей з актуальних проблем; взаємовідвідування уроків, проведення відкритих уроків, позакласних заходів; вивчення й впровадження новітнього педагогічного досвіду; обговорення наукової і методичної літератури (монографії, посібники, статті) на актуальні теми; проведення консультацій для молодих вчителів; вивчення рівня знань, умінь, навичок учнів та відповідно якості корекційної роботи; обговорення звітів педагогів про виконання планів самоосвіти тощо.

Для ефективної роботи складається план, який затверджується на засіданні методоб'єднання в серпні й подається для ознайомлення і затвердження адміністрації школи. Керівник методоб'єднання повинен вільно орієнтуватись у актуальних проблемах теорії та практики корекційного

виховання дітей з вадами інтелекту, вміти глибоко проаналізувати фахову діяльність всіх членів та її результати з тим, щоб на цій основі правильно спланувати роботу на навчальний рік. Планування роботи окремого методоб'єднання повинно узгоджуватись із загальними науково – методичними проблемами, над якими працює школа. План роботи орієнтовно може складатись із таких розділів:

1. Вступ.
2. Відомості про вчителів.
3. Індивідуальна тематика для самоосвіти.
4. Проведення творчих звітів вчителів про самоосвіту.
5. Проведення відкритих уроків.
6. Взаємовідвідування з метою обміну досвідом.
7. Робота з молодими педагогами.
8. Робота з виготовлення дидактичного матеріалу.
9. Заходи з вивчення і підвищення рівня знань, умінь, навичок учнів та якості навчально - корекційної (корекційно - виховної) роботи.
10. Засідання методичного об'єднання.

Зупинимось коротко на окремих розділах цього плану.

У вступній частині подається якісний аналіз роботи методоб'єднання за минулий навчальний рік, визначаються актуальні проблеми корекційної педагогіки, висуваються конкретні завдання, які вирішуватиме методоб'єднання у новому навчальному році.

Вагомого значення набувають відомості про вчителів. Від їх аналізу залежить диференційований, неформальний підхід до організації методичної роботи. Вони можуть бути подані у такій формі:

Розділ 2. Відомості про вчителів.

Прізвище, ім'я, по-батькові	Освіта	Стаж роботи		Кваліфікаційний рівень	Який предмет, у яких класах викладає	Коли і як пройшов підвищення кваліфікації
		загальний	У спец. школі			

Слід також передбачити індивідуальні теми самоосвіти вчителів. Висвітлити їх слід у окремій формі, водночас передбачаючи і звітність.

Розділ 3,4. Самоосвіта вчителів.

Прізвище, ім'я, по-батькові	Індивідуальна тема для самоосвіти	Терміни, місце і форми звітів	Впровадження результатів

Окремо планується проведення відкритих уроків; їхня кількість залежить від складу методоб'єднання та проблем, над якими працюють педагоги. Цей розділ може висвітлюватись у такій формі:

Розділ 5. Проведення відкритих уроків.

№ п/п	Хто проводить	Клас	Методична мета	Термін проведення

З метою обміну досвідом, вироблення методичного світогляду передбачаються взаємовідвідування уроків, які плануються так:

Розділ 6. Взаємовідвідування з метою обміну досвідом.

№ п/п	Хто відвідує	Назва уроку і хто проводить	Яке питання вивчається	Термін відвідування	Короткий аналіз уроку відвідувачем	Підпис керівника метод об'єднання

Хоча результати взаємовідвідувань обговорюються на засіданнях методоб'єднань, все ж нам вбачається доцільною шоста колонка, оскільки аналіз побаченого буде здійснюватись на основі свіжих вражень, свідомо, а регулярність відвідування контролюватиметься керівником. Це також сприятиме виявленню певних проблем, прогалин у роботі окремих працівників і своєчасному наданні їм допомоги. І навпаки, при спостереженні яскравого педагогічного досвіду можна буде вчасно поширити його.

Необхідно також передбачити роботу з молодими педагогами (при наявності таких у складі методоб'єднання). Планування цього розділу може здійснюватись у такій формі:

Розділ 7. Робота з молодими педагогами.

№ п/п	Прізвище, ім'я, по-батькові молодого педагога	Прізвище, ім'я, по-батькові наставника	Зміст роботи

В плані передбачається також індивідуальна та групова робота щодо виготовлення дидактичного матеріалу, визначається, які матеріали протягом навчального року передасть кожен вчитель у шкільний методичний кабінет (доповіді, методичні розробки, наочний та дидактичний матеріал тощо). Цей розділ можна висвітлити так:

Розділ 8. Робота з виготовлення дидактичного матеріалу.

№ п/п	Прізвище, ім'я, по-батькові Педагога	Зміст роботи	Матеріали для передачі в методкабінет

Особливо значущим є дев'ятий розділ, оскільки він слугує основою проведення науково-методичної роботи. Він має містити заходи як з регулярної перевірки, так і з підвищення якості навчальної та корекційної роботи на основі аналізу одержаних відомостей.

Розділ 9. Заходи з вивчення і підвищення рівня знань, умінь, навичок учнів та якості навчально - корекційної (корекційно - виховної) роботи.

№ п/п	Який предмет вивчається	Клас	Мета перевірки	Способи вивчення		Терміни перевірок	Стан викладання	Стан корекційної роботи	Рекомендації щодо підвищення якості роботи
				знань, вмінь, навичок	якості корекційної роботи				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Проводити перевірки може як вчитель, який викладає певний предмет, так і його колеги з методоб'єднання. 8-й, 9-й пункти цього розділу заповнюються після проведення контрольних зрізів, а 10-й – після обговорення на засіданні. Результативність корекційної роботи оцінюється за відповідними критеріями і відображається у картах розвитку дитини (2).

Також на весь навчальний рік передбачається проведення засідань методоб'єднання. Їх планування можна висвітлити так:

Розділ 10. Засідання методичного об'єднання

№ засід.	Дата проведення	Перелік питань для розгляду	Форма проведення	Відповідальний за виконання

Перелік питань слід визначати з урахуванням орієнтовної тематики роботи методичного об'єднання, побажань вчителів тощо. Окрім методичних питань передбачається вивчення нормативних документів МОН України, розгляд важливих проблем корекційної педагогіки і конкретної методики, виступи науковців, огляд наукової, методичної і періодичної літератури, обговорення змісту нових програм. Вагомого значення набувають і форми проведення засідань. Варто планувати не тільки традиційні – доповіді, виступи, повідомлення, обговорення проведених уроків, а й новітні форми активного характеру, зокрема, проблемні дискусії, аналіз психолого–педагогічних ситуацій, розв'язання педагогічних задач і ситуацій альтернативного характеру, ділові ігри, бесіди за «круглим» столом, семінари – практикуми тощо. Різноманітність форм дозволяє інтенсифікувати інформаційну насиченість засідань, позбавитись від формалізму, стимулює інтерес, свідомість та творчу активність кожного вчителя.

З метою узагальнення досвіду роботи педагогів, накопичення матеріалів у школі має працювати методичний кабінет, який буде осередком підвищення кваліфікації педагогічного персоналу. Основним і найголовнішим завданням методичного кабінету є допомога педагогам у самостійному опрацюванні наукової, науково-популярної, психологічної, педагогічної та методичної літератури, вивченні педагогічного досвіду. В кабінеті повинні зберігатись матеріали роботи всіх шкільних методоб'єднань, нормативні документи, література, періодика, узагальнений досвід роботи вчителів, наочні та дидактичні матеріали тощо. Відповідає за нормальну роботу кабінету заступник директора з навчально-виховної роботи. Ефективність роботи кабінету визначається високим рівнем навчально - корекційної і корекційно-виховної роботи в школі, застосуванні вчителями у своїй практичній діяльності рекомендацій, зібраних у кабінеті.

Корекційний аспект методичної роботи

Провідним аспектом у змісті науково-методичної роботи має бути поєднання навчально-виховної роботи з корекційною, оскільки саме таке сполучення визначає специфіку професійної діяльності вчителя-дефектолога.

Наведемо відповідну тематику, яка може слугувати вчителям спеціальної школи основою для вибору питань методичних семінарів, повідомлень, дискусій. У переліку подаються теми, різні за характером, змістом і ступенем складності: глобальні, які можуть вивчатись протягом тривалого часу; конкретні - присвячені окремим проблемам; теоретичні, що потребують детального вивчення літературних джерел; практичні - пов'язані з реалізацією в досвіді окремих проблем; репродуктивні – спрямовані на засвоєння елементарних знань педагогами без спеціальної освіти; проблемно-дискусійні – для обговорення вчителями високого рівня кваліфікації.

Орієнтовний перелік тем та питань з проблеми корекційної роботи з дітьми, що мають порушення пізнавальної діяльності

Педагогічний аспект

- Проблеми корекційної спрямованості навчання в історії корекційної педагогіки.
- Навчання, виховання, розвиток та корекція як єдиний педагогічний процес.
- Найважливіші напрямки корекційно-виховного впливу в спеціальній школі (спеціальному дошкільному закладі, інклюзивній школі).
- Педагогічні умови реалізації принципу корекційної спрямованості навчально-виховного процесу.
- Засоби корекційно-розвивальної спрямованості навчального процесу.
- Педагогічні умови корекції розумової діяльності учнів з вадами інтелекту на уроках.
- Корекційна спрямованість принципів навчання/виховання учнів з вадами інтелекту.
- Можливості поєднання фронтальної і індивідуальної корекційної роботи з учнями на уроці.

- Корекційні можливості новітніх навчальних технологій.

Психологічний аспект

- Психологічні проблеми корекційної роботи у спеціальному (інклюзивному) закладі.
- Психологічні питання корекційної спрямованості навчання/виховання.
- Зміст та методи вивчення учнів вчителями.
- Формування позитивного ставлення до навчальної діяльності як умова правильної організації корекційної роботи з розумово відсталими учнями.
- Розвиток і шляхи виховання пізнавальних інтересів учнів (на матеріалі різних навчальних предметів, залежно від віку дітей).
- Засоби активізації розумових здібностей учнів на уроках.
- Оптимізація спілкування з учнями на уроці.
- Залежність ефективності навчання від нарощування успіхів дитини.
- Здійснення опори на практичну діяльність учнів як засіб конкретизації їх уявлень і понять.
- Оптимізація працездатності учнів на уроках.

Методичний аспект

- Методичні шляхи і прийоми впровадження корекційної роботи у навчання/виховання.
- Особливості структури уроку в спеціальній школі.
- Здійснення охоронно-педагогічного режиму на уроках/заняттях.
- Методи виховання позитивного ставлення учнів до навчання.
- Сутність і методика стимулювання учнів до самостійної організації своїх розумових дій при виконанні навчальних завдань.
- Здійснення індивідуального і диференційованого підходу до учнів на уроках.
- Шляхи підвищення свідомості та активності учнів у навчанні.
- Забезпечення міцності засвоєння знань.
- Шляхи оптимального поєднання теоретичних знань з практичною діяльністю учнів.

- Корекційна спрямованість використання наочності в процесі навчання учнів.
- Корекційна спрямованість частково-пошукових дидактичних методів у роботі з старшокласниками.
- Проблемні методи навчання як засіб корекції мислення учнів.
- Розвиток мовлення дітей з вадами інтелекту на уроках.
- Методика корекції пізнавальної діяльності учнів на уроках (розглядати слід окремі психічні процеси з орієнтацією на навчальний предмет і вік дітей).

Підсумовуючи вищевикладене, наголосимо, що науково-методична робота здійснюватиметься ефективно в першу чергу за умови професійного самовдосконалення кожного вчителя.

10.4. Рівні оволодіння професійною майстерністю

Професійна діяльність може виконуватись корекційними педагогами неоднаково. Відповідно з метою оцінки рівня професійної майстерності фахівця та стимулювання його професійного зростання у кваліфікаційній характеристиці вчителя-дефектолога визначені наступні категорії та вимоги []:

- **вища категорія** - педагог виявляє високий рівень професіоналізму, ініціативи, творчості, досконало володіє ефективними формами, методами організації, навчально-виховного, корекційно-реабілітаційного процесу, забезпечує високу результативність, якість своєї праці, відзначається загальною культурою, моральними якостями, що слугують прикладом для наслідування;
- **I категорія** – педагог виявляє ґрунтовну професійну компетентність, добре володіє ефективними формами, методами організації, навчально-виховного, корекційно-реабілітаційного процесу, забезпечує високу результативність, якість своєї праці, відзначається загальною культурою, моральними якостями, що слугують прикладом для наслідування;
- **II категорія** – педагог виявляє достатній професіоналізм, використовує сучасні форми, методи навчання та виховання, корекційно-реабілітаційної роботи, досяг вагомих результатів у педагогічній діяльності,

відзначається загальною культурою, моральними якостями, що слугують прикладом для наслідування;

- **спеціаліст** – професійно компетентний, забезпечує нормативні рівні й стандарти навчання та виховання дітей, які мають вади у фізичному або розумовому розвитку, відповідає загальним етичним та культурним вимогам до педагогічних працівників.

Відповідні категорії враховуються при атестації корекційних педагогів.

Контрольні запитання

1. Обґрунтуйте, чому цілісність особистості педагога є необхідною передумовою ефективності корекційної роботи.

2. У чому полягає зміст корекційної функції у діяльності корекційного педагога?

3. Які завдання має забезпечити науково-методична робота корекційного педагога?

4. Назвіть головні вимоги до науково-методичної роботи корекційних педагогів.

5. Охарактеризуйте форми удосконалення професійної компетентності корекційних педагогів.

6. У чому полягає корекційний аспект методичної роботи корекційних педагогів?

Література

1. Жерносек І.П. Науково - методична робота в загальноосвітній школі: Навч.-метод. посібник / І.П.Жерносек. – К.: ІЗМН, 1999. – 160 с.

2. Кваліфікаційні характеристики вчителя, вихователя школи-інтернату, вчителя-дефектолога / Авт. кол. Болтівець С.І., Луговий В.І., Міненко А.С., Нікітенко О.О. – К., 1994. – 28 с.

3. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие / В.А.Липа. – Донецк, Лебідь, 2002. – 327 с.

4. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія / С.П.Миронова. – Кам'янець-Подільський: Абетка – НОВА, 2007. – 304 с.
5. Рекомендації до організації методичної роботи в спеціальній школі / За ред. О.С.Кадубенко. – К., 1978. – 34 с.
6. Скульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості: [Монографія] / Р.П.Скульський. – К.: Вища школа, 1992. – 135 с.
7. Спеціальна педагогіка: Понятійно - термінологічний словник / За ред. академіка В.І.Бондаря. – Луганськ: Альма-матер, 2003. – 436 с.