

ISSN 2413-2578
ICV 2014: 29.63

Міністерство освіти і науки України

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

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

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

Збірник наукових праць

**В и п у с к 6
Том 2**

Кам'янець-Подільський
„Медобори-2006”
2015

УДК 376 (082)

ББК 74.30

А-43

Рецензенти:

В.А. Гладуш

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та корекційної освіти Дніпропетровського національного університету ім. Олеся Гончара.

Марек Палюх

доктор габілітований гуманітарних наук Жешувський університет м. Жешув, Польща.

М.І. Супрун

доктор педагогічних наук, професор кафедри психопедагогіки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

П.С. Атаманчук

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

Редакційна колегія

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

Друкується за ухвалою Вченої ради

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

(протокол № 9 від 24 вересня 2015 року)

А-43 Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 6, у 2 т./ за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова.– Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2015. – Т.2. - 330 с.

ISSN 2413-2578

ICV 2014: 29.63

У збірнику наукових праць висвітлюються актуальні питання корекційної освіти, представлено широкий спектр наукових пошуків та практичних доробок вітчизняних та закордонних дослідників. Показані особливості організації та проведення навчально-виховної, корекційної-розвивальної та реабілітаційної роботи з різними віковими групами осіб з порушеннями психофізичного розвитку як в умовах дошкільних, шкільних та позашкільних спеціальних закладів, так і в процесі інклюзивного навчання та сімейного виховання.

Збірник наукових праць адресується спеціалістам в галузі корекційної освіти, докторантам та аспірантам, усім, хто цікавиться сучасними проблемами та перспективами розвитку корекційної педагогіки та спеціальної психології.

ISSN 2413-2578

ICV 2014: 29.63

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

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

УДК 376 (082)

ББК 74.30

ISSN 2413-2578
ICV 2014: 29.63

Ministry of Education and Science of Ukraine

National Pedagogical Drahomanov University

Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University

**ACTUAL PROBLEMS
OF THE
CORRECTIONAL EDUCATION**
(pedagogical sciences)

Edited volume

Edition 6

Issue 2

Kamyanets-Podilsky

“Medobory-2006”

2015

UDC 376 (082)

LBC 74.30

A-43

Editors:

V.A. Gladush Doctor of pedagogy, professor, Head of the Chair of pedagogy and correctional education of Dnipropetrovsky National Oles Gonchar University.

Marek Palukh Doctor of humanities of Zheshev University, Republic Poland.

M.I. Suprun Doctor of pedagogy, professor of psychopedagogy of National Pedagogical M.P. Dragomanov University.

P.S. Atamanchuk Doctor of pedagogy, professor, Head of the Chair of methods of teaching physics and disciplines of technological educational sphere of Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University.

Editorial board

V.I. Bondar, Doctor of pedagogy, professor, existing member of National APS of Ukraine; **O.M. Vershykhovska**, Ph. Doctor of pedagogy, associate professor; **O.V. Gavrylov**, Ph. Doctor of psychology, associate professor (science editor); **O.P. Globa**, Doctor of pedagogy, professor; **E. Kulesha**, Doctor of pedagogy, professor; **S.P. Myronova**, Doctor of pedagogy, professor; **L.M. Rudenko**, Doctor of psychology, professor; **V.M. Synyov**, Doctor of pedagogy, professor, existing member of National APS of Ukraine (Head of Editorial board); **Y.P. Synyova**, Doctor of psychology, professor; **V.I. Spivak**, Ph. Doctor of psychology, associate professor; **S.V. Fedorenko**, Doctor of pedagogy, professor; **L.I. Fomichova**, Doctor of psychology, professor; **O.P. Khohlina**, Doctor of psychology, professor; **M.K. Sheremet**, Doctor of pedagogy, professor; **D.I. Shulzhenko**, Doctor of psychology, professor.

*In press on the authority of Scientific board
of Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University
(protocol №9 dated September 24, 2015)*

A-43 Important issues of correctional education (pedagogical sciences): the scientific collection: Edition 6. In 2 i./ edited by V.M. Synyov, O.V. Gavrylov – Kamyanets-Podilsky: PP Medobory-2006, 2015 – I. 2.– 330 p.

ISSN 2413-2578

ICV 2014: 29.63

The collection of scientific works highlights important issues of correctional education, presenting wide spectrum of scientific researches and practical investigations of native and foreign scientists. It contains specialties of organization and development of educational, correctional and developing, and rehabilitative work with different age groups of persons with violations of psychophysical development in the conditions of pre-school, school and after-school special institutions, and in the process of inclusive education and family fostering.

The scientific collection addresses itself to specialists in the sphere of correctional education, doctoral and post-graduate and all who are interested in modern problems and prospects of the development of correctional pedagogy and special psychology.

ISSN 2413-2578

ICV 2014: 29.63

By order of Ministry of education and science of Ukraine №455 dated 15.04.2014, the collection of scientific works «Important issues of correctional education» is included into the numeration of professional editions of Ukraine.

Certificate of state registration of printed mass communication media, series KB №16428-4900P dated 13.03.2010.

UDC 376 (082)

LBC 74.30

УДК 376.3-056.36:37.091.33

О.М. Вержиховська
defectologia@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ СВІДОМОСТІ ТА ПЕРЕКОНАННЯ ПРИ РОБОТІ З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Verzhihovska O. M. Peculiarities of usage of consciousness forming and persuasion methods when working with mentally retarded primary school pupils / O. M. Verzhihovska // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 2.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 5–15

О.М. Вержиховська. Особливості використання методики формування свідомості та переконання при роботі з розумово відсталими молодшими школярами. У статті подані основні положення методики формування свідомості та переконання розумово відсталих учнів. Перш за все зроблено структурний та змістовий аналіз поняття “переконання” як гіпотези, доказу, аргументу. При цьому зазначається на тому, що переконання має два ступеня (пояснення та навіювання) і виникає на основі як психологічних (мовні та немовні засоби), так і педагогічних (команда, показ, установка, самонавіювання, приклад та ін.) впливів. Розкриття сутності поняття “переконання” логічно підводить до характеристики методики формування свідомості та переконання, яка передусім, спрямована на: розвиток свідомості вихованців; організацію процесу формування у них системи поглядів та переконань; світосприйняття; на вироблення самостійного мислення; формування в учнів уміння висловлювати самостійно свої погляди та переконання.

Автором звертається увага на методи формування свідомості та переконання (інформаційний, пошуковий, метод дискусійного характеру, метод взаємної освіти). Основним у статті є розкриття можливостей використання методики формування свідомості та переконання при роботі з розумово відсталими молодшими школярами, яким характерно: некритичність сприйняття того, що навіюється, тому у них виникає повне наслідування діяльності та поведінки інших, що особливо негативно тоді, якщо приклад виявляється не позитивним; низький рівень розуміння етичних узагальнень та усвідомлення своїх обов’язків; неспроможність самостійної перевірки знань на практиці і не здатність навчитись передавати свої знання товаришам.

Отже, на думку автора, за допомогою методів формування свідомості та переконання у розумово відсталих молодших школярів потрібно розвивати: критичність мислення, а це можливо лише при систематичному збалансованому впливі педагогів під час різних видів діяльності; особистісні якості, а саме, пояснити дітям сутність цих категорій, формувати у них відповідне ставлення до них, а також розвивати на базі усвідомлення відповідних категорій, особистісно-вольові та особистісно-моральні якості; етичні знання за допомогою мотивованих пояснень, коротких цікавих оповідань, вказівок стосовно наслідків неправильного вчинку. Саме тому роль методики формування свідомості та переконання полягає у тому, щоб навчити розумово відсталих молодших школярів самостійно використовувати свої знання у будь-яких ситуаціях та перетворювати наявні знання у переконання.

Ключові слова: розумово відсталі молодші школярі, переконання, свідомість, інформаційний метод, пошуковий метод, дискусійний метод, метод взаємної освіти.

Е.Н. Вержиховская. Особенности использования методики формирования сознания и убеждения при работе с умственно отсталыми младшими школьниками. В статье представлены основные положения методики формирования сознания и убеждения умственно отсталых учеников, сделано структурный и содержательный анализ понятия “убеждения” как гипотезы, доказательства, аргумента. При этом отмечается, что убеждение имеет две степени (объяснение и внушение) и возникает на основе как психологических (языковые и неязыковые средства), так и педагогических (команда, показ, установка, самовнушение, пример и др.) воздействий. Раскрытие сущности понятия “убеждения” логично подводит к характеристике методики формирования сознания и убеждения, которая направлена на: развитие сознания воспитанников; организацию процесса формирования у них системы взглядов и убеждений; мировосприятия; на выработку самостоятельного мышления; формирования в учащихся умений выражать самостоятельно свои взгляды и убеждения.

Автор обращает внимание на методы формирования сознания и убеждения (информационный, поисковый, метод дискуссионного характера, метод взаимного образования). В статье раскрыты возможности использования методики формирования сознания и убеждения при работе с умственно отсталыми младшими школьниками, которым характерно: не критичность восприятия информации, поэтому у них возникает полное подражание деятельности и поведения других, особенно негативно тогда, когда пример оказывается не положительным; низкий уровень понимания этических обобщений и осознания своих обязанностей; несостоятельность самостоятельной проверки знаний на практике и не способность научиться передавать свои знания другим.

Итак, по мнению автора, с помощью методов формирования сознания и убеждения в умственно отсталых младших школьников нужно развивать: критичность мышления, а это возможно при условии систематического сбалансированного воздействия педагогов во время различных видов деятельности; личностные качества, а именно, объяснять детям суть этих категорий, формировать у них соответствующее отношение к ним, а также развивать на базе осознания соответствующих категорий, личностно-волевые и личностно-нравственные качества; этические знания с помощью целевых объяснений, коротких интересных рассказов, указаний относительно последствий неправильного поступка. Именно поэтому, роль методики формирования сознания и убеждения заключается в том, чтобы научить умственно отсталых младших школьников самостоятельно использовать свои знания в любых ситуациях и превращать имеющиеся знания в убеждения.

Ключевые слова: умственно отсталые младшие школьники, убеждение, сознание, информационный метод, поисковый метод, дискуссионный метод, метод взаимного образования.

Постановка проблеми. На сучасному етапі система корекційного виховання переживає ряд нововведень з критичним переосмисленням традиційних ціннісних основ загальної та спеціальної педагогіки, труднощами матеріального забезпечення навчальних закладів різного рівня, відставання розвитку корекційної допомоги від змін соціальних потреб.

Найбільш складною в спеціальній педагогіці є проблема виховання розумово відсталої дитини. Складність цієї проблеми визначається тим, що дана категорія дітей відрізняється досить різноманітними порушеннями психофізичного розвитку, які складають труднощі при їх навчанні та вихованні, саме тому необхідно використання системи спеціальних педагогічних форм, методів та засобів для подолання або послаблення таких недоліків. У цьому полягає і суть корекційно-виховної роботи з розумово відсталими дітьми.

Мета статті полягає у визначенні ефективності та дієвості впровадження методики формування свідомості та переконання при роботі розумово відсталими учнями.

Виклад основного матеріалу. Основним орієнтиром педагогічного впливу на розумово відсталих дітей є особистісно-зорієнтоване виховання, яке дає змогу розвинути відповідний рівень вихованості, а саме особистісно-вольові та особистісно-моральні якості, що є загальноприйнятими цінностями у суспільстві і характеризують особистість як неповторну індивідуальність. Корекційний педагог повинен бачити чітку модель виховання кожної окремої дитини відповідно до зони її найближчого та актуального розвитку.

Серед методів виховного впливу на особистісний розвиток розумово відсталих учнів провідне місце відводиться формування свідомості та їх переконання. Зазначимо на тому, що переконання має три значення: як одна із частин виховного впливу; як один із аспектів свідомості; як спосіб впливу, метод. При характеристиці даного поняття ми звертаємо увагу на те, що переконання, у перекладі з грецької мови означає гіпотеза, доказ (основа, аргумент). Переконання будують з урахуванням індивідуальних особливостей дитини, воно має бути послідовним, логічним, доказовим, а також має містити узагальнюючі положення (принципи і правила) і конкретні факти та приклади. Переконуючи інших, треба вірити у те, про що повідомляється.

На нашу думку, переконання має два ступені: пояснення та навіювання. Ефективним методом переконання виступає сугестія (навчання, навіювання). Сугестивний метод – це психологічний вплив однієї особи на іншу чи групу осіб, розрахованих на безперечне сприйняття або прийняття слів, висловлених думок і волі (навіяння будь-якої думки).

Характеризуючи структуру та змістову сутність переконання ми бачимо, що воно виникає на основі таких впливів, як: психологічний вплив, який включає мовні і немовні засоби, зокрема слово, жест, міміку; педагогічний вплив, що реалізується за допомогою команди, показу, установи, самонавіювання тощо.

До методів формування свідомості та переконання можна віднести наступні: інформаційний, пошуковий, дискусійного характеру, взаємної освіти.

I. Інформаційний метод забезпечує передачу учням знань, ідей, фактів шляхом повідомлення тих чи інших відомостей педагогом, чи шляхом реалізації під керівництвом вчителя, самостійної роботи учнів з джерелами інформації.

Завдання інформаційного методу полягають у тому, щоб забезпечити сприйняття дітьми певного числа знань на доступному для них рівні і засвоєння їх у бажаному обсязі; стимулювати інтерес вихованців до отримання необхідних знань і розвиток в них потреби постійно їх поповнювати. Цей метод застосовується у спеціальній школі, розпочинаючи з молодших класів. Педагог може сам враховувати вікові, індивідуальні та психофізіологічні особливості дітей, встановлювати зміст, обсяг і форму подачі їм необхідної мовленнєвої інформації.

Інформаційний метод використовується на перших етапах формування у розумово відсталих учнів знань (понять, уявлень), поглядів, переконань, коли в них ще немає достатньо розвинутого словникового запасу у відповідній галузі знань.

До функцій інформаційного методу можливо віднести: подача учням відповідної інформації; пояснення теоретичних положень, фактів, шляхом характеристики їх причин і взаємозв'язку; моральна оцінка дій та вчинків людей з метою надання допомоги дітям у виборі правильної лінії поведінки; включення дітей у процес цілеспрямованої суспільно

корисної діяльності з метою зацікавлення учнів позитивними вчинками; формування у школярів морального переконання.

Для передачі учням знань у процесі практичної діяльності педагог може використовувати широкий набір засобів, які є характеристикою даного методу. До засобів інформаційного методу відносять: живе слово педагога, власний приклад вихователя, роботу з книжками, газетами і журналами, перегляд кінофільмів і телепередач, театральних спектаклів та інше.

Кожний засіб методу має свої різноманітні форми, наприклад: живе слово педагога – це усне повідомлення знань вчителя у формах: *розповіді* – це коротке живе повідомлення про будь-які явища, факти, події; *лекції* – це значне за обсягом і тривалістю повідомлення про будь-які явища, факти, події (використовують в старших класах); *бесіди* – визначають більш активну роль самих дітей в добуванні засвоєних знань, це зворотній зв'язок між педагогом та дітьми (запитання-відповідь).

Головні вимоги розвитку в учнів активного інтересу до інформації є: актуальність повідомлених знань; оперативність їх передачі школярам; емоційна подача матеріалу; дотримання почуття міри. Не менш важливу роль в активізації пізнавальної діяльності дітей і активізації їх інтересу до інформації відіграють, поряд з вимогами, спеціальні прийоми, які ґрунтуються на знанні та обліку закономірностей психічних явищ, зокрема механізмів розвитку психічних процесів(уваги, пам'яті та ін.)

У методиці формування свідомості та переконання у розумово відсталих дітей при використанні бесіди провідне місце відводиться етичній бесіді.

Етична бесіда – це засіб залучення учнів до обговорення, аналізу вчинків і вироблення моральних оцінок і суджень. Її мета полягає у тому, щоб дати дитині можливість обміркувати свій повсякденний досвід, досвід колективу і співвіднести його з загальноприйнятими моральними оцінками; розширити рамки соціальних, моральних уявлень, розкрити їх зв'язок з конкретними вчинками, діями особистості. Етична бесіда з розумово відсталими дітьми має на меті – корекцію неправильних моральних уявлень у даної категорії дітей.

Педагогу необхідно заздалегідь уявити собі головну мету і практичний висновок до якого він повинен підвести учнів в ході обговорення теми бесіди. Тому, будь-яка етична бесіда повинна бути чітко спрямована. Потрібно також обміркувати серію послідовно поставлених запитань, змоделювати можливі типові відповіді учнів, визначити матеріал, яким прийдеться оперувати.

Етична бесіда має виховуючий зміст тільки у тому випадку, коли вона викликає відповідний відгук в душі учнів, стимулює їх активність і закінчується висновками, які сформовані самостійно учнями. Висновки можуть бути сформульовані у вигляді етичного правила.

У спеціальній школі завдання вчителя полягає не лише у тому, щоб добитися від учнів узагальнюючих формулювань, морального правила, оскільки допомагає їм визначити своє ставлення до моральної ситуації, яка розглядається з розв'язаною з нею проблеми. Це є складним етапом роботи, тому що розумово відсталі діти майже не вміють встановлювати причиново-наслідкові зв'язки між фактами та явищами.

Етапи проведення етичної бесіди:

1. Вибір теми етичної бесіди у спеціальній школі. Цей етап потребує з'ясування конкретних фактів з життя дитячого колективу, вчинків окремих учнів.

Розумово відсталі діти не можуть, без допомоги вчителя, порівнювати поведінку героїв літературних творів, робити відповідні моральні заключення, висновки. Їм достатньо важко оцінювати свої вчинки, вони краще оцінюють вчинки інших дітей, тому вихователі спеціальної школи повинні використовувати приклади із життя даного колективу, враховувати досвід дітей, запас слів, термінів, понять.

2. Підготовка матеріалу до проведення бесіди. Крім фактів життя, спостережень дітей, у бесідах використовують: оповідання, нариси та інші літературні твори. Вихователь заздалегідь пропонує учням книжки для читання, щоб потім легко було обговорювати ту чи іншу тематику.

3. Проведення етичної бесіди.

У 1 класі значне місце займає розповідь вихователя, його аналіз та оцінка різних подій. У 3 класі зростає обсяг висловлювань самих дітей, їх самостійних оцінок моральної сторони обговорення подій. У кінці бесіди виводиться моральне правило. Для молодших школярів воно повинно бути більш конкретним і скороченим, деталізованим, а для старших школярів – розгорнутим, чітким, об'ємним та деталізованим.

При проведенні етичної бесіди можна використовувати репродуктивні картини, діапозитиви, діафільми, комп'ютерні програми. Саме це сприяє розвитку мовлення, слухового і зорового сприйняття у розумово відсталих дітей.

При підготовці до етичної бесіди слід використовувати наступні джерела морального переконання: навчальні програми, підручники; твори різних видів класичного і сучасного мистецтва; засоби масової інформації; особистий приклад батьків, педагогів, старших товаришів.

II. Пошуковий метод. Його суть полягає у тому, що вихователь, організовуючи творчу пізнавальну діяльність учнів, спонукає дітей самостійно знаходити витoki нової інформації, самостійно вивчати її та отримувати на цій основі достовірні знання (уявлення, пізнання, переконання), придбати цінні пізнавальні уміння та навички.

Метод застосовується у спеціальній школі, але в старших класах, тому що в молодших класах розумово відсталі діти ще не вміють користуватись самостійно підручниками, а отже, не вміють знаходити нову інформацію, вивчати та інтерпретувати її. Учні старших класів спеціальної школи вже привчені знаходити потрібний матеріал, самостійно його знаходити, вивчати, опрацювати та аналізувати.

Виділяють наступні види пошукової діяльності (І.Г. Єременко):

1. Бібліографічний пошук, який спрямований на самостійну роботу учнів з підбору і вивчення літератури, пов'язаної з певною тематикою. Вивчення літератури проводиться у бібліотеках.

2. Збір краєзнавчих матеріалів (гербарії, зразки місцевих порід, рослин). Для впровадження даного виду пошукової діяльності педагог організовує та проводить з учнями екскурсії, краєзнавчу роботу, туризм, роботу у шкільних музеях, краєзнавчих гуртках. Пошукова діяльність має спрямований творчий характер.

3. Дослідно-практичні роботи учнів в лабораторіях школи, на пришкольній ділянці, в трудових об'єднаннях, в різноманітних гуртках і секціях. Цей вид пошукової діяльності передбачає проведення індивідуальних або групових науково-дослідних робіт. У спеціальній школі пошук є складним, він нерідко проводиться довготривало і здійснюється в основному дітьми колективно. Наголосимо на тому, що пошук є продовженням уроку і дає можливість використовувати теоретичні знання на практиці.

III. Метод дискусійного характеру. Дискусія – це метод, за допомогою якого здійснюється групове обговорення проблеми з метою з'ясування істини шляхом зіставлення різних точок зору. Дискусія – це метод переконання, він втягує вихованців в обмін думками за особистими і суспільно значущими проблемами.

Метод дискусії викликає різні точки зору, забезпечує вироблення, підтримку і розвиток в учнів правильних, у моральному і науковому аспекті, уявлень. Поряд з цим, даний метод припускає критику і подолання помилкових, неправильних поглядів у дітей. Дискусійний метод сприяє: закріпленню в свідомості учнів наукових поглядів і переконань, моральних ідеалів; формуванню в учнів критичного підходу до власних недоліків.

У суперечці народжуються і відшліфовуються важливі якості людини, а саме: уміння досягнути істини; уміння відстояти і пропагувати свої погляди, аргументувати свою точку зору; мужність визнати свої помилки у поглядах. Даний метод практикується у старших класах спеціальної школи, але він є важким для сприйняття та здійснення розумово відсталими дітьми.

Дискусії властива чітка мета; бездоганна компетентність; науковий підхід до проблеми, що обговорюється; повага до аргументів противника; послідовна критика позиції опонента. Переваги дискусії полягають у тому, що у процесі її здійснення, відбувається координація думок окремих осіб; стимулювання учасників дискусії чітко й точно формулювати свої думки; з'ясування помилок у мисленнєвій діяльності дітей; удосконалення вдалих прийомів дискутування.

Проведення дискусії передбачає дотримання наступних вимог, зокрема: чисельність учасників (15 осіб); усіх учасників можна поділити на 2-3 підгрупи (поділ); розміщення учасників у вигляді кола, півкола (С.Г.Карпенчук).

На відміну від учнів загальноосвітньої школи, розумово відсталі діти потребують іншої організації дискусії, зокрема обов'язковими повинні бути: попередня підготовка 2-3 учнів, які виступатимуть з теми, що буде розглядатися; попередня підготовка усіх дітей до дискусії, а саме - вони повинні розглянути інформацію, яка б дозволила їм усвідомити питання дискусії; оформлення приміщення до дискусії; підбір та конкретизація питань щодо обговорення їх дітьми; врахування психофізіологічних, індивідуальних та вікових особливостей учнів спеціальної школи, з якими організовується дискусія.

Організація дискусії: визначення цілей і теми дискусії; збір інформації (знань, суджень, думок, нових ідей, пропозицій); упорядкування, інтерпретація і спільна оцінка отриманої в ході обговорення інформації (вироблення ухвали); підведення підсумків.

Серед форм проведення дискусії І.Г. Єременко виділяє: збір, а саме: обговорення моральних проблем, актуальних завдань і планів; учнівська конференція, яка проводиться як підсумок довготривалої пошукової роботи школярів; диспут – обмін думками, одна з традиційних і широко практикованих форм, як метод дискусії знаходить повне своє вираження у процесі мовленнєвої діяльності дітей.

IV. Метод взаємної освіти – метод, який формує в школярів потребу і вміння пропагувати свої знання, погляди, переконання. Сутність методу взаємної освіти полягає у включенні учнів в ситуації, в яких вони повинні переконувати одне одного. Цей метод не застосовується у спеціальній школі в повному обсязі, тому що розумово відсталі діти не можуть пропагувати свої знання і не мають у цьому потреби.

Метод взаємної освіти використовується тільки у формі: поліінформації; діяльності шкільних музеїв; клубів інтернаціональної дружби. Єдність думки і дії, свідомості і поведінки вихованців – такий правильний підхід до постановки виховної роботи. Щоб переконати, потрібно спонукати до дії. Це – вихідний принцип методики переконання. Тільки активізуючи позицію учнів можна спонукати їх до самостійного використання знань, до перетворення їх у переконання, до перевірки цих знань на практиці, навчити їх передавати своїм знання іншим учням.

Розумово відсталих учнів найчастіше можна навчити самостійно використовувати знання і перетворювати їх у переконання. Вони не можуть самостійно перевіряти знання на практиці та не здатні навчитись передавати свої знання товаришам. З цього витікає роль методики переконання – навчити розумово відсталих учнів самостійно використовувати свої знання у будь-яких ситуаціях і перетворювати наявні знання у переконання.

Вихователь, за допомогою методики переконання, впливає на свідомість розумово відсталого учня, а через неї формує поведінку, характер, волю, почуття дитини. У спеціальній школі є свої особливості в застосуванні методів переконання. Відомо, що головним засобом

впливу на розумово відсталих дітей є слово. Воно виступає подразником, який сигналізує дитині про надходження інформації і виконує роль регулятора вчинків і дій.

Динаміка розвитку мовлення у нормальних та розумово відсталих учнів дає змогу побачити, що відповідно до перших, у других спостерігається низький рівень розвитку спонукаючої та регулюючої функцій внутрішнього мовлення. Розумово відсталі діти лише за рахунок зовнішнього мовлення будують власну поведінку за наслідуванням.

Зауважимо на тому, що учні 1-4 класів спеціальної школи ще не достатньо розвинені до рівня розуміння етичних узагальнень та усвідомлення своїх обов'язків, вони не можуть правильно мислити про різні категорії, зокрема про сутність багатьох понять, а саме: про те, що таке “моральний обов'язок”, “добро” і “зло”, “справедливість”. Але обов'язок педагога полягає у тому, щоб розвивати особистісні якості, пояснити дітям сутність цих категорій, сформувати у них відповідне ставлення до них, а також розвивати на базі усвідомлення відповідних категорій, особистісно-вольові та особистісно-моральні якості.

Збагачення етичних знань розумово відсталих дітей проходить у вигляді окремих мотивованих пояснень, коротких цікавих оповідань, вказівок стосовно наслідків неправильного вчинку. Головне, щоб учні завжди розуміли вихователя, а вихователь доступно і логічно пояснював той чи інший матеріал. У спеціальній школі це особливо важливо. Наприклад: учень не може зрозуміти, чому завжди потрібно вставати, коли в клас заходить доросла людина. Якщо ця інформація усвідомиться, то відразу ж вступить в свої обов'язки переконання про те, що головне – це привітати старшу людину, а для цього потрібно встати.

Педагоги (як вчитель, так і вихователь) повинні мати однакові вимоги до виховання дітей, які б не суперечили один одному. Це необхідно для того, щоб сформувати правильні та сталі переконання в учнів. Зазначимо на тому, що розумово відсталим дітям характерна некритичність сприйняття того, що навіюється, тому у них виникає повне наслідування діяльності та поведінки інших, що особливо негативно тоді, якщо приклад виявляється не позитивним. Саме тому, у розумово відсталих учнів потрібно розвивати критичність мислення, а це можливо лише при систематичному збалансованому впливі педагогів під час різних видів діяльності.

З перших днів перебування у школі, розумово відсталих дітей слід навчати діяти не із корисливої мети (“так я хочу”), а з переконанням у тому, що потрібно поступати саме таким чином, тому що це добре, правильно і відповідає вимогам суспільства.

Переконання можна застосовувати шляхом наступних словесних впливів: зауваження; поради; прохання; етичної бесіди. На нашу думку, основним засобом переконання учнів буде виступати виховуюче, розвивальне та корекційно-спрямоване навчання. Виховна сила

переконання у навчанні відбувається, перш за все, за допомогою змісту позитивного навчального матеріалу і характерів методів навчання. Наприклад: у процесі вивчення творів художньої літератури, переконання поступово поширюється, розкриває моральну сутність людини, викликає в учнів бажання наслідувати кращі приклади, вчить їх розуміти і любити прекрасне у житті.

За допомогою методу переконання, у дітей можна сформувати моральне світосприйняття та суспільні ідеали. А.С. Белкін говорить, що на розумово відсталих дітей негативно впливають окрики, сердитий, роздратований і підвищений тон, насмішки, а благодійно впливають строгий, діловий спокійний тон мовлення, зниження мовлення інколи до шепоту. Погано діють на дітей нав'язливі рухи педагога, зокрема, постукування по столу або вовтуження по підлозі ногами, різкі жести.

Висновки. Основне призначення методики формування свідомості та переконання розумово відсталих учнів полягає у розвитку свідомості вихованців; в організації процесу формування у них системи поглядів і переконань, світосприйняття; у виробленні самостійного мислення. Кінцева мета даної методики спрямована на формування у розумово відсталих учнів уміння висловлювати самостійно свої погляди та переконання, що надалі дасть їм можливість вільно адаптуватися до життя у соціумі.

Перспектива подальшого дослідження полягає у з'ясуванні можливості повного та системного використання методу дискусійного характеру при формуванні свідомості та переконання у розумово відсталих учнів старших класів, що у подальшому дасть їм можливість адаптуватися до умов соціуму.

Список використаних джерел

Белкин А.С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы: учеб. пособие для пед. ин-тов / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1977. – 112 с.; Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе : Кн. для учителя / под ред. В.В. Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.; **Еременко И. Г.** Олигофрено-педагогика: Учеб. пособие / И.Г. Еременко. – К.: Вища школа, 1985. – 327 с.; **Карпенчук С. Г.** Теорія і методика виховання: навч. посіб. / С.Г. Карпенчук. – К.: Вища школа, 1997. – 304 с.

Spy`sok vy`kory`stany`x dzherel

Belky`n A. S. Nravstvennoe vospuy`tany`e uchashhy`xsya vspomogatel`noj shkoly: ucheb.posoby`e dlya ped. y`n-tov / A.S. Belky`n. – M.: Prosveshheny`e, 1977. – 112 s.; Vospuy`tany`e y` obucheny`e detej vo vspomogatel`noj shkole : Kn. dlya uchy`telya / pod red. V.V. Voronkovej. – M.: Shkola-Press, 1994. – 416 s.; **Eremenko Y` G.** Oly`gofrenopedagogy`ka: Ucheb. posoby`e / Y`.G. Eremenko. – K.: Vy`shha shkola, 1985. – 327 s.; **Karpenchuk S. G.** Teoriya i metody`ka vy`hovannya: navch. posib. / S.G. Karpenchuk. – K.: Vy`shha shkola, 1997. – 304 s.

E. Verzhiovskya. Peculiarities of usage of consciousness forming and persuasion methods when working with mentally retarded primary school pupils. The article presents the main items of consciousness forming and persuasion methods for mentally retarded pupils. First of all there was made structural and semantic analysis of the term “persuasion” as a hypothesis, evidence, argument. At the same time there is noted that persuasion has two degrees (explanation and suggestion) and occurs through psychological (verbal and non-verbal means) and pedagogical influences (command, demonstration, setting, self-hypnosis, sample, etc.). Disclosure of the concept "persuasion" logically leads to the characterization of consciousness forming and persuasion methods, which is primarily aimed at: development of consciousness of pupils; organization of the formation of the system of their beliefs and views; outlook; development of independent thinking; development of pupil’s ability to express their own beliefs and views.

The author draws attention to the methods of consciousness forming and persuasion (informational, searching, method discussion character, method of mutual education). The main point of the article is to outline the possibility of usage of consciousness forming and persuasion methods when working with mentally retarded primary school pupils, who are characterized by: non-critical perception of the things that are suggested, so they have a complete imitation of activity and behavior of others, and that is especially negative when the example is not positive; low level of understanding of ethical generalizations and awareness of their duties; the failure of knowledge self-testing in practice and inability to learn how to transmit their knowledge to friends.

Thus, the author believes that using consciousness forming and persuasion methods for mentally retarded pupils there is necessity to develop: critical thinking, and this is possible only with a systematic balanced influence of teachers during different activities; personal qualities, namely, to explain to children the essence of these categories, to form the way they should treat them, and to develop on the basis of awareness of such categories their personal-willed and personal- moral qualities; ethical knowledge with motivated explanations, interesting short stories, instructions concerning the consequences of improper act. That is why the role of consciousness forming and persuasion methods is to teach mentally retarded primary school pupils to use their own knowledge in all situations and transform existing knowledge in persuasion.

Key words: mentally retarded primary school pupils, persuasion, consciousness, informational method, method of searching, discussion method, method of mutual education.

Received 20.04.2015

Reviewed 15.05.2015

Accepted 12.06.2015

УДК: 376.1-056.36

Н.А. Гіренко
Trevi-11@yandex.ua

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОНАННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАВДАНЬ З СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ УЧНЯМИ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

Girenko N.A. Peculiarities of fulfilling the practical tasks at the lessons of social-domestic orientation by the auxiliary school pupils / N.A. Girenko // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 2.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 16–25

Н.А. Гіренко. Особливості виконання практичних завдань з соціально-побутового орієнтування учнями допоміжної школи. Стаття присвячена формуванню практичної діяльності на уроках соціально-побутового орієнтування у учнів 5 класу допоміжної школи. Соціально-побутове орієнтування, як предмет навчання, спрямований на практичну підготовку учнів допоміжної школи до самостійного життя і праці, на формування в них знань і умінь, які сприяють соціальній адаптації і підвищенню рівня загального розвитку учнів. Тому, щоб навчити учнів виконувати практичне завдання, необхідно формувати в них вміння орієнтуватися в трудовій діяльності (уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати). Уміння орієнтуватися у завданні, планувати хід завдання, здійснювати самоконтроль в процесі виконання практичного завдання, застосовувати набуті теоретичні знання на практиці, самостійно робити аналіз виконаної роботи свідчить про рівень самостійності та усвідомлене засвоєння матеріалу. Правильно організовані заняття з соціально-побутового орієнтування призводять до сприятливих змін координації рухів, збільшення їх точності, підвищення тактильної чутливості, що також впливає на формування усвідомленості та самостійності учнів з господарсько-побутової діяльності.

Метою дослідження стали розробка та експериментальна перевірка педагогічних умов, що спрямовані на підвищення самостійності та усвідомленості навчально-практичної діяльності учнів 5 класу під час виконання ними практичних завдань на уроках соціально-побутового орієнтування на прикладі роботи з посібником «Світ навколо тебе». Робота з посібником передбачала виконання різних видів завдань: відповіді на запитання, тестові завдання, робота з

наочністю, відгадування загадок, рішення кросвордів, які були спрямовані на розвиток у розумово відсталих учнів мислення, зацікавленості, розширенню кругозору, тренування пам'яті і уваги. Експериментальне дослідження дозволило нам визначити рівень знань і вмінь учнів працювати з посібником методичного супроводу «Світ навколо тебе», про що свідчили вміння п'ятикласників працювати зі схемами, інструкційними картами, правильно і чітко давати відповіді на запитання. Учні вміли розповісти технологію та послідовність приготування страв, правильно обчислювали кількість продуктів, необхідних для приготування окремих страв.

Проведене дослідження показало, що учні експериментальної групи суттєво просунулись у навчанні, оскільки додатково виконували завдання, що містилися у посібнику. Високі результати виконаних завдань свідчили про більш якісний рівень усвідомленості і самостійності школярів за рахунок розширення можливостей доступу до освітньої інформації, формування вміння самостійно одержувати знання, одночасного використання кількох каналів сприймання.

Ключові слова: соціально-побутове орієнтування, соціально-господарський досвід, самостійність і усвідомленість в процесі господарсько-побутової діяльності.

Н.А. Гиренко. Особенности выполнения практических заданий по социально-бытовой ориентировке учениками вспомогательной школы. Стаття посвящена формированию практической деятельности на уроках социально-бытовой ориентировки у учащихся 5 класса вспомогательной школы. Социально-бытовая ориентировка, как предмет обучения, своей главной задачей видит подготовку учеников вспомогательной школы к самостоятельной жизни и труду, формированию у них знаний и умений, которые будут способствовать их социальной адаптации в обществе и повышению уровня общего развития. Чтобы научить учеников выполнять практические задания хозяйственно-бытового характера, необходимо формировать у них такие стороны трудовой деятельности, как умение ориентироваться в задании, планировать ход работы, осуществлять текущий и заключительный самоконтроль. Это свидетельствует о сознательном и самостоятельном усвоении материала. Правильно организованные занятия по социально-бытовой ориентировке создают условия для развития координации движений, их точности, совершенствовании тактильной чувствительности, что также положительно влияет на сознательное и самостоятельное усвоение практического опыта.

Целью нашего исследования стали разработка и экспериментальная проверка педагогических условий, что влияют на

повышение самостоятельности и сознательности учебно-практической деятельности у учеников 5 класса в ходе выполнения ими практических заданий на уроках социально-бытовой ориентировки на примере использования пособия «Світ навколо тебе». Работа с данным пособием предполагала выполнение различных видов заданий: ответы на вопросы, тестовые задания, работа с наглядностью, отгадывание загадок, решение кроссвордов, которые были направлены на развитие у умственно отсталых учеников мышления, заинтересованности, расширению кругозора, тренировки памяти и внимания. Экспериментальное исследование позволило нам определить уровень знаний и умений у учеников работать с пособием методического сопровождения «Світ навколо тебе», о чем свидетельствовало умение пятиклассников работать со схемами, инструкционными картами, правильно и четко давать ответы на поставленные вопросы. Ученики могли передать технологию и последовательность приготовления блюд, правильно вычислить количество необходимых продуктов.

Проведенное исследование показало, что ученики экспериментальной группы существенно продвинулись в обучении, поскольку дополнительно выполняли задания, предложенные в пособии. Высокие результаты выполнения заданий свидетельствовали о более качественном уровне сознательности и самостоятельности школьников за счет доступа к дополнительной информации, формирования умений самостоятельно получать знания, одновременного использования различных каналов восприятия.

Ключевые слова: социально-бытовая ориентировка, социально-бытовой опыт, самостоятельность и сознательность в процессе хозяйственно-бытовой деятельности.

На сучасному етапі розвитку України вдосконалення спеціальної освіти пов'язане з новим розумінням особистісного розвитку дітей з особливими потребами, з новим ставленням оточуючого середовища до їхньої соціалізації та інтеграції в суспільство. Розуміння компенсації та корекції, соціальної адаптації розглядається як розвиток збереженого чуттєвого сприймання, формування нових механізмів пізнання та опанування знаннями, взаємодії з дорослими, мовленнєвої та комунікативної діяльності, рухової активності, стимулювання позитивних емоцій.

Питання підготовки дітей з особливими потребами до побутової праці висвітлені в працях О.М. Граборова, Г.М. Дульнєва, С.Л. Мирського, Г.М. Мерсіянової, Л.С. Дробот, С.Ю. Коноплястої та ін. О.Д. Аговелян, Є.О. Білевич, В.І. Бондар, К.М. Турчинська присвятили свої роботи розв'язанню проблеми трудової адаптації і соціальної

інтеграції розумово відсталих учнів, підвищенню рівня їхньої підготовки до самостійного життя. Автори зазначають, що підвищення рівня підготовки, включення в самостійне життя учнів допоміжної школи – складна проблема і залежить від багатьох чинників. Дослідники підкреслюють, що рівень соціальної і трудової адаптації розумово відсталих підлітків, усвідомленості та самостійності при вирішенні побутових питань, більш низький, елементарний порівняно з випускниками масової школи.

Дослідження вчених свідчать про недостатню підготовленість учнів допоміжної школи до самостійного життя в побуті. Вони відмічають труднощі, що виникають у учнів внаслідок невміння розпорядитися заробітною платнею, сімейним бюджетом, раціонально вести домашнє господарство і ін.(Г.М. Мерсіянова , Л.С Дробот, С.Ю. Конопляста).

Враховуючі актуальність означеної проблеми, та необхідність застосування нових підходів до вивчення учнями старших класів курсу СПО в допоміжній школі ми, обрали тему дослідження: «Особливості виконання практичних завдань з соціально-побутового орієнтування учнями допоміжної школи».

Метою дослідження стали розробка та експериментальна перевірка педагогічних умов, що спрямовані на підвищення самостійності та усвідомленості навчально-практичної діяльності учнів 5 класу під час виконання практичних завдань на уроках соціально-побутового орієнтування на прикладі роботи з посібником «Світ навколо тебе». У зв'язку з цим нами вирішувалися наступні завдання:

- Вивчити рівень самостійності і усвідомленості учнів в процесі виконання ними практичних завдань на прикладі використання посібника з програмового методичного супроводу з соціально-побутового орієнтування для 5-го класу.
- Визначити умови, що сприяють активізації усвідомленості та самостійності засвоєння соціально-побутового досвіду в процесі виконання практичних завдань учнями на уроках СПО.
- Розробити та експериментально довести педагогічні умови, що сприяють удосконаленню засвоєння соціально-побутового досвіду учнями 5 класу допоміжної школи на уроках СПО.

Базою для експериментального дослідження стала Сніжнянська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат №42 Донецької обласної ради.

Основними формами і методами навчання СПО є практичні вправи, екскурсії, моделювання реальної ситуації, бесіди. На заняттях широко практикується демонстрація навчальних фільмів, різноманітних наочних засобів, що забезпечують усвідомлене засвоєння матеріалу та

впливає на ступінь самостійності у виконанні соціально-побутових питань підлітками.

В більшості розділів курсу соціально-побутового орієнтування передбачається виконання практичних робіт. Кожен учень повинен оволодіти основними способами догляду за одягом, приготуванням їжі, навчитися складати ділові папери, надавати першу медичну допомогу, тощо.

Тому, щоб навчити учнів виконувати практичне завдання, необхідно формувати в них вміння орієнтуватися в трудовій діяльності, а саме, вміння орієнтуватися у завданні, планувати хід його виконання, здійснювати самоконтроль в процесі виконання практичного завдання, застосовувати набуті теоретичні знання на практиці, самостійно робити аналіз виконаної роботи. Правильно організовані заняття з соціально-побутового орієнтування призводять до сприятливих змін координації рухів, збільшення їх точності, підвищення тактильної чутливості, що також впливає на формування усвідомленості та самостійності учнів з господарсько-побутової діяльності.

Головна корекційна цінність правильно побудованого уроку полягає в тому, що урок вносить певний ритм, темп, і періодичність у діяльності нервової системи дитини, таким чином створює умови для оптимального його функціонування, підвищує працездатність, що можливо на основі специфіки навчального процесу в допоміжній школі (В.І. Бондар, Г.М. Дульнев, Г.М. Мерсіянова, Н.П. Павлова, В.І. Пінський).

В ході експериментального дослідження учні експериментальної групи навчалися за традиційною методикою, але додатково на уроках використовувався посібник програмового супроводу з соціально-побутового орієнтування "Світ навколо тебе" (для 5 класу).

Цей посібник був розроблений доцентом кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти ДДПУ Н.А. Гіренко і вчителем Сніжнянської СЗОШ № 42 Донецької облради С.М. Кізіченковою. Даний посібник відповідає основним розділам програми з СПО, а саме: "Особиста гігієна", "Догляд за одягом і взуттям", "Культура харчування", "Культура поведінки", "Догляд за житлом", "Транспорт", "Торгівля», тощо – 13 розділів.

Завдання, які надавалися у посібнику відповідали програмі соціально-побутового орієнтування для допоміжної школи (укладачі Г.М. Мерсіянова, Н.А. Гіренко) та підручнику Л.С. Дробот "Світ навколо тебе" 5 класу.

Завдання мали 3 рівня складності, де найскладніший – перший. Окрім того завдання для кожного розділу, що вивчається, мали два варіанти. Учні пропонували ті завдання, які були для них посильними. Для виконання деяких завдань п'ятикласникам необхідно було

звернутися до підручника, книг з доведення, інформації, яка існує в магазинах, медичних установах, на вулиці та транспорті. Це, на думку авторів, повинно було допомогти школярам більш впевнено почувати себе в школі, вдома, в колі друзів та оточуючих.

Виконуючи завдання в зошиті, учні вчилися визначати ознаки предметів, порівнювати, знаходити відповідності, систематизувати предмети побуту, планувати роботу, вчилися робити висновки. Працюючи з посібником учні давали відповіді на запитання, заповнювали схеми, виконували малюнки, тестові завдання, відгадували кросворди.

Метою використання даного посібника було навчити учнів виконувати завдання теоретичного та практичного характеру, що, на наш погляд, забезпечувало розвиток самостійності у розумово відсталих учнів в процесі роботи з зошитом. Різноманітність завдань, викладених у посібнику, зумовлювало засвоєння практичного досвіду побутового характеру. Вирішуючи завдання посібника у вигляді тестів, кросвордів, відповідей на запитання тощо, учні повторювали знання курсу з різних боків, що не тільки створювало умови для самостійного вирішення завдань, але й більш усвідомленого до нього відношення.

Розвиток самостійності та усвідомленості учнів в процесі практичної діяльності безпосередньо пов'язаний з формуванням таких вмінь як: вміння узагальнювати, аналізувати, систематизувати інформацію за темою; працювати в групі і індивідуально; знаходити інформацію з різних джерел; усвідомлювати важливість отриманих знань і вмінь.

Робота з посібником передбачала виконання різних видів завдань: тестові завдання, відповіді на запитання, робота з наочністю, учням пропонувалося доповнити речення, записати відповіді на запитання. Такі завдання направлені на розвиток монологічного мовлення учнів та аналіз виконаної роботи. Відгадування загадок, рішення кросвордів, були спрямовані на розвиток у розумово відсталих учнів мислення, зацікавленості; розширенню кругозору дітей, тренування пам'яті і уваги.

На заключному етапі експериментального навчання ми проаналізували вміння учнів одержувати знання, користуючись посібником програмового супроводу з соціально-побутового орієнтування «Світ навколо тебе». Спостерігаючи за учнями та аналізуючи їх роботи в посібнику, ми прийшли до висновку, що учні проявляли зацікавленість до виконання теоретичних завдань, вміли переносити вивчений на уроці матеріал при заповненні таблиць, схем, кросвордів; з інтересом виконували обчислювальні завдання.

Експериментальне дослідження дозволило нам визначити рівень знань і вмінь учнів працювати з посібником методичного супроводу «Світ навколо тебе». Високий рівень різних сторін практичної діяльності

господарчо-побутового характеру характеризувався достатнім практичним досвідом дітей та рівнем сформованості у них загальнотрудових умінь. Тобто учні могли працювати зі схемами, інструкційними картами, правильно і чітко давати відповіді на запитання, вміли розповісти технологію та послідовність приготування страв, правильно обчислювали кількість продуктів, необхідних для їх приготування. При виконанні завдань у посібнику, учні могли зорієнтуватися у завданні, протягом визначеного часу виконати його (5-7хв), правильно, чисто і охайно записати відповіді.

Спостереження за учнями контрольного на експериментального класів на уроках СПО дозволив прийти визначених висновків.

Вивчення особливостей формування та динаміку просування показників розвитку *рухової сфери* в процесі господарсько-побутової діяльності показав, що учні експериментальної групи на кінець експерименту відзначалися від контрольної тим, що покращили свій результат. Їх рухові дії стали більш ритмічними, впевненими, точними. Це знайшло своє відображення в тому, що наприкінці експериментального навчання показники стали більші за рахунок учнів, які увійшли в групу високого та середнього рівня. Одержаний при роботі з посібником теоретичний досвід з господарсько-побутової діяльності створив умови для більш впевненого виконання учнями експериментальної групи рухової програми.

Вивчення рівня засвоєння учнями *загальнотрудових вмінь* в процесі практичної діяльності господарсько-побутового характеру на етапі експериментального навчання відбувалося за такими критеріями: вміння орієнтуватися у завданні; планувати хід роботи; виконувати операції за планом; звітувати про виконану роботу; виконувати завдання з господарсько-побутової діяльності відповідно програми.

В ході дослідження, за результатами навчання, нами були виділені діти, які орієнтувалися у завданні (*підготовка продуктів, послідовність приготування бутербродів*), вміли спланувати свої дії, могли дати чіткий звіт про виконання роботи. Відповіді були повними, змістовними. Учні самостійно могли визначити помилки і самостійно їх виправляти. Це свідчило про **високий** рівень засвоєння загальнотрудових вмінь учнів з господарсько-побутової діяльності.

Практичне виконання завдань з соціально-побутової діяльності характеризувалося також достатнім рівнем розвитку рухової сфери.

До цієї групи в експериментальному класі наприкінці навчального року були віднесені 33,3% (тоді як на початку навчального року дана група складала лише 8,4%). В контрольній групі відповідно – 16,7%, (до - 14,2)

Це свідчить про те, що учні експериментальної групи суттєво просунулись у навчанні, на відміну від контрольної, оскільки

п'ятикласники експериментальної групи додатково виконували завдання, що містилися у посібнику. Високі результати виконаних завдань показали більш якісний рівень усвідомленості і самостійності школярів. Ефективність засвоєння учнями знань та вмінь з соціально-побутового орієнтування сприяла удосконаленню пізнавальної діяльності школярів за рахунок розширення можливостей доступу до освітньої інформації, формування вміння самостійно одержувати знання, одночасного використання кількох каналів сприймання і дозволило прийти наступних висновків:

1. Розроблена та впроваджена нами в ході експериментального навчання методика сприяла поліпшенню засвоєння курсу соціально-побутового орієнтування та підвищенню усвідомленості та самостійності у дітей в ході виконання ними технологічного процесу під час виконання практичних завдань.

2. Експериментальне навчання дозволило визначити шляхи та умови, що сприяють ефективності засвоєння учнями допоміжної школи господарсько-побутової діяльності в процесі виконання ними практичних завдань, а саме:

- якість виконання практичних завдань на уроках СПО залежить від рівня засвоєння технології виконання завдань з господарсько-побутової діяльності та сформованості рухової сфери учнів допоміжної школи;

- умовами, що сприяють підвищенню усвідомленості та самостійності являються правильна організація навчального процесу на уроках соціально-побутового орієнтування в допоміжній школі, а саме: педагогічні методи та прийоми, які дозволяють доцільно здійснювати чергування різних видів трудової діяльності; точне визначення доступних для учнів завдань; створення таких умов праці, які будуть максимально наближені до реальних;

- врахування індивідуальних можливостей та ступені зацікавленості дітей.

3. Удосконалення процесу навчання учнів с особливими потребами в навчанні соціально-побутового орієнтування дозволяє не тільки підвищити рівень засвоєння ними навичок господарсько-побутової діяльності, але й буде сприяти їх самовизначенню у побуті і у суспільстві взагалі.

Список використаних джерел

1.Бондар В.І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності / Бондар ВІ. – К.: Рад.школа, 1988. – 128 с.; **2.Коноплястая С.Ю.** Воспитание готовности к хозяйственно-бытовому труду учащихся вспомогательной школы / Коноплястая С.Ю. Авт.реферат дис. канд. пед. наук. – М., 1991. – 17 с.; **3.Мерсиянова Г.Н.**

Выполнение практических заданий учащимися вспомогательной школы / Мерсиянова Г.Н. – К.: Рад.школа, 1985. – 81 с.; 4.Гіренко Н.А. Соціально-побутове орієнтування в допоміжній школі: методичний посібник для студентів дефектологічного факультету / Гіренко Н.А. – Слов'янськ: СДПУ, 2011. – 130 с.; 5.Хохліна О.П. Корекційна спрямованість трудового навчання в допоміжній школі: Навчально-методичний посібник / Хохліна О.П. – К.: ТОВ «Імідж», 2006. – 176 с.

Spysok vykorystanyh dzerel

1. Bondar V.I. Pidgotovka uchniv dopomizhnoy shkoly do samostiynoy trudovoy diyalnosti / Bondar V.I. – К.: Rad. shkola, 1988. -128 s. [Bondar V.I. Preparation of the Auxiliary School Pupils for the Independent Labor Activities / Bondar V.I. – К.: Soviet School, 1988. – p.128].;

2. Konoplyastaya S.Yu. Vospitanie gotovnosti k hozyaistvenno-bytovomy trudy uchashchihsya vspomogatel'noy shkoly / Konoplyastaya S.Yu. Avt. referat dis. kand. ped. nauk. – M., 1991. – 17 s.[Konoplyastaya S.Yu. Teaching Auxiliary School Pupils for the Household-Domestic Labor / Konoplyastaya S.Yu. Abstract of Dissertation for a Scientific Degree of a Candidate of Pedagogical Sciences. – M., 1991. – p.17].;

3. Mersiyanova G.N. Vypolnenie practicheskikh zadaniy uchashchimisy vspomogatel'noi shkoly / Mersiyanova G.N. – К.: Rad shkola, 1985. – 81 s.[Mersiyanova G.N. Fulfilling the Practical Tasks by the Auxiliary School Pupils / Mersiyanova G.N. – К.: Sov. School , 1985. – p.81].;

4. Girenko N.A. Sotsial'no-pobutove orientuvannya v dopomizhniy shkoly: metodychniy posibnyk dlya studentiv defectologichnogo fakultety / Girenko N.A. – Slov'yans'k: SDPU, 2011. – 130 s.[Girenko N.A. Social-Domestic Orientation at the Auxiliary School: Manual for Students of the Defectological Faculty / Girenko N.A. – Slov'yans'k: SSPU, 2011. – p.130].;

5. Hohlina O.P. Korektsiyna spryamovanis't trudovogo navchannya v dopomizhniy shkoli: Navchal'no-metodychniy posibnyk / Hohlina O.P. – К.: TOV “Imidzh”, 2006. – 176 s.[Khokhlina O.P. Correctional Directness of the Labor Education at the Auxiliary School: Education-Methodical Manual / Khokhlina O.P. – К.: TOV “Image”, 2006. – p.176].

N.A. Girenko Peculiarities of fulfilling the practical tasks at the lessons of social-domestic orientation by the auxiliary school pupils. The article is devoted to the formation of the practical activity at the lessons of the social-domestic orientation of the 5th form pupils of the auxiliary school. Social-domestic orientation as the educational subject is aimed at the practical preparation of the auxiliary school pupils for independent life and labour and the formation of their knowledge and skills that contribute to the social adaptation and uprising the level of the general development of pupils.

The conscious attitude towards the fulfillment of the practical tasks at the lessons in the social-domestic orientation at the auxiliary school testifies to the ability of the pupils to carry out the tasks correctly, to understand and to be able to explain and substantiate them. It is extremely important in acquiring the habits in domestic labor and skills that will be necessary for the intellectually backward children in their further independent life in modern society.

The index of independence and comprehension in the process of fulfilling the tasks in the social-domestic orientation by the auxiliary school pupils appears to be the conscious mastery of the system of general and personal demands that are proposed by the teacher for performing the tasks; the formation of the skill of the pupils to answer the well-known demands and guiding lines in the process of their practical activities; the use of the additional techniques for the more profound comprehension of the plan of fulfilling the tasks by the pupils; the formation of the habits of self-control during the pupils' practical activities; the formation of the skill to evaluate the results of one's personal labor objectively and to substantiate the mark logically.

The aim of our investigation was the elaboration and the experimental checking up of the pedagogical conditions aimed at the upgrading and self-realization of the pupils in the process of the education-practical activities of the 5th form school children at the lessons of the social-domestic orientation (the work with a textbook "The World around You" as a model). The work with the textbook foresaw the fulfillment of different kinds of tasks: answering the questions, test-tasks, work with visual aids, answering riddles, solving cross-words. All the above-mentioned forms of work were directed at the development of the logical thinking of the intellectually backward children alongside with their interest in studies, widening their world outlook, training their memory and attention. Our investigation allowed us to come to the conclusion that the pupils in the experimental group demonstrated the significant progress in their studies because they were constantly performing additional exercises and tasks that were included into the manual. High results in performing the tasks demonstrated by the pupils proved the more qualitative level of self-realization and independence of schoolchildren at the expense of widening the possibilities of access to the educational information, the formation of the skill to get additional knowledge independently through the simultaneous use of several canals of perception.

Key words: social-domestic orientation, social-economic experience, independence and self-realization in the process of economic-domestic activities.

Received 27.04.2015
Reviewed 11.05.2015
Accepted 16.06.2015

УДК 376.3:371.214.114

Н.В. Гладких, К.О. Глушенко
natalka.pedagog@mail.ru; katya_glushenko@yahoo.com

**ДІАГНОСТИКА СТАНУ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ ТА ДРІБНОЇ
МОТОРИКИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З
КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО
АПАРАТУ, ІНТЕЛЕКТУ ТА ЗОРУ**

Gladkih N.V., Glushenko K.O. Diagnostics of state of the development of gross and fine motor skills of junior pupils with complex violations of locomotor apparatus, intellect and sense of vision / N.V. Gladkih, K.O. Glushenko// Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 2.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 26–40

Н.В. Гладких, К.О. Глушенко. Діагностика стану розвитку загальної та дрібної моторики у дітей молодшого шкільного віку з комплексними порушеннями опорно-рухового апарату, інтелекту та зору. Статтю присвячено одній з найбільш актуальних проблем навчання і виховання дітей з комплексними порушеннями розвитку – психолого-педагогічній діагностиці стану сформованості загальної і дрібної моторики дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, інтелекту та зору з метою подальшого складання індивідуального навчального плану та здійснення педагогічної корекції. Виділено та описано структуру та особливості психічного розвитку дитини, зумовлені наявними порушеннями зорової, інтелектуальної та опорно-рухової функцій.

Спираючись на аналіз психолого-педагогічної літератури, присвяченої проблемам диференційного діагностування дітей з порушеннями розвитку, визначено завдання та основні умови проведення діагностики стану моторики даної категорії дітей. Визначені принципи діагностики дітей з комплексними порушеннями розвитку. Проаналізовано основні труднощі, з якими стикається тифлопедагог при проведенні діагностики, їх причини та можливі шляхи подолання.

Стаття також містить методичні рекомендації та інструментарій для діагностування дітей з комплексними порушеннями опорно-рухового апарату, інтелекту та зору. Наведено орієнтовний діагностичний опитувальник та перелік базових вправ для діагностики стану розвитку опорно-рухового апарату та функціональних моторних навичок. Представлений опитувальник побудовано за такими напрямками: розвиток хапальних рухів; розвиток рухових можливостей дитини; розвиток м'язових зусиль; розвиток кисті рук; розвиток

диференційованих рухів пальців; розвиток узгодженості дій рук; розвиток наслідувальних рухів рук; розвиток ритмічності рухів рук; розвиток предметно-практичних дій; визначення провідної руки. Виявлені перспективи подальших наукових досліджень у напрямку корекційного психолого-педагогічного супроводу дітей, які мають комплексні та множинні порушення розвитку.

Ключові слова: комплексні порушення, множинні порушення, функціональна діагностика, загальна та дрібна моторика, порушення опорно-рухового апарату, інтелекту та зору, опитувальник, психічний розвиток.

Н.В. Гладких, Е.А. Глушенко. Диагностика состояния развития общей и мелкой моторики у детей с комплексными нарушениями опорно-двигательного аппарата, интеллекта и зрения. Стаття посвящена актуальній проблемі обучения и воспитания детей с комплексными нарушениями развития – психолого-педагогической диагностике сформированности общей и мелкой моторики детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, интеллекта и зрения с целью дальнейшего составления индивидуального учебного плана и осуществления педагогической коррекции. Выделены и описаны структура и особенности психического развития ребенка, обусловленные снижением зрительной, интеллектуальной и опорно-двигательной функций.

Опираясь на анализ психолого-педагогической литературы, посвященной дифференцированной диагностике детей с нарушениями развития, определены задачи и условия проведения диагностики состояния моторики данной категории детей. Определены принципы диагностики детей с комплексными нарушениями развития. Проанализированы основные трудности, с которыми сталкивается тифлопедагог при проведении диагностики, их причины и возможные пути их преодоления.

Статья также содержит методические рекомендации и инструментарий для диагностики детей с комплексными нарушениями опорно-двигательного аппарата, интеллекта и зрения. Представлен ориентировочный диагностический опросник и перечень базовых упражнений для исследования состояния развития опорно-двигательного аппарата и функциональных моторных навыков. Предложенный опросник включает следующие направления: развитие хватательных движений; развитие двигательных возможностей ребенка; развитие мышечных усилий; развитие кисти рук; развитие дифференцированных движений пальцев; состояние развития согласованности действий рук; развитие раздражительных движений рук; состояние развития ритмичности движений рук; состояние развития предметно-практических действий; определение ведущей руки.

Очерчены перспективы дальнейших научных исследований в направлении коррекционного психолого-педагогического сопровождения детей, имеющих комплексные и множественные нарушения развития.

Ключевые слова: комплексные нарушения, множественные нарушения, диагностика, общая и мелкая моторика, нарушения опорно-двигательного аппарата, интеллекта и зрения, опросник, психическое развитие.

В Україні нині функціонує система спеціальних закладів для дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Серед контингенту учнів цих закладів однією з найбільш складних в педагогічному плані є категорія дітей з комплексними порушеннями розвитку. Практичні дослідження засвідчують, що чисельність дітей з комплексними порушеннями розвитку з кожним роком збільшується. В зв'язку з цим однією з найбільш актуальних проблем залишається розробка шляхів та способів психолого-педагогічної підтримки дітей даної категорії, організації спеціального навчання, орієнтованого на сприяння їх соціальної інтеграції.

До комплексних порушень відносяться такі, які представлені декількома первинними порушеннями, кожне з яких, розглянуте окремо, визначає характер і структуру аномального розвитку. Всі порушення мають багатоаспектний вплив одне на одного і взаємопідсилюються. Як наслідок, негативний прояв таких дисфункцій є кількісно і якісно набагато грубішим, порівняно з простим додавання окремих порушень [7, С.18].

Проблема комплексних порушень розвитку розглядалася в спеціальній науково-педагогічній літературі (Г.П. Бертинь [3], К.О. Глушенко [5], Л.А. Головиц, М.В. Жигорева [7], О.І. Мещеряков, В.М. Синьов, І.П Соколянський та ін.), однак здійснені дослідження стосуються лише деяких, вибіркових її аспектів. Попередні дослідницькі роботи були спрямовані на вивчення сліпоглухих дітей, а вивчення дітей, які мають поєднання первинних порушень опорно-рухового апарату, зору, інтелекту, теоретично та методично не розроблені.

Аналіз спеціальної педагогічної і психологічної літератури (Т.О. Баилова [2], Г.П. Бертинь [3], М.Г. Блюміна [4], Н.О. Олександрова [1], О.М. Мастюкова [10] , М.С. Певзнер[11], Т.В. Розанова [12], В.Н. Чулков) показав, що саме діти з комплексними порушеннями потребують створення індивідуальних навчальних планів, методичного обґрунтування процесу організації навчально-виховної роботи, змісту, форм і методів, які слід підбирати у відповідності до можливостей дітей.

На нашу думку, найскладнішим в педагогічному плані поєднанням є саме поєднання первинних порушень опорно-рухового апарату,

інтелекту та сенсорних функцій, що потребує диференційованого підходу до планування та проведення психолого-педагогічної корекції.

Спостереження за дітьми, які мають комплексні порушення опорно-рухового апарату, інтелекту та зору дозволили виділити та систематизувати наступні специфічні особливості психічного розвитку дітей з комплексними порушеннями опорно-рухового апарату, інтелекту та зору, зумовлені та ускладнені кожною з наведених вад окремо [7].

Особливості психічного розвитку, пов'язані з порушенням зору:

- підвищена чутливість до зорових, тактильних та звукових подразників, що викликає у деяких дітей стан дискомфорту, інколи призводить до деструктивної поведінки;

- недостатність просторових уявлень, труднощі в їх засвоєнні. Діти недостатньо орієнтуються у власному тілі, в просторі, в часі, в побутовому житті. Вони не можуть скласти з частин ціле, проаналізувати вихідні умови задачі, не планують і не контролюють свої дії;

- порушення зорово-моторної координації, недостатність зорового сприймання, інколи спостерігаються рухові стереотипії (мимовільні рухи руками перед очима, поплескування тощо);

- спостерігається загальна сповільненість, підвищена втомлюваність, виснажуваність, низька психічна активність.

Особливості психічного розвитку дитини, зумовлені інтелектуальним порушенням:

- пам'ять характеризується малим об'ємом, слабкою точністю і нестійкістю запам'ятовування словесного та наочного матеріалу, рухів і їх відтворення; переважанням вербального типу пам'яті над зоровою і тактильною. Розлади уваги та пам'яті проявляються в підвищеному відволіканні, нездатності довго концентрувати увагу. Відмічається уповільнений темп засвоєння, недостатнє розуміння нового матеріалу, що призводить до неточності його відтворення. Діти зазвичай схильні до мимовільного запам'ятовування, тобто запам'ятовують яскраве, незвичайне, емоційне, те, що їх приваблює. Довільне запам'ятовування формується у них значно пізніше;

- прояви психічного інфантилізму характерні майже для всіх дітей даної категорії і виражаються в наявності рис дитячої поведінки, безпосередності, в переважанні діяльності за мотивами задоволення, в схильності до фантазування і мрійливості;

- емоційно-вольова сфера характеризується нестійкістю, слабким розвитком вольових процесів. Діти бувають безініціативні, несамостійні, імпульсивні. Разом з тим, деякі із них можуть проявити наполегливість та цілеспрямованість;

- поведінка не однорідна: можлива збудливість, імпульсивність, недостатня дисциплінованість; з іншої сторони – врівноваженість, спокійність; зустрічаються також діти загальмовані, повільні, інколи бездіяльнісні. У деяких дітей спостерігаються стереотипні рухи, самоагресія, аутистичні риси поведінки, недосконалість психомоторики

і сенсорної системи, що обумовлюють труднощі навчання. Самооцінка у цих дітей низька.

Особливості психічного розвитку дитини, зумовлені порушеннями опорно-рухового апарату:

- порушення загальної та дрібної моторики, пасивність, нескоординованість рухів, порушення контролю за рухами;
- обмежена рухливість артикуляційних м'язів, порушення дихання, підвищене слиновиділення;
- порушення маніпулятивної діяльності;
- розлади тактильних і м'язово-суглобових відчуттів, які ускладнюють дотикове обстеження предметів і, відповідно, отримання інформації про форму, текстуру та розміри предметів;
- моторні порушення обмежують самостійне пересування та ускладнюють оволодіння навичками самообслуговування, перешкоджають освоєнню предметно-практичної діяльності, що негативно позначається на формуванні вищих психічних функцій, інтегративної діяльності мозку, затримують психічний розвиток.

Навчально-виховний процес у кожному закладі здійснюється за спеціальними планами та програмами. Діти з комплексними порушеннями опорно-рухового апарату, інтелекту та зору навчаються у різних типах закладів, залежно від провідного типу порушення, тому виникає питання щодо можливості врахування супутніх відхилень у розвитку дитини в умовах закладу для дітей однієї нозології. Разом з цим, розробка індивідуального навчально-тематичного плану неможлива без інформації про стан розвитку опорно-рухового апарату, інтелектуальних та зорових можливостей дитини.

Відповідно, діагностування дітей з комплексними порушеннями розвитку – це необхідна умова розробки засобів корекційного впливу відповідно до індивідуальних потреб дітей даної категорії та створення належних умов для їх навчання та розвитку. Здійснення попередньої комплексної психолого-педагогічної діагностики дитини викликане необхідністю визначення рівня її навчальних можливостей, обумовлених характером та ступенем втрати зору, моторної та інтелектуальної функцій, індивідуальних психологічних особливостей, рівня сформованості відповідних умінь та навичок.

Діагностика дітей з комплексними порушеннями розвитку – це нова і складна проблема. Психолого-педагогічне обстеження дітей з комплексними порушеннями опорно-рухового апарату, інтелекту та зору дозволить своєчасно почати їх навчання та виховання й істотно покращить перспективи розвитку.

Труднощі такої діагностики зумовлені тим, що наявні у структурі дефекту порушення взаємоускладнюють і маскують одне одного. Порушення розвитку моторної сфери, пов'язані із інтелектуальною вадою, можуть бути помилково віднесені до структури рухового порушення. Труднощі виконання завдань, викликані безпосередньо

вадою опорно-рухового апарату і ускладнені обмеженим зоровим сприйманням, мають бути диференційовані із інтелектуальними недоліками.

Розробкою методик діагностування різних категорій дітей з порушеннями психофізичного розвитку займалися такі дослідники, як Т.О. Басилова, Г.П. Бертинь, М.Г. Блюміна, Т.Н. Волкова, К.О. Глушенко, С.Д. Забрамна, М.В. Іполітова, І.Ю. Левченко, В.І. Лубовський, М.М. Малафєєв, О.М. Мастюкова, Н.О. Олександрова, М.С. Певзнер, Т.В. Розанова, М.М. Семаго, Л.І. Фільчикова та інші. Дослідження цих провідних вчених були використані нами при розробці експериментальної методики психолого-педагогічної діагностики дітей з комплексними порушеннями розвитку.

В основу організації експериментального психолого-педагогічного обстеження дітей з комплексними порушеннями розвитку було покладено загальні принципи психологічного обстеження, сформульовані в методологічних працях Т.В. Розанової та В.І. Лубовського [9]:

- принцип комплексного вивчення дитини: дані про дитину вивчаються з позиції педагогіки, психології та медицини, вивчення особової справи, медичних показань, протоколів обстеження тощо;
- принцип всебічного вивчення дитини: вивчення всіх сторін психіки дитини, мовлення, пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, особистісних якостей, фізичного стану тощо;
- принцип цілісного системного вивчення дитини: виявлення не просто окремих порушень психічного розвитку, а зв'язку між ними, тобто виявлення структурних компонентів – первинних, вторинних відхилень;
- принцип врахування онтогенетичного розвитку: організація і проведення процесу обстеження здійснюється з врахуванням появи видів діяльності дитини в онтогенезі.

Слід зазначити, що під час обстеження дітей, які не мають порушень психофізичного розвитку, діагностичні методики використовують для встановлення відносного рівня розвитку дитини, що відповідає певному середньо визначеному рівню (тобто узагальненому показнику норми). Для дітей з комплексними порушеннями розвитку цей принцип є неприйнятним, оскільки діагностику неможливо побудувати на основі відповідності узагальненому показнику вікової норми. Біологічний вік дитини з комплексним порушенням не співпадає з її ментальним віком (рівнем інтелектуального та психофізичного розвитку). Психолого-педагогічні дослідження доводять, що розвиток таких дітей відбувається відповідно до загальних психологічних закономірностей, проте відповідні новоутворення затримуються у своєму виникненні (залежно від складної структури дефекту), тому

неможливо орієнтуватися на загальноприйняті вікові норми прояву певних психічних явищ, а лише на послідовність виникнення взаємозалежних психічних функцій і вмій.

Рівень психічного розвитку дітей з комплексними порушеннями визначається не кількістю років, а якістю порушень. Для таких дітей загальноприйнятим є визначення ступеня розвитку певних навичок на рівні певної вікової норми, наприклад, розвиток мовлення на рівні 3-х років. водночас через неоднорідність структури порушення різні психічні прояви можуть перебувати на різних рівнях розвитку.

У зв'язку з цим ми вважаємо, що завдання діагностування дітей з комплексними порушеннями розвитку полягає не лише у визначенні актуального рівня розвитку, а й можливостей для розвитку та необхідних для цього умов. Діагностика є не лише констатацією розвитку, а й орієнтиром для планування майбутнього педагогічного впливу.

Дослідження, розробки в рамках якого представлені у даній публікації, проводилося на базі спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з психофізичними та (або) інтелектуальними порушеннями розвитку «Надія». У дослідженні приймали участь 20 дітей підготовчих та перших класів з комплексними порушеннями опорно-рухового апарату, інтелекту та зору.

Дитина з комплексними порушенням опорно-рухового апарату, інтелекту та зору потребує диференційованого, індивідуального підходу до діагностування та подальшої корекції.

Враховуючи індивідуальні зорові можливості кожної дитини, було адаптовано діагностичні методики та розроблено диференціальний опитувальник, до складу якого входить перелік відповідних рухових навичок. В залежності від обсягу їх виконання встановлювався рівень розвитку навичок дрібної та великої моторики. Опитувальник орієнтований на батьків та педагогів, він дозволяє визначити, що дитина вміє, а що ні. Він діагностує наявність або відсутність певної послідовності навичок або окремих новоутворень. Запропонований опитувальник також може бути використаний в якості протоколу спостереження за дитиною.

Опитувальник побудований за принципом сформованості ряду навичок відповідно до послідовності їх розвитку в онтогенезі, тобто від найпростішого рівня сформованості навички до найскладнішого. Таким чином ми можемо визначити, які навички вже сформовані, які перебувають на етапі формування, які з них потрібно формувати. Ці показники дають змогу скласти індивідуальну навчальну програму для дитини з комплексними порушеннями розвитку, враховуючи актуальні потреби у навчанні кожної дитини.

Для розробки даного опитувальника були використані показники морфо-функціонального розвитку моторики, наведені в працях Н.М. Аскаріної, К.Д. Печори, Л.О. Бадаляна, П.Л. Жиянової, М.М. Кольцової, Н.А. Машиної, Л.С. Сековец:

- стан розвитку хапальних рухів;
- стан розвитку рухових можливостей дитини;
- стан розвитку м'язових зусиль;
- стан розвитку кисті рук;
- стан розвитку диференційованих рухів пальців;
- стан розвитку узгодженості дій рук;
- стан розвитку наслідувальних рухів рук;
- стан розвитку ритмічності рухів рук;
- стан розвитку предметно-практичних дій;
- визначення провідної руки.

Окрім опису навичок, включених до опитувальника, для діагностики кожного показника були підбрані спеціальні вправи, які забезпечують актуалізацію результатів спостереження:

- Для діагностики стану розвитку хапальних дій: ігрова вправа «Великий та маленький м'яч». Дитині пропонується пограти з м'ячами великого та малого розмірів. Мета: обстеження хапальних дій та спостереження за різними способами хапання та утримання предмету.

- Для діагностики стану розвитку рухових можливостей дитини: ігрова вправа «Злови та кинь м'яч» (тест модифікований Є.А. Стребелевою [6]). Мета: спостереження за темпом та якістю рухів рук, загальної моторики.

- Для діагностики стану розвитку м'язових зусиль: ігрова вправа «Злови та кинь м'яч» (тест модифікований Є.А. Стребелевою).

- Для діагностики стану розвитку кисті рук: ігрова вправа «Поклади кульки до коробочки». Мета: обстеження згинання, розгинання та обертання кисті рук.

- Для діагностики стану розвитку диференційованих рухів пальців: ігрова вправа «Покажи пальчик» (тест М.М. Кольцової [8]), «Стисни руки в кулачок». Мета: обстеження рухів пальців, здатність до самостійного розведення і зведення пальців, здатність до швидкого зведення та розведення пальців у вихідне положення.

- Для діагностики стану розвитку узгодженості дій рук: ігрова вправа «Злови та кинь м'яч» (тест модифікований Є.А. Стребелевою). Мета: обстежити узгодженість дій рук.

- Для діагностики стану розвитку наслідувальних рухів рук: ігрова вправа «Спритні ручки» (долоня-кулак) – спрощений варіант проби на динамічний праксис (тест Т.В. Ахутіної). Мета: обстежити рівень наслідувальних рухів рук.

- Для діагностики стану розвитку ритмічності рухів рук: ігрова вправа «Поклади кульки до коробочки». Мета: обстежити ритмічність рухів у заданому темпі.

- Для діагностики стану розвитку предметно-практичних дій: ігрова вправа «Поклади кульки до коробочки». Мета: обстежити рівень розвитку предметно-практичних дій.

- Для визначення провідної руки: тестові завдання О.Р. Лурія: тест «поза Наполеона», тест «Коробочки», тест «Поплескай в долоньки». Мета: обстежити, якою рукою користується дитина при виконанні завдань.

Нижче наводимо перелік навичок, включених до діагностичного опитувальника.

Стан розвитку хапальних рухів:

захоплює іграшки двома руками, руки стиснуті в кулачки, м'ячі не утримує;

при хапанні долоні розкриваються з труднощами;

збереженою рукою робить спроби до хапання іграшки, використовуючи при цьому «долоннєво-пальцеве» хапання (при зігнутій до зап'ястя долоні, 2-5-й пальці зверху предмета, притискуючи його до центру кисті);

слабша рука не бере участі в хапанні іграшки;

при хапанні предмета дитина робить багато зайвих рухів (рухає руками, ногами, відкриває рот тощо);

при хапанні у дитини спостерігаються гіперкінетичні рухи;

хапання предмета виконує провідною рукою, підтримуючи його більш слабкою;

не може захопити предмет через напруженість пальців та кисті (спастичність);

не може захопити предмет через зайву розслабленість (гіпотонія);

долоні розкриває неповністю, іграшку хапає, але не може її утримати довго;

збереженою рукою здійснює «пінцетне» хапання (між великим і вказівним пальцем);

збереженою рукою здійснює «пальцеве» хапання (предмет утримує між 2-5-ми пальцями і великим, але між долонею та предметом залишається місце);

при більш важкому ураженні предмет намагається хапати, притискуючи його двома стиснутими кулачками;

предмет хапає, але утримує його з великими труднощами;

при хапанні предмета збереженою рукою на слабшій руці спостерігаються тремтіння пальців, додаткові рухи кисті;

- долоні розкриваються повністю, великі предмети намагається брати двома руками, маленькі – збереженою;
- збереженою рукою здійснює хапання різними способами: всіма пальцями, пучечком, двома пальцями;
- спостерігається деяке напруження пальців більш слабкої руки;
- спостерігається деяке послаблення більш слабкої руки:
- долоні розкриваються повністю, хапання предмета здійснюється двома руками різними способами: всіма пальцями, пучечком, двома пальцями;
- симетричне хапання предмета двома руками.

Стан розвитку рухових можливостей дитини:

- рухи різко обмежені, відмічаються сильне напруження та труднощі при виконанні довільних рухів;
- рухи обмежені, особливо на більш враженій руці;
- відмічаються значні відставання в темпі і якості рухів (неповне вирівнювання руки у ліктьовому суглобі, зниження амплітуди рухів);
- відмічаються тугорухливість у суглобах при згинанні та випрямлянні;
- рухи збереженої руки близькі до фізіологічно природних: дитина працює всією рукою, практично вільно її розгинає, згинає, піднімає, опускає, витягує тощо;
- рухи більш слабкою рукою менш природні, погано скоординовані, з меншою амплітудою;
- обмеженими є як окремі рухи, так і їх комплекси;
- рухи рук вільні, природні, повнооб'ємні.

Стан розвитку м'язових зусиль:

- слабкі м'язові зусилля;
- м'язові зусилля недостатні або короткочасні;
- м'язові зусилля докладає збереженою рукою, а слабшою м'язові зусилля проявляються як фонові;
- м'язові зусилля докладає диференційовано в залежності від дій, що виконує;
- м'язові зусилля докладає однаково обома руками.

Стан розвитку кисті рук:

- згинання, розгинання, обертання кисті рук практично не розвинуті;
- окремо дитина згинає руку;
- дитина може розігнути руку;
- дитина здатна обертати кисті рук;
- статичну рівновагу не утримує у вертикальному положенні;
- статичну рівновагу не утримує у горизонтальному положенні;

згинання, розгинання та обертання кисті рук недостатньо розвинуті, амплітуда рухів низька;

статичну рівновагу утримує короткочасно і тільки збереженою рукою;

згинання, розгинання та обертання кисті збереженої руки розвинуті достатньо, більш слабкою – в залежності від ступені ураження;

статичну рівновагу утримує збереженою рукою, слабкою рукою тільки короткочасно;

згинання, розгинання та обертання кисті рук розвинуті достатньо, амплітуда обертання повна;

статичну рівновагу утримує.

Стан розвитку диференційованих рухів пальців:

рухи пальців різко обмежені, пальці обох рук зведені до долоні, протиставлення великого пальця не сформоване;

нездатність до самостійного розведення і зведення пальців;

при допомозі дорослого пальці повертаються у вихідне положення;

рухи пальців збереженої руки недостатньо розвинуті та скоординовані: на збереженій руці розводить пальці з труднощами, на слабкій руці самостійно відсовує тільки великий палець та (або) мізинець;

при з'єднанні пальців відмічається різне їх змикання – від повного до незначного (в залежності від м'язового тону);

при розведенні пальців статичну рівновагу на збереженій руці утримує з труднощами, на слабкій – не утримує;

з труднощами виділяє по одному пальцю, одночасно декілька пальців не виділяє;

рухи пальців збереженої руки природні, більш слабкої – напружені або розслаблені;

на слабкій руці роз'єднує пальці важче, ніж їх збирає;

при розведенні пальців статичну рівновагу на збереженій руці утримує, на слабкій – з труднощами;

одночасно декілька пальців із зімкнутих в кулак виділяє з труднощами;

особливі труднощі з виділенням безіменного та середнього пальців (у виділенні по одному та у поєднанні з іншими);

роз'єднує та поєднує пальці вільно та природньо, статичну рівновагу утримує;

вільно виділяє і по одному пальцю, і по декілька (труднощі виникають тільки з показом безіменного пальця ізольовано або в поєднанні з іншими).

Стан розвитку узгодженості дій рук:

така функція, як узгодженість рук, не розвинута;

рухи рук слабо узгоджені, предмет самостійно не бере двома руками, утримує з труднощами, притискуючи до себе;

віддати предмет самостійно не може, відштовхує його збереженою рукою, при цьому рухи різноспрямовані та різномірні;

рухи рук недостатньо узгоджені, рухи рук неточні;

бере предмет з труднощами у прийнятті необхідної пози для рук;

утримує і відштовхує предмет більш успішно.

Стан розвитку наслідувальних рухів рук:

не розвинуті;

частково відповідають зразку;

рухи збереженої руки відповідають зразку, виконання слабкою рукою викликає труднощі в темпі і якості рухів;

рухи рук відповідають зразку.

Стан розвитку ритмічності рухів рук:

ритмічність не розвинута;

в заданому темпі рухи не виконує;

збереженою рукою рухи в заданому темпі виконує, слабкою – диференційовано;

рухи в заданому темпі виконує.

Стан розвитку предметно-практичних дій:

не сформовані;

сформовані частково;

в основному сформовані;

сформовані.

Визначення провідної руки:

права рука;

ліва рука.

Отже, представлена діагностична методика має допомогти тифлопедагогу та(або) психологу зібрати наступну необхідну інформацію, що буде в подальшому покладена, на рівні з даними діагностики інших психічних функцій та навичок, в основу розробки індивідуальної навчальної програми, а саме:

- перелік основних сформованих навичок дрібної та великої моторики дитини;
- інформацію про навички, які перебувають у стані формування;
- навички, які входять до зони найближчого розвитку дитини;
- труднощі нерухового характеру, які виникають у дитини при виконанні завдань;
- в залежності від рівня інтелектуального та мовленнєвого розвитку дитини, дана діагностика також допомагає простежити форми комунікативної поведінки дитини, виявити види діяльності та комунікативних партнерів, які сприяють активізації комунікації дитини.
- умови та фактори, які впливають на поведінку та емоційний стан дитини, її пізнавальну діяльність;
- визначений обсяг вмінь і навичок, які слід формувати у дитини, а також ефективні методи їх формування;

- доступні дитині види діяльності відповідно її віку, які сприятимуть соціальній інтеграції дитини зі складними порушеннями;
- необхідні дитині додаткові навчальні послуги або допоміжні технічні засоби тощо.

Процес обстеження є дуже важливим та складним, потребує адаптації до потреб та можливостей кожної дитини індивідуально. Завдання тифлопедагогів-психологів – розібратися в складній структурі порушення, правильно розтлумачити та оцінити виявлені особливості, а в результаті – створити найбільш сприятливі умови для розвитку дитини.

На основі отриманих даних складається висновок і пропонуються рекомендації щодо організації корекційно-розвивального навчання та виховання. Для дітей з комплексними порушеннями психофізичного розвитку обстеження має проводитися раз на півроку із постійним оновленням індивідуальної навчальної програми.

В рамках розпочатого дослідження також здійснюється розробка діагностичного інструментарію для визначення стану розвитку інтелектуальних можливостей та функціональних резервів зорового сприймання дітей.

Отже, організація якісного і ефективного навчання дітей з комплексними порушеннями опорно-рухового апарату, інтелекту та зору потребує напрацювання та апробації психолого-педагогічного діагностичного інструментарію, науково-методичного обґрунтування засад розробки індивідуальних навчальних програм для даної категорії дітей.

Список використаних джерел

1.Александрова Н.А. Результаты клинического обследования детей раннего возраста со сложной структурой дефекта [Текст] / Н.А. Александрова // Ранняя помощь детям: проблемы, факты, комментарии / Права человека. – М., 2003. – С.118-127. **2.Басилова Т.А.** Воспитание и обучение детей дошкольного возраста со сложными и множественными нарушениями. [Текст] / Специальная дошкольная педагогика: учеб. Пособие / под. ред. Е.А. Стребелевой. – М., 2001. – С. 278-299. **3.Бертынь Г.П.** Клинико-генеалогическое и психолого-педагогическое изучение лиц со сложным дефектом. Дифференцированный подход при обучении и воспитании слепоглухих детей [Текст] / Г.П. Бертынь. – М., 1990. **4. Блюмина М.Г.** Распространенность, этиология и некоторые особенности клинических проявлений сложных дефектов [Текст] / М.Г. Блюмина // Дефектология. – 1989. - №3. – С.3-10. **5. Глушенко К. О.** Особливості психолого-педагогічної діагностики дітей з комплексними порушеннями [Текст] / К. О. Глушенко // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки : Збірник наукових праць. Харків, 2006. – Вип. 6, Ч. 1 : Матеріали Першого Всеукраїнського з'їзду тифлопедагогів (4-5 травня 2006 р., м. Харків). – С. 122-131. **6. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А.** Системный

подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушениями интеллекта [Текст] / Е. А. Екжанова // Дефектология, 1999. - №6. С. 25-34. **7. Жигорева М.В.** Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений [Текст] / М.В. Жигорева. – М.: Академия, 2006. - С.18. **8. Кольцова М.М.** Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка [Текст] / М.М. Кольцова.- М., 1973. **9. Лубовский В.И.** Психологические проблемы диагностики аномального развития детей [Текст] / В.И. Лубовский - М., 1989. **10. Мастюкова Е. М.** Интеллектуальные нарушения при детском церебральном параличе [Текст] / Е.М. Мастюкова //Дефектология. — 1984. — № 3. **11. Певзнер М. С.,** Молчановская И. В., Давыдов Н.П. Клинико-психологопедагогическая характеристика умственно отсталых учащихся с глубокими поражениями зрения [Текст] / М.С. Певзнер // Дефектология. — 1983. — № 6. **12. Розанова Т.В.** Методы психолого-педагогического изучения глухих детей со сложным дефектом / Т.В. Розанова // Дефектология. – 1992. -№2-3. – С. 5-11.

Spysok vykorystanyh dzerel

1. Aleksandrova N.A. Rezul'taty klinicheskogo obsledovanija detej rannego vozrasta so slozhnoj strukturoj defekta [Tekst] / N.A. Aleksandrova // Rannjaja pomoshh' detjam: problemy, fakty, kommentarii / Prava cheloveka. – М., 2003. – S.118-127. **2. Basilova T.A.** Vospitanie i obuchenie detej doshkol'nogo vozrasta so slozhnymi i mnozhestvennymi narushenijami. [Tekst] / Special'naja doshkol'naja pedagogika: ucheb. Posobie / pod. red. E.A. Strebelevoj. – М., 2001. – S. 278-299. **3. Bertyn' G.P.** Kliniko-genealogicheskoe i psihologo-pedagogicheskoe izuchenie lic so slozhnym defektom. Differencirovannyj podhod pri obuchenii i vospitanii slepogluhih detej [Tekst] / G.P. Bertyn'. - М., 1990. **4. Bljumina M.G.** Rasprostranennost', jetiologija i nekotorye osobennosti klinicheskikh projavlenij slozhnyh defektov [Tekst] / M.G. Bljumina // Defektologija. – 1989. - №3. – S.3-10. **5. Glushenko K. O.** Osoblyvosti psihologo-pedagogichnoi' diagnostyky ditej z kompleksnymy porushennjamy [Tekst] / K. O. Glushenko // Social'no-psihologichni problemy tyflopedagogiky : Zbirnyk naukovykh prac'. - Harkiv, 2006. - Vyp. 6, Ch. 1 : Materialy Pershogo Vseukrai'ns'kogo z'i'zdu tyflopedagogiv (4-5 travnja 2006 r., m. Harkiv). - S. 122-131. **6. Ekzhanova E.A.,** Strebeleva E.A. Sistemnyj podhod k razrobotke programmy korrekcionno-razvivajushhego obuchenija detej s narushenijami intellekta [Tekst] / E. A. Ekzhanova // Defektologija, 1999. - №6. S. 25-34. **7. Zhigoreva M.V.** Deti s kompleksnymi narushenijami v razvitii: pedagogicheskaja pomoshh': ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. Zavedenij [Tekst] / M.V. Zhigoreva. – М.: Akademiya, 2006. - S.18. **8. Kol'cova M.M.** Dvigatel'naja aktivnost' i razvitie funkcij mozga rebenka [Tekst] / M.M. Kol'cova. - М., 1973. **9. Lubovskij V.I.** Psihologicheskie problemy diagnostiki anomal'nogo razvitija detej [Tekst] / V.I. Lubovskij - М.,

1989. **10. Mastjukova E. M.** Intellektual'nye narushenija pri detskom cerebral'nom paraliche [Tekst] / E.M. Mastjukova //Defektologija. – 1984. – № 3. **11. Pevzner M. S., Molchanovskaja I. V., Davydov N.P.** Kliniko-psihologopedagogičeskaja harakteristika umstvenno otstalyh uhashhihsja s glubokimi porazhenijami zrenija [Tekst] / M.S. Pevzner //Defektologija. – 1983. – № 6. **12. Rozanova T.V.** Metody psihologo-pedagogičeskogo izuchenija gluhih detej so slozhnym defektom / T.V. Rozanova // Defektologija. – 1992. -№2-3. – S. 5-11.

Gladkih N.V., Glushenko K.O. Pedagogical assessment of fine and gross motor skills with multiple disabilities (visual impairment, locomotor and mental disabilities). This paper deals with one of the most important tasks of the special education of children with multiple disabilities – functional assessment of fine and gross motor skills in children with combined disabilities of vision, locomotor system and learning difficulties with the purpose of further development of the individual support plan and educational intervention. The article describes peculiar features of the mental development of this category of children caused by every disability in particular.

Based on analysis of psychological and pedagogical literature on differential diagnostics and assessment of children with multiple disabilities, the authors define major tasks and preconditions for its implementation. The leading principles for fine and gross motor skills assessment are determined. Major difficulties, their causes and possible ways to prevent them are described.

The article also contains recommendations regarding and tools for carrying out assessment of fine and gross motor skills development in children with multiple disabilities. The authors present the questionnaire designed to examine child's skills according to the following categories: grasp skills, ability to move, muscle tone development, palm movements development, fingers movements, coordinated movements, imitating movements, rhythmic hands movements, operating with objects, defining the leading hand. Directions for the further researches in the field of special educational support for children with combined visual, motor and mental disabilities are defined.

Key words: multiple disabilities, combined disabilities, assessment, gross and fine motor skills, motor disabilities, visual impairment, learning disability, mental development.

Авторський внесок: Гладких Н.В. – 50%, Глушенко К.О. – 50%

Received 10.04.2015
Reviewed 25.05.2015
Accepted 24.06.2015

УДК 376-056.36:53

Г.М. Гончаренко
anna_goncharenkosokol@mail.ru

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ НА УРОКАХ ФІЗИКИ

Goncharenko G.M. On the problem of the development of the cognitive activity in the mentally retarded students at the lessons of Physics / G.M. Goncharenko // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 2.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 41–51

Г.М. Гончаренко. До проблеми розвитку пізнавальної активності в розумово відсталих учнів на уроках фізики. У статті зроблений аналіз психолого-педагогічної та спеціальної літератури з проблеми пізнавальної активності. Авторкою висвітлено теоретичний аналіз проблеми розвитку пізнавальної активності, визначена сутність та роль пізнавальної активності у процесі навчання розумово відсталих учнів. За дослідженнями психологів та педагогів з означеної теми можна дійти висновку, що навчально-виховний процес у спеціальній загальноосвітній школі спрямований не тільки на отримання знань і вмінь, а, перш за все, має на меті сформувати в учнів вміння застосовувати набуті знання у побуті. Дійсно, все це розумово відсталі учні мають здобувати під час навчального процесу, тобто на уроках. При цьому пізнавальна активність є однією з важливих рис особистості, оскільки вона є основою розвитку самостійності, творчої навчально-пізнавальної діяльності, розкриття її вподобань і здібностей, формується і розвивається під час навчання. Розвиток пізнавальної активності розумово відсталих учнів є одним з найважливіших завдань допоміжної школи. Особливого значення для розвитку пізнавальної активності дітей з вадами розумового розвитку мають уроки фізики. На цих уроках у школярів формується світогляд, збагачується чуттєвий досвід, а також відбувається розвиток і корекція мисленнєвих процесів. Активізація пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів на уроках фізики засобами застосування різних методів, форм і прийомів подачі навчального матеріалу буде сприяти кращому засвоєнню навчальної інформації, створенню позитивного клімату у класі.

Ключові слова: розумово відсталі учні, пізнавальна активність, розвиток, корекція, урок, фізика.

А.Н. Гончаренко. К проблеме развития познавательной активности умственно отсталых учащихся на уроках физики. В статье рассматривается одна из актуальных проблем специальной педагогики, а именно проблема развития познавательной активности умственно отсталых детей. Автором освещен теоретический анализ проблемы развития познавательной активности, определена сущность и роль познавательной активности в процессе обучения умственно отсталых учеников. В настоящее время эта проблема освещается в большом количестве психолого-педагогической и специальной литературы, но число научных исследований по проблеме развития познавательной активности детей с нарушением интеллектуального развития на уроках физики является недостаточно нераскрытой. Особое значение для развития познавательной активности этой категории детей имеют уроки физики, на которых формируется мировоззрение, обогащается чувственный опыт, а также происходит развитие и коррекция умственной деятельности. Обосновывается понятие «познавательная активность», рассматривается проблема формирования и развития познавательной активности учащихся с нормальным уровнем психического развития, особенности познавательной активности умственно отсталых детей и определяется необходимость поиска путей развития их познавательной активности на уроках физики. Так использование специальных педагогических условий для развития познавательной активности детей с нарушением интеллекта будет способствовать совершенствованию качества их знаний, формированию положительных мотивов учебы и активной жизненной позиции, а в целом к увеличению эффективности образовательного процесса.

Ключевые слова: умственно отсталые учащиеся, познавательная активность, развитие, коррекция, урок, физика.

Як зазначається в Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, одним з пріоритетів розвитку сучасної освіти є впровадження інформаційних технологій, які розширюють можливості учнів щодо якісного формування системи знань, умінь і навичок, їх застосування у практичній діяльності, сприяють розвитку інтелектуальних здібностей до самонавчання, створюють сприятливі умови для навчальної діяльності учнів. Втілення наукових ідей в шкільну освіту успішно здійснюється за умовою володіння вчителем умінням конструювати пізнавальну інформацію так, щоб вона була більш доступною для слабких школярів і достатньою для більш сильних, включати всіх учнів в активну пізнавальну діяльність, забезпечувати бажання вчитися і пізнавати, створювати здоровий мікроклімат на кожному уроці, здійснювати зворотний зв'язок. Проблема розвитку

пізнавальної активності учнів на всіх етапах становлення освіти була однією з актуальних, оскільки активність є необхідною умовою формування розумових якостей особистості.

Учені (Л. Арістова, Н. Бібік, Я. Коменський, В. Лозова, Д. Локк, П. Підкасистий, Ж-Ж. Руссо, І. Харламов, Т. Шамова, Г. Щукіна, К. Ушинський та ін.) визначають пізнавальну активність як природне прагнення учнів до пізнання, яке розвивається в навчальному процесі при його регулюванні з боку педагога та організації навчальної діяльності школяра так, щоб до неї залучалися різні сторони його психічної діяльності, подібно іншим сферам його життя, наприклад, в бесідах, іграх, заняттях в сім'ї або при зустрічах з товаришами. Але разом з цим такі педагоги, як І. Антипова, І. Зимня, А. Маркова, З. Чехлова та інші, відмічають, що пізнавальна активність проявляється тільки під час процесу сумісної діяльності, акцентуючи увагу на необхідності спілкування у діалозі, сумісного пошуку, співробітництва, при рівноправному спілкуванні суб'єктів освітнього процесу, вважаючи, що лише така діяльність забезпечить продуктивний розвиток пізнавальної активності.

Проблема активізації навчального процесу досліджується в роботах П. Груздева, Ш. Ганеліна, Р. Ламберга та ін., де науковці вказують, що самостійність є вищим рівнем активності. Пізнавальна активність і самостійність виявляється в потребі й умінні учнів самостійно мислити, орієнтуватися в новій ситуації, розумінні завдання і знайти підхід до їх розв'язання, в умінні самостійно аналізувати складні навчальні завдання і виконувати їх без сторонньої допомоги. Основою розвитку пізнавальної діяльності є активний характер навчання. Тільки активна діяльність самого учня є запорукою його успішного психічного розвитку. Саме ця проблема і є однією з найактуальніших на сучасному етапі розвитку педагогічної освіти.

Як зазначають педагоги (О. Златкіна, І. Лернер, О. Ляшенко, Р. Малафеев, О. Матюшкін, М. Махмутов, В. Михайлов, О. Мусаєв, В. Оконь, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.), вагомим джерелом розвитку пізнавальної активності є самостійне здобуття знань під час розв'язання навчальних проблем. У дослідженнях науковців, які присвячені психологічним особливостям пізнавальної діяльності розумово відсталої дитини (Б. Ананьєв, Ю. Бистрова, Д. Богоявленський, Л. Виготський, Г. Дульнєв, І. Єременко, Д. Ельконін, М. Задесенець, В. Крутецький, О. Леонтєв, К. Поліванова, С. Рубінштейн, В. Синьов, О. Хохліна, Ж. Шиф та ін.), було встановлено, що за дотримання певних психолого-педагогічних умов психічні недоліки розумово відсталих дітей певною мірою можна коригувати.

Метою статті було дослідити і науково обґрунтувати необхідність застосування на уроках фізики різних форм, методів і прийомів подачі

навчального матеріалу для підвищення рівня розвитку пізнавальної активності в розумово відсталих учнів.

Л. Виготський підкреслював, що навчання виконує свою провідну роль у розумовому розвитку дитини найперше через зміст знань, які вона засвоює. Навчання - це цілеспрямований педагогічний процес, під час якого відбувається організація і стимулювання активної навчально-пізнавальної діяльності учнів з оволодіння науковими знаннями, вміннями і навичками, розвитку творчих здібностей, світогляду та морально-етичних поглядів переконань. Тому, пізнавальну активність визначаємо як діяльнісний стан учня, який характеризується прагненням до навчання, розумовому напруженню та прояву вольових зусиль під час процесу оволодіння знаннями [1, с. 35]. Пізнавальна активність відображає певний інтерес школярів до отримання нових знань, умінь і навичок, внутрішню цілеспрямованість і постійну потребу використовувати різні способи дії до наповнення знань, та розширення кругозору.

Розвиток пізнавальної активності розумово відсталих учнів є одним з найважливіших завдань допоміжної школи. Ця проблема завжди була актуальною, але водночас є і недостатньо розкритою у теорії і практиці спеціальної педагогіки. Загальновідомо, що такі учні мають порушення нервової діяльності, що відображаються на розвитку пізнавальних процесів, їхнє сприймання повільне, обмежене, ці діти мають специфічні порушення уяви, процесів мислення, їм доступні лише прості види аналізу і синтезу, узагальнення та трансферації. Учням з інтелектуальними вадами притаманна байдужість до навчання, вони уникають виконувати завдання, де необхідно вирішити складні задачі, мають інтелектуальну пасивність, відсутність інтересу до розумової діяльності, уваги. Пам'ять таких дітей, у наслідок ураження мозку, також відрізняється від пам'яті дітей які нормальнорозвинені. Такі діти у меншому обсязі засвоюють вивчаємий матеріал, тому для них необхідно більше повторювати вивчаєме, а іноді заново його пояснювати. Своєрідність пам'яті розумово відсталих дітей виявляється також у темпі запам'ятовування, його якості, міцності зберігання, а також швидкості забування. Такі діти не тільки погано запам'ятовують, а й швидко утомлюються на уроках, що також призводить до забудькуватості і до поганого запам'ятовування. Тому розробка шляхів формування пізнавальної активності буде сприяти їхній соціалізації та трудовій адаптації.

У корекційній педагогіці питанням пізнавальної активності займалися Г. Дульнев, І.Єременко, В. Липа, В. Лубовський, Г. Мерсіянова, С. Миронова, В. Петрова, С. Рубінштейн, В. Синьов, І. Соловійов, О. Хохліна, Ж. Шиф та ін.. Науковці вказують на необхідність виховання в умовах спеціальної школи соціально активної особистості, яка може

самостійно орієнтуватися в потоках різноманітної суспільної інформації. Тобто, спеціальна школа повинна навчити та виховати дитину, яка потребує корекції розумового розвитку, таким чином, щоб у неї пізнавальна активність була стійкою рисою особистості. Так, одним із головних завдань спеціальної школи І.Єременко вважає навчання розумово відсталих дітей застосовувати отримані знання на практиці. При цьому знання, в свою чергу, сприяють формуванню в учнів свідомого користування уміннями й навичками [2, с. 21]. Дослідники пов'язують поняття «пізнавальна активність» з проблемою активізації навчальної діяльності школярів з розумовими вадами. У працях Л. Бересневої, В. Бондаря, І. Грошенко, І.Єременка, Л. Гнатюка, М. Перової, С. Кудріної, В. Синьова, Н. Морозово та ін., досліджені мотиви навчальної діяльності учнів з інтелектуальними вадами, запропоновані методи і прийоми її активізації, вивчені пізнавальні інтереси даної категорії дітей. Вчені Р. Афанасьєва, Г. Кириллов, О. Маллер, Г.Цикото та ін. відмічають, що активізація навчальної діяльності розумово відсталих учнів у більшій мірі залежить від засобу поєднання між собою засобів навчання та їх вагомості на уроці. У системі засобів оптимізації навчання вагоме значення належить вмінню формувати пізнавальну діяльність, яка відіграє найголовнішу роль у запам'ятовуванні, зрозумінні і застосуванні у подальшому отриманих знань. Але і сама пізнавальна діяльність буде формуватись якщо розвинути у школярів пізнавальну активність, тобто певні вміння здобувати інформацію не тільки за допомогою вчителя, а і самому проявляти інтерес до вичаємого, викладаємого матеріалу.

І. Єременко розглядає питання організації навчальної діяльності учнів із розумовими вадами на основі підвищення їхньої пізнавальної активності. Автор вказує на необхідність з'ясування можливостей організуючої та регулюючої функцій уроку як комплексу педагогічних вимог, визначає дидактичні умови, завдяки яким управління та керівництво навчальною діяльністю учнів сприяє розвитку їхньої самостійності й активності. Зокрема, науковець зазначає, що у навчальній роботі результат залежить від часу її протікання та від таких обставин, як робоча установка учня, ступінь розвитку у нього потреб, інтересів та стимулів, рівень працездатності, зусиль, які спрямовані на подолання дій стомлення, рівень розвитку у школярів знань та вмінь, які необхідні для активної участі у навчальному процесі. І. Єременко виділяє наступні умови активізації пізнавальної діяльності:

- поєднання засвоєння і застосування знань і умінь на практиці;
- збільшення самостійності учнів при виконанні різноманітних завдань під час включення у навчальний процес системи спеціально підібраної практичної роботи, яка ускладнюється за змістом та за тривалістю виконання;

- формування і розвиток у розумово відсталих дітей прийомів, необхідних для раціональної будови та регулювання своїми діями результату діяльності;

- орієнтування учнів у наступному завданні (постановка та мотивація мети, знайомство зі змістом наступного завдання, попереднє планування дій та ін.);

- навчання розумово відсталих учнів працювати за планом та керуватися інструкцією, попереднє складання плану дій, використання різноманітних допоміжних опорних засобів та прийомів;

- міркування про спосіб і послідовність виконання завдань;

- стимулювання розумово відсталих учнів до використання знань під час виконання практичних завдань [2, с. 26].

За дослідженнями В. Бондаря, Л. Вавіної, І. Єременка, В. Синьова, К. Турчинської та ін. пізнавальна діяльність дітей з інтелектуальними вадами і дітей із нормальним рівнем розвитку інтелекту ґрунтується на однакових законах теорії пізнання. Проте учні допоміжної школи внаслідок порушення в них аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль мозку стикаються з труднощами під час виконання таких операцій, як абстрагування та узагальнення фактичного матеріалу. Розумово відсталі діти часто не здатні самостійно проаналізувати предмет та явище, виділити в ньому істотні ознаки і на цій основі зробити висновки й узагальнення. У цієї категорії дітей обмежені можливості щодо використання набутих знань у практичній діяльності. Саме цю особливість пізнавальної діяльності учнів спеціальної школи треба враховувати у процесі навчання. Враховуючі ці недоліки, типовими особливостями процесу навчання в допоміжній школі є:

- повільність процесу навчання;
- простіший, ніж у масовій школі, виклад навчального матеріалу:
 - повторюваність у навчанні;
 - поглиблений індивідуальний і диференційований підхід до учнів;
 - предметно-наочний і практичний характер навчання;
 - опора на більш розвинуті здібності дитини і подолання загальної недостатності її інтелектуальної сфери;
- спеціальна організація навчальної діяльності учнів [3, с. 27].

Урок у спеціальній школі являє собою певний алгоритм, у якому приймають участь не тільки вчителі, а насамперед учні, які є головними діючими силами у ньому. Вчитель виступає як велика «енциклопедія знань», яка застосовуючи різні методики та види подання навчального матеріалу доносить до учня певний об'єм цієї інформації. Учень під час опановування цим матеріалом не тільки запам'ятовує його, а водночас спробує його застосувати у різних сферах своєї життєдіяльності, а

насамперед пов'язує його зі знаннями з інших навчальних предметів. Застосування на уроках різних методів подачі навчального матеріалу буде сприяти розвитку пізнавальної активності розумово відсталих школярів. Тому, урок необхідно побудувати таким чином, щоб у ньому головними діями були не тільки вчителі, а і учні. Учень під час участі на уроці як елемент пояснювання матеріалу, буде з захопленням намагатися зрозуміти його, не тільки на термін уроку, а і запам'ятає його для подальшого використання отриманих знань на інших уроках. Для ефективності навчально-виховного процесу вчитель допоміжної школи має знати і враховувати загальні закономірності кожного розумово відсталого учня. Навчання розумово відсталих учнів потрібно здійснювати шляхом передачі інформації як від вчителя до учня, так і від вчителя до класу (колективу). Успіх педагогічного процесу буде залежати "не тільки від знання психофізичних особливостей учнів, основ наук та методики навчально-виховної роботи в допоміжній школі, а й від умінь передавати власні знання іншим, організовувати й керувати педагогічним спілкуванням". При правильно організованому педагогічному впливі в умовах спеціальних закладів недоліки розумового розвитку піддаються корекції.

У розумово відсталого учня, як у будь-якої особистості, повинні бути розвинуті такі якості як потреба у придбанні нових знань, вміння розкривати самостійно сутність нових понять, термінів, оволодіння засобами пізнавальної діяльності, і застосування отриманих знань для вирішення різноманітних проблем. Навчальний матеріал буде зрозумілим для розумово відсталого учня, якщо він оволодіє рядом пізнавальних інтересів, навчиться планувати самостійно свою роботу; буде шукати відповіді на незрозумілі питання; зможе раціонально організувати своє робоче місце, тим самим забезпечить собі необхідні умови для ефективної розумової праці. Враховуючи все це, кінцева мета вчителя під час розповіді навчального матеріалу, полягає не тільки у засвоєнні вивчаємої теми, а у застосуванні отриманих знань у практиці.

На різних уроках передача інформації (навчального матеріалу) повинна здійснюватись різноманітними шляхами, тому що засвоєння більшості навчальних предметів для більшості розумово відсталих учнів є нелегкою справою. Вчитель спеціальної школи для результативного уроку, ретельно обдумує його хід, добирає зміст навчального матеріалу, осмислює процесуальну його сторону – власні дії та дії учнів; враховує індивідуальні й типологічні можливості дітей щодо опанування матеріалу та свої можливості щодо його подання.

Фізика - навчальний предмет є обов'язковою ланкою навчального нормативу спеціальної школи, який повинен здобути розумово відсталий учень. Уроки фізики мають вагомий освітній та виховний значення для школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Цей навчальний

предмет має значні можливості для формування світогляду, розвитку пізнавальної діяльності учнів, збагачення їхнього чуттєвого досвіду. В процесі знайомства з фізичними властивостями речовин необхідно розвивати в учнів спостережливість, уявлення, мовлення і мислення, вчити установлювати найважливіші причинно-наслідкові відношення та зв'язки. Вивчення фізики як навчального предмету в допоміжній школі має на меті забезпечити учнів системою фізичних знань, умінь і навичок, розвивати й нормувати пізнавальні можливості, зокрема процес мислення, з тим щоб підготувати до практичної діяльності після завершення шкільного навчання. Водночас зміст фізичного матеріалу дає великі можливості для здійснення корекції вад пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів, зокрема, розвитку в них пізнавальних інтересів і уваги, збагачення словникового запасу новими назвами, термінами, удосконалення усного мовлення, поліпшення їхньої соціально-трудової адаптації та готовності до самостійного життя [2, с. 128].

Як зазначено у змісті навчальної програми з фізики і побутової хімії для 7-9 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей (автори: Бондар В.І., Заяц І.В.) вивчення даного предмета у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей покликано забезпечити формування в учнів елементів знань про основні властивості фізичних тіл і речовин, про найважливіші фізичні і хімічні процеси, явища та їх закономірності. Пізнавальні інтереси учнів до фізики складаються з інтересу до явищ, фактів, законів; з прагнення пізнати їх сутність на основі теоретичного знання, їх практичного значення і оволодіти методами пізнання – теоретичними та експериментальними. Наявність пізнавальних інтересів у розумово відсталих школярів до фізики сприяє зростанню їхньої активності на уроках, якості знань, формуванню позитивних мотивів навчання, активної життєвої позиції, що в сукупності і викликає підвищення ефективності процесу навчання [5, с. 3].

За даними досліджень у галузі корекційної психопедагогіки розумово відсталі учні недостатньо використовують попередній досвід, раніше набуті знання, механічно приєднують їх до нових знань та вмінь. Тому, учитель має знати готовність кожного учня до засвоєння та закріплення отриманих знань, як саме подавати навчальний матеріал і що вимагати [3, с.19].

Як зазначає В.Сиротюк для вчителя фізики педагогічне завдання полягає в тому, щоб на основі низького рівня розвитку пізнавальної потреби сформувані більш високі рівні - допитливість і прагнення до цілеспрямованої розумової діяльності, а це, в свою чергу, сприятиме становленню таких рис особистості, як ініціативність, самокритичність, уміння долати труднощі, відстоювати власний погляд, здатність

гальмувати психологічні бар'єри, що заважають вияву активності. У ситуації пізнавальної активності відбувається розвиток певних характерологічних та емоційно-вольових рис суб'єкта, які, поступово формуючись, самі стають постійними внутрішніми стимулами цієї його здатності [4, с. 6].

Відвідування уроків фізики у допоміжній школі та анкетування вчителів показує, що саме створення інтересу до навчання є запорукою пізнавальної активності розумово відсталих учнів. Сформувати інтерес розумово відсталих учнів до фізики учителя намагаються різними засобами, а саме: урізноманітненням змісту предмету, удосконаленням методики його викладання, застосуванням фізичного шкільного експерименту та нестандартних форм і методів під час уроку, розширенням різних практичних занять з використанням фізичних вправ, залученням учнів до позаурочної роботи з фізики.

Учитель фізики на уроці повинен створити таку робочу атмосферу, у якій кожному учню буде інтересно, і тільки за цією умовою у дітей із розумовими вадами першопочаткова зацікавленість переросте у стійкий інтерес до навчання фізики. На початку вивчення фізики учителя привертають увагу учнів постановкою питання та спрямовують їхню думку на пошук відповіді. Цей матеріал повинен вимагати діяльності уяви в поєднанні з вмінням використовувати отриманні знання. Прикладом такого виду цікавого матеріалу та завдань є розповіді-загадки, задачі-жарти, кросворди з вивченої теми, розмальовки та малюнки з помилками, деякі види дидактичних ігор, використання художньої та історичної літератури для ознайомлення учнів з біографією видатних вчених. Вищим ступенем учнівського інтересу, як зазначають науковці та практичні працівники є допитливість, коли учень проявляє бажання глибше розібратися, зрозуміти певне фізичне явище. У цьому випадку учень зазвичай активний на уроці, він ставить вчителю питання, бере участь в обговоренні результатів практичної або лабораторної роботи, наводить власні приклади, самостійно проводить досліди.

Враховуючи пізнавальні можливості розумово відсталих учнів вчитель фізики розподіляє обсяг навчального матеріалу дозовано, використовує хвилинку відпочинку, під час якої дає учням не тільки відпочити розумово, а й відволікає їх емоційно.

Найважливішою передумовою пізнавального інтересу і засобом його зміцнення є створення ситуації успіху в навчанні. Для цього вчителя використовують індивідуальний підхід до дітей і індивідуалізацію завдань, застосуванням на уроці ігрових предметів, що викликає у дітей позитивні емоції. Підвищує активність учнів на уроці використання різноманітних дидактичних ігор і вправ. Щоб виховати в учнів інтерес до розв'язання завдань, необхідно, щоб вони

були пов'язані з життям дітей, потребою щось пізнати, з тим щоб на цій основі навчитися ставити завдання самостійно.

Вагоме місце у розвитку пізнавальної активності має застосування на уроках новітніх інформаційних засобів навчання. Такими засобами у школах є комп'ютерні технології. Комп'ютерна техніка активно використовується школярами при виконанні творчих завдань та оформлення звітів про виконання домашніх робіт, створюючи додатковий позитивний емоційний настрій у їх навчальній діяльності. Розумово відсталим учням дуже подобається вести пошук навчальних матеріалів в мережі Інтернет. Такому виду робіт сприяють міжпредметні зв'язки з уроками інформатики, під час яких учні ознайомлюються з комп'ютером, інтернет-мережами, створеннями звітів у різноманітних текстових редакторах та презентацій за допомогою програми Microsoft PowerPoint. Учителя, в свою чергу, також використовують у навчальному процесі презентації Microsoft PowerPoint, які сприяють розвитку пізнавальної активності школярів, позитивної мотивації навчальної діяльності, зміні ставлення до уроку фізики і навчального предмету, підвищенню ефективності освітнього процесу в цілому. Такі новітні інформаційні засоби навчання використовуються вчителями в процесі вивчення нового матеріалу, закріплення пройденого, повторення, практичного застосування отриманих знань, узагальнення та систематизації знань.

1. Отже, застосування корекційно-педагогічних технологій на уроках фізики в допоміжній школі дозволить збільшити об'єм пропонованої інформації, організувати активну пізнавальну діяльність розумово відсталих учнів, оптимізувати процес навчання, підвищити інтерес до фізики, а тим самим сприяти корекції їхнього розумового розвитку.

Список використаних джерел

1. **Выготский Л.С.** Собрание сочинений: В 6-ти т. – М. : Педагогика, 1984. – Т.5. – 369 с.; 2. **Дьячков А.И.** Основы обучения и воспитания аномальных детей / Под общей редакцией проф. А.И. Дьячкова. – М.; Просвещение, 1965. – 343 с.; 3. **Еременко И.Г** Олигофренопедагогика / И.Г. Еременко. – К. : Вища школа, 1985. – 328 с.; 4. **Сиротюк В.Д.** Навчання фізики учнів із затримкою психічного розвитку в школах і класах інтенсивної педагогічної корекції: Монографія. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 313 с.; 5. **Фізика і хімія у побуті** : програми для 5-10 кл. спец. загальноосвіт. навч. закл. для розумово відсталих дітей / М-во освіти і науки України ; укл.: В. І. Бондар, І. В. Заєць. - К. : Поліграфкнига, 2010. - 63с.

Spysok vykorystanyh dzerel

1. **Vyhotskiy L.S.** [Collected works: In 6- volumes] – Moscva. : Pedagogy, 1984. – Volumes 5. – 369 s.; 2. **Dyachkov A.I.** Osnovy obucheniya i vospitaniya anomalnyh detey / Pod obschey redaktsiyei prof. A.I. Dyachkova. – M.; Prosveschenie, 1965. – 343 s.; 3. **Eremenko I.** [Oligophrenopedagogics] / I.G.Eremenko – Kyiv. : Visha school, 1985. – 328 s.; 4. **Sirotyuk V.D.** Navchannya fiziki uchniv Iz zatrimkoyu psichichnogo rozvitku v shkolah I klasah Intensivnoyi pedagogichnoyi korektsiyi: Monografiya. – K.: NPU Im. M.P. Dragomanova, 2004. – 313 s.; 5. **Fizyka i khimiya u pobuti : programy` dlya 5-10 kl. specz. zagal`noosvit. navch. zakl. dlya rozumovo vidstaly`x ditej / M-vo osvity` i nauky` Ukrayiny` ; ukl.: V. I. Bondar, I. V. Zayecz`.** - K. : Poligrafkny`ga, 2010. - 63 s.

G.M. Goncharenko. On the problem of the development of the cognitive activity in the mentally retarded students at the lessons of Physics. One of the actual problems of Special Pedagogy, namely the development of the cognitive activities of the mentally retarded children is considered in the article. At present this problem is lighted up in the great number of the psycho-pedagogical literature but the quantity of the scientific investigations on the problems of the psycho-physically disturbed children that is those suffering from intellectual backwardness and the development of their cognitive activities at the lessons of physics – is far from enough. In the process of studying this particular subject the above mentioned children form their world-outlook, realize the development of the cognitive processes, enrich their sensor experience, and so on. The author also substantiates the notion “cognitive activities”, considers the problem of forming and developing the perceptual activity of the pupils with the normal level of mental development, clears up the peculiarities of the intellectually backward children’ cognitive activities and defines the necessity of looking for the ways of developing their cognitive activities under the conditions of the auxiliary school. So the usage of the certain pedagogical conditions for the development of the cognitive activity will contribute to the uprising of their activity in general and the quality of their knowledge, to the formation of the positive motives for studies and active life position, and on the whole to the increase of the efficiency of the education process.

Key words: mentally retarded students, cognitive activity, development, correction, lesson, physics.

Received 24.04.2015

Reviewed 16.05.2015

Accepted 14.06.2015

ЗАЛУЧЕННЯ БАТЬКІВ ДО СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЇ УСПІХУ УЧНЯМ З ПОРУШЕННЯМИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Dokuchyna T. A. Involving parents to creating situation of success of mentally retarded pupils / T. A. Dokuchyna // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 2.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 52–61

Т.О. Докучина. Залучення батьків до створення ситуації успіху учням з порушеннями пізнавальної діяльності. Стаття присвячена проблемі залучення батьків до створення ситуації успіху учням з порушеннями пізнавальної діяльності з метою формування позитивного ставлення до успіху. Здійснено теоретичний аналіз вивчення ролі сім'ї у формуванні ставлення до успіху та створення ситуації успіху розумово відсталим дітям. Визначено, що особливості ставлення батьків до своєї дитини, положення, яке вона займає у сім'ї значною мірою впливають на формування особистості розумово відсталої дитини, зокрема на ставлення до себе та успіху, а отже бажання досягати успіху, проявляти активність у навчально-виховній діяльності, докладати відповідні для цього зусилля. Встановлено, що більшість батьків розумово відсталих дітей негативно впливають на розвиток дитини, переоцінюючи та недооцінюючи її можливості, цим самим створюють негативне підґрунтя для формування позитивного та дієвого ставлення до успіху. Обґрунтовано необхідність проведення спеціальної роботи з батьками з метою залучення до навчально-виховного процесу та розвитку особистості дітей. Визначено, що одним із ефективних методів роботи є залучення батьків до створення ситуації успіху розумово відсталим дітям, що сприяє налагодженню співпраці школи та сім'ї, а головним чином є однією з умов ефективності створення ситуації успіху. Автором виділено принципи організації роботи з батьками з метою залучення до створення ситуації успіху учням. Представлено методику залучення батьків до створення ситуації успіху розумово відсталим дітям молодшого шкільного віку. Описано етапи, форми, методи, прийоми залучення батьків до створення ситуації успіху.

Ключові слова: ситуація успіху, розумово відсталі учні молодших класів, батьки, ставлення до успіху, навчально-виховна діяльність.

Т. А. Докучина. Привлечение родителей к созданию ситуации успеха учащимся с нарушениями познавательной деятельности. В статье рассматривается проблема привлечения родителей к созданию ситуации успеха умственно отсталым детям младшего школьного возраста с целью стимулирования учащихся к активности, формирования положительного отношения к успеху. Осуществлен теоретический анализ изучения влияния условий воспитания на формирование личности ребенка, в частности отношения к успеху, учебной деятельности, мотивации достижения. Определено, что положение ребенка в семье, отношение родителей к нему, в значительной степени влияют на формирование его отношения к себе, к собственным достижениям, успехам, желания достигать успеха, проявлять активность в учебно-воспитательной деятельности, прилагать соответствующие для этого усилия. Установлено, что большинство родителей умственно отсталых детей негативно влияют на развитие ребенка, переоценивая и недооценивая их потенциальные возможности. Определена необходимость проведения работы с родителями с целью формирования адекватного отношения к своему ребенку, привлечения к процессу коррекции и развития их личности в целом. Обосновано, что создание ситуации успеха является одним из методов стимулирования ребенка к активности, коррекции нарушения развития интеллектуальной и личностной сфер. Автором определено, что одним из условий создания ситуации успеха умственно отсталым учащимся является привлечение родителей к этой работе с целью комплексного влияния на детей. Представлена методика проведения специальной работы с родителями с целью привлечения их к созданию ситуации успеха умственно отсталым ученикам младших классов. Определены этапы реализации методики, формы, методы, приемы привлечения родителей к созданию ситуации успеха умственно отсталым учащимся.

Ключевые слова: ситуация успеха, умственно отсталые учащиеся младших классов, родители, отношение к успеху, учебно-воспитательная деятельность.

Співпраця батьків з педагогами є важливою умовою ефективної навчально-виховної роботи з розумово відсталими учнями. Саме взаємодія школи і сім'ї забезпечує формування цілісної та успішної особистості дитини, оскільки завдання спеціальної школи є не лише озброєння учнів доступними для них знаннями, вміннями та навичками, але й забезпечення їхнього особистісного розвитку. Важливим є формування в учнів прагнення розвиватись, удосконалюватись, досягати

успіху у самостійному житті. Успішна реалізація цього завдання можлива лише за умови тісної співпраці школи і сім'ї, адже підтримка батьків є дієвим стимулом для дітей.

В. Сухомлинський стверджував, що лише разом з батьками вчителі можуть зробити дітей щасливими [7]. Лише спільними зусиллями можна подарувати дітям відчуття радості, впевненості та успіху, що є незаперечно важливим у формуванні особистості дитини. Особливого значення це набуває у роботі з розумово відсталими дітьми, оскільки своєрідність їхнього розвитку обумовлює необхідність всебічного впливу.

Проблеми сімейного виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку вивчали І. Левченко, Є. Мастюкова, С. Миронова, В. Нікішина, В. Селєвєрстов, Н. Смірнова, В. Ткачева та ін. Незважаючи на значний доробок вчених недостатньо вивченими є питання стимулювання розумово відсталих дітей до досягнення успіху у сім'ї, особливості організації роботи спеціальної школи у вирішенні цього питання тощо. Окремі аспекти проблеми стимулювання до активності та досягнення успіху у корекційній педагогіці вивчали А. Белкін, В. Бондар, О. Гаврилов, А. Граборов, М. Кот, С. Миронова, Н. Морозова, А. Смірнова, В. Синьов та ін. Аналіз літературних джерел засвідчив відсутність цілісного вивчення проблеми стимулювання розумово відсталих дітей до досягнення успіху та створення необхідних умов для його досягнення. Тому метою цієї статті є визначення ролі батьків та представлення форм і методів їх залучення до створення ситуації успіху розумово відсталим дітям.

Л. Виготський зазначав, що положення дитини з порушеннями психофізичного розвитку в сім'ї значною мірою визначає особливості її особистості [2, с.62-63]. Тому ставлення батьків до своєї дитини має великий вплив на розвиток розумово відсталої дитини та формування її особистості, зокрема ставлення до себе та своїх успіхів. Положення, яке займає дитина в сім'ї визначає рівень сформованості бажання бути успішним, особливості діяльності та поведінки, спрямованих на досягнення успіху у житті.

В. Нікішина у своїх дослідженнях простежила пряму залежність впливу сім'ї на розвиток дитини. Вченою виявлено, що негативна динаміка розвитку розумово відсталих дітей більшою мірою спостерігається у неблагополучних сім'ях, де є наявними несприятливі тенденції способу життя та міжособистісних стосунків [7]. Тому сім'я є одним із визначальних факторів безпосереднього впливу на розвиток дитини, як мікросоціуму, що створює умови для становлення її особистості. Відповідно особливості сімейного виховання визначають особливості формування тих якостей особистості, що необхідні для досягнення успіху та ставлення до успіху в цілому.

Є. Мастюкова зазначає, що лише 40% батьків позитивно впливають на розвиток розумово відсталої дитини, при чому вони не завжди враховують специфіку виховання цих дітей [5, с.175]. Для розвитку успішної особистості дитини необхідно передусім сформувати у неї адекватну самооцінку та самоставлення, що значною мірою визначається ставленням до неї оточуючих та близьких. Проте за твердженням вченої лише 5% батьків адекватно оцінюють можливості своїх дітей, а отже сприяють формуванню у них адекватної самооцінки. Близько 70% батьків переоцінюють можливості розумово відсталих дітей, а 25% – схильні їх недооцінювати [5, с.175].

Такі показники свідчать про негативне підґрунтя для формування адекватної позитивної самооцінки більшості розумово відсталих дітей, а відповідно й мотивації досягнення успіху. Оскільки діти з завищеною самооцінкою переоцінюють свої можливості та неадекватно реагують на невдачі, списуючи їх на зовнішні обставини. Наявність частих невдач, особливо у шкільному житті, призводить до появи комплексу неповноцінності, сприяє формуванню невпевненості у собі, зневірі у власних силах. Такі діти досить болісно переживають найменші невдачі, та як результат, у них формується негативна мотивація досягнення успіху, а отже відмова від діяльності, зниження бажання вчитись, працювати у колективі. Подібний варіант розвитку подій спостерігається і у дітей з наявною гіпоопікою. Різниця полягає у тому, що на момент приходу до школи вони уже зневірені у своїх можливостях. У цьому випадку спостерігається переважання мотивів уникнення невдачі, низька самооцінка, а отже пасивне ставлення до успіху у навчальній діяльності. Обидві крайності не сприяють подоланню, властивій розумово відсталим дітям, психічної пасивності.

Усе це свідчить про необхідність проведення відповідної роботи з батьками з метою формування у них адекватно позитивного ставлення до своєї дитини, а головним чином з метою залучення до процесу розвитку її особистості. В. Ткачева наголошує на необхідності включення батьків у корекційно-виховний процес з метою підвищення його ефективності [4, с.12]. Відповідно завдання спеціальної школи максимально взаємодіяти з батьками, залучати їх до шкільного життя, тим самим навчати правильному вихованню дітей з розумовою відсталістю та формувати позитивне ставлення до них. При чому важливо не просто залучити батьків до співпраці, а формувати у них бажання діяти. З цією метою слід показати можливість розвитку дитини, переконати, що дитина може досягати успіхів, розкрити та виділити ці успіхи. Важливим є переконання батьків у тому, що досягнення дитини значною мірою залежать від їхньої правильної допомоги та виховання.

Власне залучення батьків до взаємодії є однією з умов створення ситуації успіху розумово відсталим учням з метою формування у них позитивного та дієвого ставлення до успіху. Оскільки, як зазначає

А. Белкін ситуація успіху – це результат продуманої та підготовленої стратегії і тактики вчителя та сім'ї [1, с. 31]. Вчитель може створити необхідні умови, які б дали можливість кожному учневі відчувати радість успіху, організувавши педагогічний процес відповідним чином. Проте не менш важливим у формуванні позитивного та дієвого ставлення до успіху учнів у навчанні відіграють батьки. Так, О. Граборов наголошує, що сім'я повинна завжди з повагою ставитись до навчання дитини, підтримувати та розвивати її бажання вчитися [3, с. 190]. Саме спільна діяльність вчителя та батьків забезпечить досягнення успіху учнями у процесі навчання та виховання.

Відповідно ефективність створення ситуації успіху розумово відсталим учням залежить від тісної співпраці сім'ї з навчальним закладом. У випадку, коли батьки цікавляться успіхами дитини та підтримують її, вона буде докладати більше зусиль для їх досягнення, а отже стане активним учасником навчального процесу. З цього приводу А. Белкін зазначав, що сили школи збільшуються тоді, коли є співпраця з сім'єю, і навпаки значно зменшуються, коли співпраці немає [1, с. 103]. Діти, які відчувають підтримку батьків є більш активними та вмотивованими на діяльність. Крім того, коли учні знають, що батьки цікавляться їхніми досягненнями, вони докладають більше зусиль з метою отримання похвали.

Очевидно, що за підтримки сім'ї створення ситуації успіху у навчально-виховній діяльності відбуватиметься цілісно та матиме кращі результати. Тому важливою педагогічною умовою створення ситуації успіху у роботі з розумово відсталими учнями є залучення до цього батьків.

С.Миронова зазначає, що співпраця з батьками розумово відсталих дітей обов'язково має бути диференційованою та основною мірою залежить від готовності батьків до цього. Тому для ефективної роботи з сім'ями дітей передусім необхідно визначити: умови виховання; культурний рівень батьків; характер сімейних стосунків; готовність батьків до повноцінного співробітництва; наявність та доцільність ініціативи у співробітництві; адекватність оцінки можливостей дитини; ефективність використання рекомендацій, що надаються педагогами [6, с.113-114]. Ці показники дають змогу скласти цілісну картину про особливості сімейного виховання, готовність батьків до співпраці. Тому передумовою залучення батьків до створення ситуації успіху має бути вивчення сім'ї з метою визначення доцільних форм, методів та прийомів роботи.

Ефективність організації роботи з батьками передбачає дотримання певних вимог, зокрема нами виділені такі:

– становлення довірливих стосунків, в основі яких є виявлення поваги до батьків з боку педагогів;

- акцентуація уваги на позитивних можливостях дитини, її успіхах та визначення провідної ролі у цьому батьків;
- доступність запропонованих форм та методів роботи з дитиною;
- наявність позитивного оцінювання педагогом результатів роботи батьків з дитиною, виділення найменших успіхів, позитивних моментів з окресленням наступних кроків;
- мінімізація критики та її доцільність і конструктивність за необхідності;
- побудова стосунків на основі принципу співробітництва, тобто важливо щоб батьки відчували підтримку педагога та бажання співпрацювати;
- надання консультативної та психологічної допомоги батькам у вирішенні питань виховання та навчання дитини з залученням різних спеціалістів (психолога, соціального педагога);
- індивідуальний підхід у виборі форм, методів, прийомів роботи з батьками та ін.

Власні спостереження показують, що у спеціальній школі процес залучення батьків до співпраці та участі у навчальній діяльності ускладнюється тим, що багато сімей є неблагополучними, не проявляють інтересу до навчання своїх дітей та їхніх досягнень. Більшість батьків дуже рідко відвідує спеціальну школу-інтернат. Лише деякі з них цікавляться навчанням учнів. Усе ж незважаючи на те, що діти досить рідко спілкуються з батьками, саме вони мають великий, а подекуди й найбільший вплив на них. Це підтверджує необхідність проведення роботи з батьками.

З цією метою нами було розроблено методика залучення батьків до створення ситуації успіху розумово відсталим учням молодших класів з метою формування у них позитивного ставлення до успіху.

Першим етапом є стимулювання батьків до взаємодії. Реалізація цього завдання відбувається шляхом визначення важливої ролі батьків у розвитку дитини; розкриття можливості досягнення успіху розумово відсталими дітьми; навчання батьків переживати успіх.

Однією з форм роботи, яка безпосередньо служить первинним плацдармом, що створює можливість надання батькам інформації про дітей, особливості їхнього розвитку, необхідність активної взаємодії зі школою та налагодження стосунків з дітьми є батьківські збори. Тематика цих зборів спрямована на формування у батьків відповідального ставлення за успішність учнів у навчально-виховній діяльності. Організація передбачає залучення, окрім класного керівника та вихователя, директора, завуча, психолога, соціального педагога з метою роз'яснення ролі батьків у вихованні дітей та проведенні корекційно-розвиткової роботи.

Також батьківські збори створюють можливість пред'явлення батькам досягнень своїх дітей. Акцентуація уваги педагога на успіхах дітей на батьківських зборах та виділення вагомій ролі у цьому батьків буде значним стимулом для продовження активної діяльності одних та «зараження» цим самим інших. Адже у цьому випадку батьки також переживатимуть успіх.

Ефективною формою роботи є проведення індивідуальних бесід з батьками, які передбачають встановлення довірливих стосунків, розкриття індивідуальних можливостей та досягнень дитини, ознайомлення з особливостями її ставлення до успіху, наголошення на визначальній ролі сім'ї у розвитку дитини та досягненні нею успіхів у житті.

Наведемо орієнтовну тематику вищезазначених форм роботи з батьками розумово відсталих дітей молодших класів: «Школа + сім'я = успішне «Я», «Роль сім'ї у корекційній роботі з учнями», «Повір в успіх дитини і вона повірить у себе», «Реально оцінюємо можливості та досягнення учнів», «Інтереси молодшого школяра», «Свій успіх дитина бачить у ваших очах», «Які успіхи бувають у дітей», та ін. Вищезазначені форми роботи є актуальними і на наступному етапі.

Запрошення батьків на уроки та виховні заходи створює можливість показати їм успіхи учнів, їхні можливості, позитивні сторони, розкрити таланти. При цьому батьки можуть бути не лише глядачами, а й учасниками, що сприятиме налагодженню дитячо-батьківських стосунків.

Для того, щоб найменше досягнення дитини було помітним передусім для неї самої, а також для її батьків ефективним є створення у класі «Куточка успіху». Призначення його полягає у приверненні увагу учнів та їхніх батьків до успіхів дитини й стимулювання до подальших досягнень. У цьому куточку мають розміщуватись відзнаки учнів, отриманні у конкурсах, змаганнях; проводиться виставка дитячої творчості, тобто виробів з природного матеріалу, пластиліну, аплікації, малюнки, поробки, які учні робили на уроках, у вільний час, на гуртках, а також вдома з батьками. Обов'язковою умовою є наявність робіт кожного учня.

Також у куточку необхідно створити папки досягнень учнів, на основі портфоліо. До наповнення папок необхідно обов'язково залучати не лише учнів, але й батьків. Таким чином вони мають можливість побачити, які позитивні зміни відбуваються у розвитку дітей, а також разом з ними поповнювати вміст папок, констатуючи їхні досягнення. Також у куточку вчитель відзначає спільні досягнення дітей та батьків, вивішує нагороди батькам за співпрацю, надання допомоги, участь у різних заходах тощо. Тобто вчитель створює також ситуацію успіху для батьків.

Паралельно батькам має надаватись психокорекційна допомога з метою корекції їхнього внутрішнього психологічного стану. Завдання

роботи психолога з батьками є формування установки на цінності дитини незалежно від її психофізичних недоліків; зміна стану невдачі, обумовленого порушеннями розвитку дитини, на стан успіху, тобто розуміння потенційних можливостей дитини, радість від її успіхів та переживання власних. З цією метою слід проводити індивідуальні та групові психокорекційні заняття, які продовжуються і на наступних етапах роботи з метою виділення досягнутих успіхів батьками та дітьми, стимулювання їх до подальших досягнень та ін.

Другим етапом є визначення методів та прийомів створення ситуації успіху розумово відсталим учням та їх реалізація батьками. Завдання педагогів на цьому етапі є окреслення для батьків ефективних методів та прийомів впливу на дітей з метою створення ситуації успіху та стимулювання їх до активності. Завдання батьків безпосередня їх реалізація.

Ефективним є проведення індивідуальних консультацій. Їх метою є донесення до батьків необхідності проявляти інтерес до навчання, заохочувати дітей, а також визначення методів, прийомів стимулювання учнів до досягнення успіху та створення для цього необхідних умов. Доцільним є проведення індивідуальних бесід з батьками з метою аналізу ефективності проведеної ними роботи, заохочення батьків та виділення подальших напрямків роботи.

Вчитель також має надавати батькам літературу для читання з метою підвищення педагогічної грамотності у вихованні розумово відсталих дітей. Умовою ефективності цього є подальше її обговорення та визначення основних моментів, на яких батькам слід акцентувати увагу.

Досить ефективною формою роботи є створення батьківського куточка “Успіх моєї дитини в моїх руках”, де батькам має надаватись інформація про те, як вони повинні впливати на дітей з метою формування позитивного ставлення до успіху, прийоми створення позитивної атмосфери у сім’ї, заохочення учнів до навчання, досягнення успіху та ін.

Наведемо орієнтовну тематику вищезазначених форм роботи з батьками розумово відсталих дітей молодших класів: “Як емоційно зблизитись з дитиною”, “Основні завдання сімейного виховання”, “Як створити позитивну атмосферу для розвитку дитини”, “Як допомогти дитині досягти успіху”, “Переживаємо невдачі разом з дітьми” та ін.

Третій етап передбачає стимулювання батьків до власних пошуків способів впливу на дітей з метою створення ситуації успіху та формування у них бажання й вміння його досягати. Завдання педагогів стимулювати батьків до творчого пошуку методів та способів впливу на учнів. Для цього ефективним є запрошення їх на виховні години, уроки для повідомлення різної інформації, проведення цікавих заходів, залучення до організації позакласної роботи та профорієнтаційної.

Важливим є аналіз запропонованих батьками методів та прийомів з метою визначення їх доцільності.

Отже, однією з умов створення ситуації успіху розумово відсталим учням у навчально-виховній діяльності є залучення батьків до цієї роботи. Оскільки, вони мають досить вагомий вплив на своїх дітей. Саме спільна діяльність школи і сім'ї забезпечуватиме ефективність створення ситуації успіху у навчально-виховному процесі та сприятиме гармонійному, цілісному переживанню почуття успіху учнями. Успіх пережитий у школі та підтриманий батьками матиме більший стимулюючий вплив на учнів, а отже більшою мірою стимулюватиме їх до підвищення активності у навчанні. Ефективність організації роботи з батьками буде безпосередньо проявлятися у зміні позиції дитини до власних успіхів, до себе, у ставленні до своїх досягнень та успішності у навчально-виховній діяльності. Позитивний результат спільної діяльності школи та батьків основною мірою проявлятиметься у подальшому самостійному житті розумово відсталої дитини, де вона займе місце не спостерігача, а активного учасника.

Список використаних джерел

1. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать : кн. для учителя / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с. **2. Выготский Л. С.** Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. Т. А. Власова. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5 : Основы дефектологии. – 368 с. **3. Граборов А. Н.** Олигофренопедагогика. Воспитание и обучение умственно отсталых детей / А. Н. Граборов, Н. Ф. Кузьмина, Ф. М. Новик. – М. : Гос. уч. пед. изд. Наркомпроса РСФСР, 1941. – 231 с. **4. Левченко И. Ю.** Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии : метод. пособ. / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. – М. : Просвещение, 2008. – 239 с. **5. Мастюкова Е. В.** Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. пособ. / Е. В. Мастюкова, А. Г. Московкина ; под. ред. В. И. Селеверстова. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 408 с. **6. 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. **7. Никишина В. Б.** Социально-психологическая детерминация нарушения психического развития детей : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.05 [Электронный ресурс] / Никишина В. Б. – Ярославль, 2004. – Режим доступа : www.dissertcat.com. – Название с экрана. **8. Сухомлинский В. А.** Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – изд. 4-е. – К. : Радянська школа, 1973. – 286 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Belkin A. S. Situacija uspeha. Kak ee sozdat' : kn. dlja uchitelja / A. S. Belkin. – M. : Prosveshhenie, 1991. – 176 s. **2. Vygotskij L. S.** Sobranie sochinenij : v 6 t. / L. S. Vygotskij ; pod red. T. A. Vlasova. – M. :

Pedagogika, 1983. – Т. 5 : Osnovy defektologii. – 368 s. **3. Graborov A. N.** Oligofrenopedagogika. Vospitanie i obuchenie umstvenno otstalyh detej / A. N. Graborov, N. F. Kuz'mina, F. M. Novik. – M. : Gos. uch. ped. izd. Norkompressa RSFSR, 1941. – 231 s. **4. Levchenko I. Ju.** Psihologicheskaja pomoshh' sem'e, vospityvajushhej rebenka s otklonenijami v razvitii : metod. posob. / I. Ju. Levchenko, V. V. Tkacheva. – M. : Prosveshhenie, 2008. – 239 s. **5. Mastjukova E. V.** Semejnoe vospitanie detej s otklonenijami v razvitii : ucheb. posob. / E. V. Mastjukova, A. G. Moskovkina ; pod. red. V. I. Seleverstova. – M. : VLADOS, 2003. – 408 s. **6. Mironova S. P.** Metodika korekcijskoj roboti pri porushenijah piznaval'noj dijalnosti : pidruchnik / S. P. Mironova. – Kam'janec'-Podil's'kij : Kam'janec'-Podil's'kij nacional'nij universitet imeni Ivana Ogienka, 2014. – 260 s. **7. Nikishina V. B.** Social'no-psihologicheskaja determinacija narushenija psihicheskogo razvitija detej : avtoref. dis. na soiskanie uchenoj stepeni d-ra psihol. nauk : spec. 19.00.05 [Jelektronnyj resurs] / Nikishina V. B. – Jaroslavl', 2004. – Rezhim dostupa : www.dissercat.com. – Nazvanie s jekrana. **8. Suhomlinskij V. A.** Serdce otdaju detjam / V. A. Suhomlinskij. – izd. 4-e. – K. : Radjans'ka shkola, 1973. – 286 s.

T. A. Dokuchyna. Involving parents to creating situation of success of mentally retarded pupils. The article deals with the problem of involving parents to creating situation of success of mentally retarded children of primary school age in order to encourage children to be active, forming a positive attitude to the success. The article contains an analysis of general and special psychological and pedagogical literature of research problem. The analysis of the literature showed that position of the child in the family affects the development of his personality, attitude to themselves, their achievements. This demonstrates the necessity for cooperation special school with parents for effective correction and development of personality of mentally retarded pupils. One of the ways establishments of cooperation with parents is their involvement of creating situation of success in educational activities for children, as this will promote of its effectiveness and therefore better correctional influence. In accordance involving parents to creation the situation of the success of mentally retarded children is condition of its performance. The article presents the methods of conducting special work with parents to involve their to creation situation of success of mentally retarded pupils of junior classes. The forms and methods of involving parents to creation situation of success and forming a positive attitude to success of mentally retarded pupils were present.

Key words: situation of success, mentally retarded pupils of junior classes, parents, attitude to the success, educational activity.

Received 15.04.2015

Reviewed 25.05.2015

Accepted 18.06.2015

**СТАТЕВО-РОЛЬОВА ІДЕНТИФІКАЦІЯ ЯК МЕХАНІЗМ
ФОРМУВАННЯ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ УЯВЛЕНЬ
ПРО МАЙБУТНЮ СІМ'Ю**

Ivanenko A.S. Sex-role identification as a mechanism of forming the concept of future family in backwardness children / A.S. Ivanenko// Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Navrilov. – Edition VI. Issue 2.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 62–69

Іваненко А.С. Статєво-рольова ідентифікація як механізм формування у розумово відсталих учнів уявлень про майбутню сім'ю. У статті проведено аналіз теоретичних підходів з проблеми статєво-рольової ідентифікації та її впливу на формування власної сім'ї особами з вадами розумового розвитку. Ідентифікація трактується, як несвідоме ототожнення суб'єктом себе з іншим суб'єктом, групою, процесом або ідеалом. Психологічний механізм цього процесу полягає у тому, що людина засвоює шляхом несвідомого наслідування поведінку людей стосовно один одного, і лише тих, які значущі для неї.

Дослідження ідентифікації, розглянуті у статті, стосуються аспектів проблеми соціалізації розумово відсталих учнів, а саме детально розглянута ідентифікація дітей з батьками. В процесі активної взаємодії батьків з дітьми, завдяки властивості людської психіки - наслідуванню, діти засвоюють і відтворюють моделі статєворольової поведінки батьків. Вченими доведено наявність тенденції неусвідомлюваного перенесення молодими подружжями моделей взаємин своїх батьків у власні сім'ї.

Аналіз психологічної літератури з проблем сім'ї показав, що процес ідентифікації – є одним із головних механізмів формування уявлень про майбутню сім'ю.

Ключові слова: ідентифікація, учні з вадами розумового розвитку, статєво-рольові уявлення, модель сім'ї, сім'я.

Іваненко А.С. Поло-ролевая идентификация как механизм формирования представления о будущей семье у умственно отсталых учеников. В статье проведен анализ теоретических подходов по проблеме поло-ролевой идентификации и ее влияния на формирование собственной семьи лицами с недостатками умственного

розвиття. Ідентифікація трактується як бессознательное отождествление субъектом себя с другим субъектом, группой, процессом или идеалом. Психологический механизм этого процесса заключается в том, что человек усваивает путем бессознательного подражания поведение людей в отношении друг друга, и только тех, которые значимы для нее.

Исследование идентификации, рассмотренные в статье, касаются аспектов проблемы социализации умственно отсталых учащихся, а именно подробно рассмотрена идентификация детей с родителями. В процессе активного взаимодействия родителей с детьми, благодаря свойству человеческой психики - подражанию, дети усваивают и воспроизводят модели поло-ролевого поведения родителей. Учеными доказано наличие тенденции неосознанного переноса молодыми супругами моделей взаимоотношений родителей в собственные семьи.

Анализ психологической литературы по проблемам семьи показал, что процесс идентификации - один из главных механизмов формирования представлений о будущей семье.

Ключевые слова: идентификация, ученики с нарушениями умственного развития, поло-ролевые представления, модель семьи, семья.

Забезпечення оптимальної інтеграції в сучасні умови життєдіяльності дітей з особливими потребами є головним завданням спеціальної психології (В.Бондар, Л.Вавіна, І.Дмитрієва, В.Засенко, А.Колупаєва, С.Конопляста, Г.Мерсіянова, С.Миронова, В.Синьов, Т.Скрипник, В.Тарасун, Л.Фомічова, О.Хохліна, А.Шевцов, М.Шеремет, Д.Шульженко та ін.).

Створення власної сім'ї та задоволеність шлюбом є одними з компонентів соціальної адаптації осіб з особливими потребами. Перші дослідження присвячені вивченню подальшої долі вихованців допоміжних шкіл, зокрема проблемі побудови сімейних стосунків були зроблені такими науковцями, як А.Асафова (1963, 1967); А.Іваніцький (1986); Ю.Карвяліс (1975, 1988); М.Шалімов (1970); Г.Шаумаров (1990) та інші. Науковцями було виявлено велику кількість проблем з якими стикаються в своїх власних сім'ях колишні випускники допоміжних шкіл.

Серед основних проблем, з якими стикаються в своїх особистих сім'ях колишні випускники допоміжних шкіл Г.Шаумаров виділяє наступні:

- негативний досвід отриманий до шлюбу, несприятливий приклад батьківської сім'ї;
- велика кількість дошлюбної вагітності;
- істотна різниця у віці - від 10-25 років;

- повне підкорення іншому партнеру, який не має інтелектуальних вад;
- багатодітність;
- великий відсоток народження дітей з різними відхиленнями у розвитку;
- психологічна та соціальна неготовність до сімейного життя;
- нестача знань з організації сімейного господарства;
- високий рівень конфліктності між подружжям, неузгодженість сімейних цінностей;
- проблеми в сексуальних відносинах [6].

О.Денисова, О.Морщинуна, Г.Шаумаров виділяють наступні причини, які спричиняють виникнення проблем у майбутній сім'ї у людей з вадами розвитку:

- не достатньо серйозне ставлення до вибору чоловіка, відсутність відповідальності та необхідної психологічної та моральної зрілості;
- невміння жити в одному сімейному колективі, егоїстичне відношення до інших членів сім'ї та не зацікавленість їх життям;
- бракування культури в сфері духовних, психологічних та сексуальних відносин [6].

Г.Шаумаров серед основних причин виділяє низький освітній та культурний рівень випускників допоміжних шкіл та не благополучність, деструктурізованість батьківських сімей, їх низький рівень педагогічної культури та невисокий виховний потенціал.

Чеський демограф і соціолог К. Вітек підкреслював значення особистого прикладу батьків для власних дітей та якості виховання ними підростаючого покоління. Атмосфера батьківської сім'ї, на думку вченого, в майбутньому впливає на долю молодого подружжя та на їх сімейне благополуччя. Розлучення батьків, виховання дитини в неповній родині, не благополучність і конфліктність батьківської родини ускладнює процес формування в майбутньому гармонійної сім'ї.

Психотерапевт С.Кратохвіл вбачає безпосередній зв'язок між благополучним сімейним життям подружжя та схожістю моделей сімей, з яких походять чоловік та дружина. Гармонійно подружні стосунки можуть реалізуватися лише з партнером, який своєю внутрішньою програмою нагадує батьків протилежної статі. Розбіжність уявлень про модель сім'ї створює основу для конфліктів, боротьбу за владу, непорозуміння, розлучення та ін. [5].

Вченими доведено наявність тенденції неусвідомлюваного перенесення молодими подружжями моделей взаємин своїх батьків у власні сім'ї. Психологічний механізм цього процесу полягає у тому, що людина засвоює шляхом несвідомого наслідування поведінку людей стосовно один одного, і лише тих, які значущі для неї. Завдяки властивості людської психіки - наслідуванню, яке проявляється в процесі активної взаємодії батьків з дітьми, діти засвоюють і відтворюють моделі статевої поведінки батьків.

Першими детально описали процес ідентифікації засновники психоаналітичного напрямку З. Фрейд та А. Фрейд. Вченими було досліджено тенденцію перенесення батьківської моделі сім'ї у власну сім'ю, неусвідомлюване наслідування поведінки батька чи матері, вплив образу батька протилежної статі на вибір партнера.

Феномен ідентифікації активно вивчався багатьма дитячими та медичними психологами, персонологами, соціальними психологами та трактувався по-різному: «відтворення батьківських відносин» (К. Юнг), «наслідування, копіювання досвіду батьківської сім'ї» (В. Чередниченко), «неусвідомлені тенденції до повторення моделі сім'ї своїх батьків» (З. Цельмер; М. Вовчик – Блакитна; А. Волкова).

Дослідження З.Цельмер свідчать про те, що навчаючись в дитячі роки своїй майбутній подружній ролі, дитина ототожнює себе з батьком тієї ж статі. Особа батька грає особливе місце у розвитку особистості хлопчика починаючи з самого його народження: він відіграє роль моделі при ранній ідентифікації та стає першим зовнішнім прикладом для наслідування та засвоєння дитиною форм поведінки та спілкування. Для хлопчика велике значення має досвід спілкування з батьком і досвід спостереження за взаємовідносинами батька та матері. Дівчинці, в свою чергу, важливий досвід спостереження за поведінкою матері стосовно батька, дівчинка засвоює ці способи поведінки. [10].

Як показують матеріали дослідження Т.Юферевої, у підлітків з дитинства під впливом батька і матері створюється образ майбутнього чоловіка та майбутньої дружини. Поведінка батьків, їх сумісне життя впливають на уявлення про шлюб і на відносини до іншої статі.

Важливого значення для формування статево-рольової вихованості дитини набуває питання складу сім'ї (наявність обох батьків, відсутність когось з них, проживання з бабусями, дідусями, наявність братів, сестер). Часто труднощі виховання дітей у неповних сім'ях пов'язують з відсутністю статево-рольового взірця для них, а також з тим, що розлученим батькам часто доводиться виконувати дві різні статево-типізовані ролі.

Про значну роль сім'ї у питаннях формування в дітей адекватних знань про гендерні ролі дорослих свідчив М. Боришевський. Він підкреслював, що в сім'ї реалізуються процеси ідентифікації та наслідування статевої поведінки дорослих. Закликав педагогів у разі необхідності надавати допомогу батькам у справі статево-рольового виховання [2].

Саме завдяки механізму ідентифікації хлопчиків і дівчаток з батьками в сім'ї, як стверджують дослідження Н.Обозова і А.Обозової, формуються образи чоловіка і дружини, зразками при цьому, виступають мати і батько. У виборі дружини і в подальших відносинах значну роль грає факт збігу образу матері і уявлення про жінку - дружину. Результати показують, що 94% чоловіків, що мають дружин,

схожих по фізичних особливостях і темпераменту з їх матерями, були щасливі в шлюбі. В той же час тільки 33% чоловіків щасливі з дружинами, не схожими їх матерів. Жінки, на відміну від чоловіків, уявляють собі майбутнього чоловіка більш схожим на знайомих їм чоловіків, чим на батька [8].

І.Клемантович вважає, що дитина ідентифікується з батьківською родиною, засвоює прийняті в ній погляди, установки, звичаї, образи поведінки і спілкування.

На думку І.Чередниченко значною проблемою з якою стикаються молоді сім'ї, є «сліпе наслідування, копіювання досвіду сім'ї своїх батьків».

У молодого подружжя, як свідчать дослідження М.Вовчик-Блакитної та Н.Волкової, наявна тенденція до повторення моделі батьківської сім'ї. Це оказує великий вплив на стосунки між подружжям і може служити основою для конфліктів, адже не завжди моделі сім'ї чоловіка співпадають з моделями сім'ї дружини [2].

Свої сімейні відносини обидва члена подружжя намагаються пристосувати до своїх внутрішніх схем, які закладені в чоловіка та жінці. Гармонійні сімейні відносини можуть скластися лише при схожості уявлень обох партнерів про те, якою має бути сім'я.

Аналіз психологічної літератури з проблем сім'ї показав, що процес ідентифікації – є одним із головних механізмів формування уявлень про майбутню сім'ю. Батьківська сім'я стає еталоном та виступає основним джерелом з накопичення знань та уявлень про те якою має бути сім'я, батьки виступають для дітей головним прикладом того, якими мають бути чоловік і жінка, яка їх роль та функції в сім'ї, які їм притаманні форми поведінки по відношенню один до одного та до дітей.

Від батьків, від успіху або неуспіху їх власного шлюбу багато в чому залежить, яким буде відношення до майбутнього шлюбу їх дітей. Соціологічні дослідження за даними Т.Буленко фіксують, що благополуччя в батьківських сім'ях сприяє створенню щасливих шлюбів у дітей. Проте, на жаль, далеко не у всіх сім'ях панує благополуччя та гармонія. Тому, на думку вченого, особливо важливі зусилля педагогів, психологів і батьків, направлені на те, щоб молода людина дістала широкі можливості вибору прикладу для майбутнього сімейного життя [1].

Дисгармонійні стосунки та несприятливий психологічний клімат в батьківській родині накладають негативний відбиток на майбутнє сімейне життя дитини. А.Раку стверджує, що дитина з певними вадами в розвитку схильна копіювати модель сім'ї батьків у власну сім'ю [9].

Г.Грибанова, В.Карвяліс, Є.Мастюкова, С.Міронова, М.Райська та інші науковці підкреслюють, що розумово відсталі діти, зазвичай, виховуються у неблагополучних сім'ях, з несприятливою атмосферою

для виховання майбутнього сім'янина. Тому не маючи іншого приклада, дівчата та юнаки з інтелектуальними вадами, переносять негативний досвід своїх батьків у власну майбутню родину.

Соціологічне вивчення батьківських сімей учнів з вадами розумового розвитку, проведене Н.Галімовою, показало, що більшість розумово відсталих учнів виховуються в неповних сім'ях. Великий відсоток старшокласників складають діти з соціально-неблагополучних сімей, що проявляється в алкоголізації батьків, їх асоціальному способу життя, аморальній поведінці матерів, побутовому хуліганстві [3].

С.Миронова та М.Матвєєва, розглядаючи питання статевого виховання та підготовки учнів допоміжної школи до сімейного життя, зазначають, що залежно від мікроклімату в сім'ї у дитини формуються установки на сімейне життя, ціннісні орієнтації, стереотипи поведінки. Але для багатьох учнів допоміжної школи сім'я не може виступати позитивним адекватним прикладом, а сам склад батьків є неоднорідним за освітнім та культурним рівнем. Тому важливою є органічна співпраця допоміжної школи та сім'ї у справі виховання дітей з порушеним інтелектом [7].

Н.Заїраєвою було проведено ряд досліджень з метою встановлення зв'язку статево-рольових уявлень підлітків з інтелектуальною недостатністю з батьківськими. Базуючись на тому, що одним з провідних механізмів передачі статево-рольових уявлень в дитячому віці є наслідування, були проведені зіставлення цих уявлень у матерів і їхніх дітей. На підставі аналізу результатів досліджень, можна стверджувати, що специфіка статево-рольових уявлень у розумово відсталих підлітків визначається впливом не тільки патобіологічних, а й соціальних факторів. Якщо дитина росте в неблагополучній сім'ї, це перешкоджає формуванню адекватних статево-рольових уявлень. Отже, достовірно було встановлено, що на характер досліджуваних уявлень і їх емоційну забарвленість в більшій мірі впливають тип сім'ї та якість сімейної соціалізації. Ступінь інтелектуального недорозвинення впливає на якісні характеристики уявлень [4].

Сім'я є першим, основним та авторитетним для дитини вихователем. Виховання дає дитині уявлення про те, що таке сім'я, як вона функціонує, як себе слід поводити в ній та за її межами. На жаль, часто в сім'ях закріплюються та існують неправильні установки, які є проекцією неадекватних стосунків членів сім'ї або перенесенням моделей статевого виховання сприйнятих у батьківській сім'ї у власну сім'ю, а також розподілом ролей чи функцій батьків за стереотипією статево-рольової диспозиції обов'язків, закріплених у свідомості людей, що вже суперечить реаліям сьогодення.

Збільшення останніми роками в Україні кількості розлучень, скорочення народжуваності, низький рівень знань, уявлень про сімейне життя висунули проблему підготовки учнів, і особливо старшокласників

до майбутнього відповідального шлюбу як одну з основних проблем суспільства. Поліпшення знань молодого покоління про соціально-психологічні процеси, що відбуваються при становленні і розвитку сім'ї, є однією з форм зміцнення майбутньої сім'ї.

Основними джерелами статево-рольового виховання особистості є сім'я, школа, однокласники, твори художньої літератури та мистецтва, засоби масової інформації. Вплив цих джерел не є рівнозначним, та відповідно ускладнений певними недоліками. А саме: часто ситуація в сім'ях, де виховуються діти з порушеним інтелектом, є педагогічно складною; спеціальні школи є переважно заходами інтернатного типу, що збіднює знання дітей з кола питань статево-рольової взаємодії; інформація, що надходить від однокласників базується на міфах та суттєво залежить від складу референтної групи, мікроклімату в ній; засоби масової інформації пропагують неадекватні взірці статево-рольової поведінки тощо. Саме тому основним координаційним джерелом реалізації завдань статево-рольового виховання щодо дітей з порушеним інтелектом розглядається допоміжна школа, а основними методами впливу – методи позакласної виховної роботи [6].

В зв'язку з вищезазначеними проблемами чималої актуальності набуває проблема підготовки до майбутнього сімейного життя учнів старших класів спеціальної школи, зокрема учнів з вадами розумового розвитку.

Список використаних джерел

1. Бурлачук Л.Ф., Коростылева Л.А. Психологические особенности лиц, испытывающих затруднения при вступлении в брак // Психологический журнал. – Т. 16. - №3. - 1995. – С. 137- 145.
2. Вовчик-Блакитна М.В. Підготовка молоді до сімейного життя. - К.: Знання УРСР., 1984. – 48 с.
3. Галимова Н. М. Подготовка умственно отсталых старшеклассников к будущей семейной жизни: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2000. – 25 с.
4. Заиграева Н. В. Генезис и особенности полоролевых представлений у подростков с интеллектуальной недостаточностью: Автореф. дис. канд. псих. наук. – Иркутск, 2006. – 26 с.
5. Кратохвил С. Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний. - М.: Медицина, 1991. - 336 с.
6. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. Москва: ВЛАДОС, 2004. – 398 с.
7. Миронова С.П., Матеева М.П. Статеве виховання у допоміжній школі: Посібн. для вчит. – Кам'янець-Подільський: 1996. – 30 с.
8. Обозов Н.Н., Обозова А.Н. Диагностика супружеских затруднений // Психологический журнал. - 1989. -Т.3.- №2. – С.31-39.
9. Раку А. И. Взаимодействие вспомогательной школы и семьи в социальной адаптации учащихся. – Кишинев: 1982. - 143 с.
10. Цельмер З. На всю жизнь. Психология семейной жизни. - М.: Шанс, 1992. - 124 с.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Burlachuk L.F., Korostyleva L.A. Psykholohycheskye osobennosti lyts, uspytyvaiushchykh zatrudneniia pry vstuplenyy v brak // Psykholohycheskyi zhurnal. – T. 16. - №3. - 1995. – S. 137- 145.
2. Vovchyk-Blakytna M.V. Pidhotovka molodi do simeinoho zhyttia. - K.: Znannia URSR., 1984. – 48 s.
3. Halymova N. M. Podhotovka umstvenno otstalыkh starsheklassnykov k budushchei semeinoi zhyzny: Avtoref. dys. kand. ped. nauk. – M., 2000. – 25 s.
4. Zayhraeva N. V. Henezys y osobennosti polorolevыkh predstavlenyi u podrostkov s yntellektualnoi nedostatochnosti: Avtoref. dys. kand. psyk. nauk. – Yrkutsk, 2006. – 26 s.
5. Kratokhvyl S. Psykhoterapyia semeino-seksualnykh dysharmonyi. - M.: Medytsyna, 1991. - 336 s.
6. Mastiukova E. M. Semeinoe vospytanye detei s otklonenyiamy v razvytyu. Moskva: VLADOS, 2004. – 398 s.
7. Myronova S.P., Matieieva M.P. Stateve vykhovannia u dopomizhnii shkoli: Posibn. dlia vchyt. – Kam'ianets-Podilskyi: 1996. – 30 s.
8. Obozov N.N., Obozova A.N. Dyahnostyka supruzheskykh zatrudnenyi /

This article provides an analysis of theoretical approaches to the problem of sex- role identification and its impact on the formation of their own family persons with intellectual disabilities. Identification interpreted as unconscious identification of the subject itself with another entity, group, process or ideal. The psychological mechanism of this process is that a person learns through unconscious imitation behavior towards one another, and only those that are important to her.

Study identification, discussed in the article relating to aspects of socialization of mentally retarded students in particular detail the identification of children with their parents. During the active cooperation of parents with children, thanks to the properties of the human mind - imitation, children learn and reproduce sex-role model of parents. Scientists have proved tendency unconscious transference young couple models of the relationship of their parents in their own family.

Analysis of the psychological literature on family showed that the identification process - is one of the main mechanisms for the formation of ideas about future family.

Key words: identification, students with intellectual disabilities, sex-role representation model family, family.

Received 27.04.2015

Reviewed 15.05.2015

Accepted 11.06.2015

УДК 37.035.2:376.2

Г. П. Кайдалова
gala396@rambler.ru

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МІЖ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Kaidalova H. P. Formation of tolerance in junior pupils relations with different level of psychophysical development as a scientific problem / H.P. Kaidalova // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 2.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 70–78

Г. П. Кайдалова. Формування толерантності між молодшими школярами із різним рівнем психофізичного розвитку як наукова проблема. У статті розглядається проблема виховання толерантності у дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти, з'ясовано зміст понять «толерантність», «інклюзія», «інклюзивна освіта». Окрема увага акцентується на потребі застосування трьох типів взаємодії: діалогу, співробітництва та опіки, що допоможе реалізувати формування толерантності в учнів початкових класів. Проаналізовано ключові елементи інклюзії, що демонструють її характерні особливості у навчальному процесі: інклюзія, як процес; інклюзія, як долання перешкод; інклюзія, як присутність, участь, досягнення; інклюзія, як гарантування та забезпечення участі в освітньому процесі особам, особливо дітям, що цього потребують. Підкреслено на необхідності дотримання та реалізації моделі інклюзивної освіти як основного правила співіснування усіх людей у суспільстві. Визначаючи формування толерантності у молодших школярів в умовах інклюзивного навчання як вагомому елементу утворення дружніх, міжособистісних відносин, наголошено, що у цьому складному процесі необхідно створити не лише особливі умови для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, але й підготувати їх здорових однолітків до співпраці з ними; виключити будь-яку дискримінацію і забезпечити однакове ставлення до всіх без винятку. При цьому дана співпраця повинна викликати захоплення як в одних, так і в інших та відбуватися на постійній, нерозривній, взаємозв'язаній основі. Окремо виділено причини, що через певні зовнішні або внутрішні фактори впливу на особистість, заважають будувати нормальні, терпимі відносини між молодшими школярами та дітьми з порушеннями психофізичного

розвитку. Проаналізовано та виділено шляхи їх вирішення, повна або часткова реалізація яких допоможе знайти і налагодити спільний контакт між усіма учасниками учнівського колективу в умовах інклюзивного навчання, підготувати до сприйняття людей цієї категорії у суспільстві, допоможе подолати страх і створити бажання товаришувати з ними, незалежно від будь-якої ситуації.

Ключові слова: толерантність, взаємостосунки, молодші школярі, інклюзивне навчання, діти з порушеннями психофізичного розвитку.

Кайдалова Г. П. Формирования толерантности между младшими школьниками с разным уровнем психофизического развития как научная проблема. В статье рассматривается проблема воспитания толерантности у детей младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования, установлено содержание понятий «толерантность», «инклюзия», «инклюзивное образование». Особое внимание акцентируется на необходимости применения трех типов взаимодействия: диалога, сотрудничества и опеки, что поможет реализовать формирования толерантности в учеников начальных классов. Проанализированы ключевые элементы инклюзии, которые демонстрируют ее характерные особенности в учебном процессе: инклюзия, как процесс; инклюзия, как преодоление препятствий; инклюзия, как присутствие, участие, достижения; инклюзия, как гарантирование и обеспечение участия в образовательном процессе лиц, особенно детей, которые в этом нуждаются. Подчеркнуто на необходимости соблюдения и реализации модели инклюзивного образования как основного правила существования всех людей в обществе. Определяя формирования толерантности у младших школьников в условиях инклюзивного обучения как важного элемента образования дружеских, межличностных отношений, отмечено, что в этом сложном процессе необходимо создать не только особые условия для детей с нарушениями психофизического развития, но и подготовить их здоровых сверстников к сотрудничеству с ними; исключить любую дискриминацию и обеспечить одинаковое отношение ко всем без исключения. При этом, данное сотрудничество должно вызывать восхищение как у одних, так и в других и происходить на постоянной, неразрывной, взаимосвязанной основе. Отдельно выделены причины, которые, через определенные внешние или внутренние факторы влияния на личность, мешают строить нормальные, терпимые отношения между младшими школьниками и детьми с нарушениями психофизического развития. Проанализированы и выделены пути их решения, полная или частичная реализация которых поможет найти и наладить совместный контакт между всеми участниками ученического коллектива в условиях инклюзивного обучения, подготовить к восприятию людей этой

категории в обществе, поможет преодолеть страх и создать желание дружить с ними, в независимости от любой ситуации.

Ключевые слова: толерантность, взаимоотношения, младшие школьники, инклюзивное обучение, дети с нарушением психофизического развития.

Постановка проблеми. Незважаючи на розвиток в усіх сферах життєдіяльності людини, а саме освіти, науці, техніці, медицині, промисловості тощо, існує достатньо проблем, що потребують невідкладного вирішення та нових досліджень. Одна з таких проблем – навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку у загальноосвітніх навчальних закладах.

За даними ООН, у світі нараховується близько 450 мільйонів людей із порушеннями психофізичного розвитку. В Україні, як і в усьому світі, спостерігається тенденція до зростання кількості таких дітей. Якщо чисельність дитячого населення за період 2003-2012 років знизилася на 19,02%, то загальний відсоток дітей-інвалідів щорічно збільшується на 0,5%. Їх число станом на початок 2014 року сягнуло показника 167 059 осіб, або 2,0% від усього дитячого населення країни [Про парлам. слух.].

Актуальною на часі постає проблема залучення дітей з порушеннями психофізичного розвитку до навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Проте, вирішення цієї проблеми не означає розв'язання усіх наступних. Навчання дітей зазначеної категорії у початковій школі передбачає не лише створення для них необхідних умов, але й підготовку здорових дітей до формування з ними дружніх взаємостосунків, що найбільш реалізується завдяки поняттю толерантності. Маючи на меті створення міцного учнівського колективу в інклюзивному класі, слід, перш за все, звернути увагу на проблему недостатнього утворення взаємозв'язків на основі толерантності по відношенню здорових школярів до дітей з порушеннями психофізичного розвитку, адже її вирішення є завданням не лише школи, а й суспільства у цілому. Тому вважаємо, що процес формування толерантності та її розвиток потрібно розпочинати з першого дня навчання дитини у школі задля того, щоб ідеї взаєморозуміння поступово стали твердими переконаннями.

Аналіз останніх досліджень. Загальні питання педагогіки толерантності досліджували М. Рожков, А. Сиротенко, Г. Солдатова, Л. Шайгерова та ін.; технологічні питання виховання толерантності знайшли своє відображення у працях Т. Білоус, С. Герасимова, О. Кащенко, Б. Рієрдона, В. Сітарова, І. Сковородкіна, О. Скрябіна, П. Степанова, Г. Шеламова; вплив гуманітарних дисциплін на формування толерантності вивчали Л. Алексашкіна, Л. Ванюшкіна, С. Метліна та інші [Горват].

В Україні окремі аспекти проблеми інтегрованого навчання висвітлюються у працях А. Колупаєвої, М. Сварника, В. Синьова, Н. Софій, М. Шеремет, В. Тарасун, О. Таранченко, А. Шевцова. Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема В. Болдирєва, В. Бондар, Л. Будяк, Т. Євтухова, А. Колупаєва, І. Кузава, В. Ляшенко, І. Іванова, В. Синьов, О. Столяренко, А. Шевчук, присвячують свої праці дослідженням проблеми інклюзивної освіти [Левун].

Метою статті є аналіз процесу розвитку толерантності між молодшими школярами та дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, виявлення причин небажання вступати з останніми в контакт та запропонувати шляхи їх вирішення.

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день суспільство визначає толерантність як доброзичливе ставлення одних людей до інших.

Термін «толерантність» походить від латинського слова *tolero*, котре означає «несу», «витримую», «терплю». Це риса характеру людини, що виявляється у ставленні до когось чи чогось, а характер – то сукупність набутих навичок, установок, принципів, які опираються і на вроджені особливості, і на світоглядні засади. Слово «набути» передбачає процес становлення, отже, толерантність як терпіння не є чимось застиглим і статичним: її завжди може набути той, кому її бракує [Баценко, 2011].

Загальновідомо, наскільки важливо мирно співіснувати у сучасному світі. Постійні прояви насильства, приниження, порушення прав і свобод, переживання і стримування негативних почуттів, нерозуміння з боку дорослих і однолітків – все це рано чи пізно відображається на моральному становленні дитини, зменшує її чутливість, а інколи і руйнує як особистість. Недаремно світова спільнота визначила толерантність базовим принципом моралі, що веде до формування більш складних моральних утворень таких як милосердя та співчуття [Скрипник, 2011].

Неможливо із впевненістю стверджувати, що усі молодші школярі, які щойно прийшли до школи і тільки вникають у навчальний процес як такий, володіють хоча б уявленнями про толерантну поведінку, як інструмент мирного врегулювання суперечок. У кожного рівень морального виховання різнитиметься, хоча вони, на момент навчання, знатимуть окремі норми поведінки по відношенню до інших, проте не підозрюватимуть, що це відноситься або стосується толерантності.

Толерантність, яку ми прагнемо сформуванню у дитини, реалізується завдяки трьом типам взаємодії: діалогічна, співробітництво, опіка.

У діалогічній взаємодії при рівності позицій, гнучкості мислення, високому рівні емпатії та відчутті партнера виявляється власна індивідуальність особистості і пізнається своєрідність іншого. Всі ці

характеристики є основою толерантності, що спрямовує вести діалог з раннього дитинства. *Співробітництво* реалізується тоді, коли обидва партнери з'ясовують цілі один одного і бажають знайти рішення, що задовольняє обох. *Опіка* також є тим типом взаємодії, який співвідноситься з толерантною поведінкою. Мається на увазі турбота про людину, що не принижує її гідність. Цей тип взаємодії можливий тоді, коли кожен учасник взаємодії сприймає один одного і, в результаті, терпимо ставиться один до одного. [Скрипник, 2011].

Забезпечення повноцінної участі усіх громадян у соціальному житті, дітей в тому числі, забезпечує поняття «інклюзія», а «інклюзивна освіта», як система освітніх послуг, ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання; передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу [Інклюзивна школа]. Згідно із даними поняттями, всі, без винятку, діти можуть і мають навчатися разом із своїми однолітками, разом, допомагаючи один одному, пристосовуватись до навчального процесу.

Інклюзивна освіта є підходом, який допомагає адаптувати освітню програму та навчальне середовище до потреб учнів, які відрізняються своїми навчальними можливостями. При визначенні сутності інклюзії, важливо звернути увагу на чотири елементи, які ілюструють її характерні особливості:

– інклюзія – як процес. Важливо зазначити, що інклюзія має розглядатись як постійний пошук ефективніших шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей.

– інклюзія, що пов'язана з визначенням перешкод та їх подоланням.

– інклюзія, що передбачає присутність, участь та досягнення. «Присутність», в даному контексті, розглядається як надання можливості навчатися в загальноосвітньому навчальному закладі та пристосування, необхідні для цього; «участь» розглядається як позитивний досвід; «досягнення» розглядається як комплексний результат навчання упродовж навчального року, а не лише результати тестів та екзаменів.

– інклюзія, що передбачає гарантування участі в освітньому процесі учнів, які підлягають групі «ризик» виключення або обмеження в навчанні. [Інклюзивна школа].

Модель інклюзивної освіти ґрунтується на підставі соціального підходу – треба змінювати не тих, хто має порушеннями психофізичного розвитку, а необхідно змінювати саме суспільство, ставлення людства до осіб згаданої вище категорії. Тобто, це не вони повинні підлаштовуватися під нас, а навпаки, ми повинні зробити усе, щоб їм було комфортно існувати поряд з нами. Аналіз наукового фонду засвідчив, що в основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, що виключає будь-яку дискримінацію, забезпечує однакове ставлення до

всіх, але створює спеціальні умови для дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку.

Тому важливим завданням є адаптація до навчання в одному колективі, в одному класі не окремих учнів, не лише дітей з психофізичними порушеннями, а всіх разом, що дозволить поступово привчати не тільки до вивчення шкільного матеріалу, але й до співпраці, створення будь-яких контактів між собою. В результаті, це все поступово може перейти у дружні відносини та призведе до того, що учні допомагатимуть один одному, встановлюватимуть хоча б короткотривалі зв'язки між собою.

Звертаючи увагу на вимоги та потреби дітей з порушеннями психофізичного розвитку, нами виділено основні причини, що заважають здоровим одноліткам будувати з ними нормальні стосунки:

1. *Страх та неготовність.* Перш за все учні звертають увагу на відмінність іншого від себе. Якщо це, наприклад, дитина в інвалідному візку, то перед школярем постає проблема: а як підійти?, що сказати?, який перший крок зробити?. Невпевненість інших дітей бачить ця дитина, в результаті чого вона починає почувати себе неповноцінною, що веде до зародження негативних емоцій, роздратування, небажання вчитися серед здорових однолітків.
2. *Вплив сім'ї.* Як би там не було, але, майже завжди, взірцем для наслідування дитини є ніхто інший, як її батьки. Дитині передаються певні риси зовнішності, риси характеру. Але разом з тим, проводячи з батьками багато часу, слідкуючи за їхньою поведінкою, їх ставленням до оточуючого світу, їх нащадок перебирає світоглядне бачення собі, не маючи змоги розрізняти, що добре, а що погане. І добре, коли батьки навчають дитину хорошему. А що як вони самі того не помічаючи подали не зовсім гарний, з моральної точки зору, приклад? Будучи, наприклад, у громадському місці, хтось з батьків або не звернув увагу, або сказав щось зовсім не коректне даній ситуації до людини, котра має проблеми зі здоров'ям. Це, як наслідок, може закарбуватися у пам'яті дитини. І в подальшому вона таким чином сприйматиме усіх, без винятку: чи будуть це дорослі, чи це буде її одноліток.
3. *Оточення.* Своєрідний вплив на свідомість та погляди дитини здійснюють друзі, товариші, знайомі. Можливо, у дитини є сформовані певні уявлення про терпиме ставлення до тих, хто потребує особливих потреб, але під впливом приятелів наявні уявлення можуть категорично змінитися, зокрема, тоді, коли ці товариші або значно старші, або ж взагалі негативно впливають, є взірцем поганого впливу.
4. *Відео-, телефільми.* В час, коли особливої популярності набули нові інформаційні технології, коли у більшій половині дітей, перш, ніж вони підуть до школи, є комп'ютер, коли вони уже вміють користуватися всевітньою мережею Інтернет, не дуже позитивний приклад подають різноманітного роду відео файли. Дивлячись, приміром, жартівливе, що не відповідає реальності, відео у дитини може скластися враження, що так повинно бути не лише на екрані, а так треба робити і в реальному

житті. 5. *Індивідуально-психологічні особливості*. Певний вплив на створення дружлюбних зв'язків між школярами в умовах інклюзивного навчання здійснює характер або темперамент учня. Якщо поділяти клас на активних, тих, хто постійно бере участь у житті класу, радо викликається допомогти вчителю, та пасивних, які воліють щось робити під чуйним керівництвом вчителя, то дитина, що належить більш до другої категорії учнів, через сором'язливість, байдужість, невпевненість без допомоги не зможе налаштувати будь-які стосунки.

В силу певних обставин, кожна з цих причин, в більшій чи меншій мірі, перешкоджає формуванню терпимих, теплих, дружлюбних стосунків між школярами. Разом з тим, можна визначити наступні шляхи вирішення даних проблем: 1. *Постійний взаємозв'язок*. Важливо, починаючи з перших днів навчання і далі продовжуючи, забезпечити постійний взаємозв'язок усіх школярів; не лише тих, хто цього бажає, не лише тих, хто належить до активу класу і проявляє власну ініціативу, але й інших залучати до певного роду занять, що потребує спільної роботи. 2. *Рівні умови для всіх*. Щоб дитина з порушеннями психофізичного розвитку не почувала дискомфорту під час навчання, необхідно ставити її на рівних умовах з іншими, тим самим спонукаючи учнів їй допомогти, підтримати, якщо це потрібно, або навпаки. 3. *Залучення до участі у виховних заходах, конкурсах*. А що, як під особистістю школяра, що має порушення у психофізичному розвитку, заховався майбутній художник чи прекрасний декламатор віршів? Це хороший шанс дати дитині можливість проявити себе, показати власні можливості на рівні з іншими. Участь у класних, шкільних виховних заходах зменшуватиме відстань у спілкуванні, навпаки, усі будуть взаємодіяти, чомусь учитися один в одного. 4. *Робота з батьками*. Безпосередньо, спілкуючись з батьками, не потрібно робити акцент на дитині із проблемами здоров'я, на її батьках, не ставити її в інші рамки, вище або нижче всіх учнів класу. Це, в результаті, може вилитись у невдоволення батьків, а пізніше і їх дітей. 5. *Ставлення вчителя*. Найбільшу та найвагомішу роль відіграє вчитель як керівник класу і як зразок для наслідування. Тому, бажаючи створити міцний учнівський колектив, потрібно надмірно не опікати дитину з порушеннями психофізичного розвитку. Це негативно відіб'ється як на дитині, так і на всіх учнях. Адже, звикнувши до постійної уваги з боку вчителя, його допомоги у всьому, у середніх класах може виникнути проблема у адаптації до зовсім інших умов, в які вона потрапить. Що стосується учнів, то на фоні постійної похвали, постійної уваги, в них виникне негативне ставлення до тієї дитини, вони відчуватимуть ревності по відношенню до вчителя, адже він комусь допомагає більше, часу проводить більше, а інших обділяє своїм піклуванням. 6. *Робота з персоналом школи*. Профілактична бесіда з персоналом, іншими вчителями, працівниками школи не буде зайвою. Коли треба допомогти –

допомагати, а так якомога менше звертати увагу на особливості дітей з проблемами здоров'я, тим більше не вести за спинами цієї дитини та її батьків якісь незрозумілі бесіди, що лише пригнічують, а не навпаки.

Висновки. Організація навчального процесу між молодшими школярами із різним рівнем психофізичного розвитку повинна відбуватися у повній взаємодії усіх його учасників. Разом з тим, співпраця з молодшими школярами зазначеної вище категорії, навчить учнів лише хорошим манерам, серед яких є терпимість та милосердя, підготує до нормального сприйняття людей цієї категорії у суспільстві, подолає страх і створить бажання товаришувати з ними.

Список використаних джерел

1. Баценко Ю. Межі толерантності / Ю. Баценко // Мислитель. – 2011. – № 2 (4). – С. 5. **2. Горват М.** Проблема виховання толерантності у молодших школярів в умовах інтерактивного спілкування [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/43_1/visnuk_18.pdf. – Назва з екрану. **3. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально методичний посібник** [Кол. авторів : Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. та ін.] / За заг. ред. Даниленко Л. І., – К.: 2007. – 128 с. **4. Левун Н. І.** Концептуальні аспекти інклюзивної освіти та характеристика інклюзивного освітнього середовища [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/pspo_2013_40\(2\)_20.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/pspo_2013_40(2)_20.pdf). **5. Про парламентські слухання на тему: «Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення» 4 червня 2014 року** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=247365308. – Назва з екрану. **6. Скрипник Н. І.** Виховання толерантних взаємостосунків дітей старшого дошкільного віку : навчально-методичний посібник / Скрипник Н. І. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – 99 с.

Spy`sok vy`kory`stany`x dzherel

1. Bacenko Ju. Mezhi tolerantnosti / Ju. Bacenko // Myslytel'. – 2011. – № 2 (4). – S. 5. **2. Gorvat M.** Problema vyhovannja tolerantnosti u molodshyh shkoljariv v umovah interaktyvnogo spilkuvannja [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/43_1/visnuk_18.pdf. – Nazva z ekranu. **3. Inkljuzyvna shkola: osoblyvosti organizacii' ta upravlinnja :** Navchal'no metodychnyj posibnyk [Kol. avtoriv : Kolupajeva A. A., Sofij N. Z., Najda Ju. M. ta in.] / Za zag. red. Danylenko L. I., – K.: 2007. – 128 s. **4. Levun N. I.** Konceptual'ni aspekty inkljuzyvnoi' osvity ta harakterystyka inkljuzyvnogo osvitn'ogo seredovyshha [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/pspo_2013_40\(2\)_20.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/pspo_2013_40(2)_20.pdf). **5. Pro**

parlaments'ki sluhannja na temu: «Osvita, ohorona zdorov'ja ta social'ne zabezpechennja ditej z porushennjamy psyhofizychnogo rozvytku: problemy ta shljahy i'h vyrishennja» 4 chervnja 2014 roku [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=247365308. – Nazva z ekranu. **6. Skrypnyk N. I.** Vyhovannja tolerantnyh vzajemostosunkiv ditej starshogo doskil'nogo viku : navchal'no-metodychnyj posibnyk / Skrypnyk N. I. – Uman' : PP Zhovtyj, 2011. – 99 s.

Kaidalova H. P. Formation of tolerance in junior pupils relations with different level of psychophysical development as a scientific problem. The article examines the problem of upbringing of tolerance in junior pupils in terms of inclusive education, clarifies meanings of «tolerance», «inclusion», «inclusive education». Three types of interaction: dialogue, cooperation and care will help to implement the formation of tolerance in junior pupils. Analyzed key elements of inclusion show its characteristic features in the learning process: inclusion as a process; inclusion as overcoming obstacles; inclusion as presence, participation, achievement; inclusion as guarantee and providing the participation in education, especially children, who need it. The article accents on the importance of compliance and implementation of inclusive education model as the basic rules of coexistence of all people in society. We emphasized that the formation of tolerance in junior pupils in terms of inclusive education as important element of the formation of friendly interpersonal relations is complex process. That's why we must not only create special conditions for children with violations of psychophysical development, but also to prepare their healthy peers to cooperate with them; exclude any discrimination and ensure equal treatment of all without exception. Furthermore, this cooperation must be as object of admiration in all pupils. Also it must be constant, inseparable and interconnected. In this article are separately allocated reasons, which have some external or internal influence on personality and interfere to build normal, tolerant relations with junior pupils and children with violations of psychophysical development. We analyzed and identified solutions, which realization will help to find and establish mutual contact between all members of pupils group in terms of inclusive education. They will help to prepare for the perception of people of this category in society, will help to overcome fear and create a desire to be friends with them.

Key words: tolerance, relationships, junior pupils, inclusive education, children with violations of psychophysical development.

Received 14.04.2015

Reviewed 16.05.2015

Accepted 23.06.2015

УДК 71.2.378: 159.9072

Н.Г. Каньоса
nata_ka@ukr.net

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ

Kanosa N.G. Training of future elementary school teachers to work with exclusion children / N.G. Kanosa // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 2.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 79–89

Н. Г. Каньоса. Підготовка майбутніх педагогів початкової школи до роботи з дезадаптованими дітьми. Стаття присвячена дослідженню проблеми підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи з дезадаптованими дітьми. В останні роки явище соціальної адаптації у дітей стало предметом багатьох психолого-педагогічних досліджень. Водночас те, що український соціум переживає перехідний період свого розвитку, зумовлює виникнення ряду негативних явищ, які ускладнюють процес соціальної адаптації особистості та викликають його порушення – соціальну дезадаптацію. Дослідження в загальноосвітніх школах виявили ознаки дезадаптації без виражених невротичних порушень у 23% учнів школи. Відомо, що особливо чутливими у відношенні до розвитку стану дезадаптації школярів є критичні періоди зміни умов виховання та навчання.

Розкрито суть проблеми шкільної дезадаптації, визначено детермінантні чинники її виникнення у школярів, основні напрями роботи з дезадаптованими дітьми. Вивчення першоджерел з проблеми «адаптація – дезадаптація» дозволило з'ясувати, що патогенність тих або інших чинників визначається як об'єктивним характером травмуючої ситуації, так і суб'єктивним ставленням до неї особистості. З метою підвищення адаптивних можливостей молодшого школяра і зниження кількості дезадаптованих учнів, педагогу необхідно мати знання про процес адаптації дитини до школи, володіти спеціальними вміннями і навичками роботи з дезадаптованими учнями.

В результаті аналізу психолого-педагогічних досліджень з проблеми підготовки майбутніх вчителів до професійної діяльності (Г. О. Балл, Г. С. Костюк, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, В. А. Семиченко, Л. І. Уманець та ін.), виявлення чинників шкільної дезадаптації, розроблено модель готовності майбутніх вчителів початкової школи до роботи з дезадаптованими дітьми у структурі якої виділено такі компоненти: афективний компонент (ставлення),

когнітивний компонент (знання) і технологічний компонент (уміння і навички).

Встановлено, що ефективність підготовки майбутніх педагогів до роботи з дезадаптованими дітьми молодшого шкільного віку досягається за умови формування готовності до розв'язання проблеми шкільної дезадаптації.

Ключові слова: шкільна дезадаптація, готовність до розв'язання проблеми шкільної дезадаптації, підготовка до роботи з дезадаптованими дітьми.

Н. Г. Канёса. Подготовка будущих педагогов начальной школы к работе с дезадаптированными детьми. Стаття посвящена исследованию проблемы подготовки будущих учителей начальной школы к работе с дезадаптированными детьми. В последние годы явление социальной адаптации у детей стало предметом многих психолого-педагогических исследований. В то же время то, что украинский социум переживает переходной период своего развития, обуславливает возникновение ряда негативных явлений, которые усложняют процесс социальной адаптации личности и вызывают его нарушение – социальную дезадаптацию. Исследования в общеобразовательных школах обнаружили признаки дезадаптации без выраженных невротических нарушений у 23% учеников школы. Известно, что особенно уязвимыми в отношении развития состояния дезадаптации школьников критические периоды изменения условий воспитания и обучения.

Раскрыта суть проблемы школьной дезадаптации, определены детерминантные факторы ее возникновения у школьников, основные направления работы с дезадаптированными детьми. Изучение первоисточников по проблеме «адаптация – дезадаптация» позволило выяснить, что патогенность тех или иных факторов определяется как объективным характером травмирующей ситуации, так и субъективным отношением к ней личности. С целью повышения адаптивных возможностей младшего школьника и снижение количества дезадаптированных учащихся, педагогу необходимо иметь знания о процессе адаптации ребенка к школе, обладать специальными умениями и навыками работы с дезадаптированными учащимися.

В результате анализа психолого-педагогических исследований по проблеме подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности (Г. А. Балл, Г. С. Костюк, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. А. Семченко, Л. И. Уманец и др.), выявление факторов школьной дезадаптации, разработана модель готовности будущих учителей начальной школы к работе с дезадаптированными детьми в структуре которой выделены следующие компоненты: аффективный компонент (отношение), когнитивный компонент (знания) и технологический

компонент (умения и навыки).

Установлено, что эффективность подготовки будущих педагогов к работе с дезадаптированными детьми младшего школьного возраста достигается при условии формирования готовности к решению проблемы школьной дезадаптации.

Ключевые слова: школьная дезадаптация, готовность к решению проблемы школьной дезадаптации, подготовка к работе с дезадаптированными детьми.

В останні роки явище соціальної адаптації у дітей стало предметом багатьох психолого-педагогічних досліджень. Водночас те, що український соціум переживає перехідний період свого розвитку, зумовлює виникнення ряду негативних явищ, які ускладнюють процес соціальної адаптації особистості та викликають його порушення – соціальну дезадаптацію. Дослідження в загальноосвітніх школах виявили ознаки дезадаптації без виражених невротичних порушень у 23% учнів школи. Відомо, що особливо чутливими у відношенні до розвитку стану дезадаптації школярів є критичні періоди зміни умов виховання та навчання.

Явище, протилежне процесу адаптації, – дезадаптація – трактується як процес, пов'язаний із переключенням з одних умов життя й, відповідно, звиканням до інших (Л. М. Бережнова, О. В. Хухлаєва).

Аналіз зарубіжної і вітчизняної психолого-педагогічної літератури показує, що терміном «шкільна дезадаптація» фактично визначаються будь-які ускладнення, які виникають у дитини в процесі шкільного навчання. Шкільну дезадаптацію трактують як сукупність ознак, що свідчать про невідповідність соціопсихологічного і психофізіологічного стану дитини вимогам ситуації шкільного навчання (Н. Г. Луськанова, І. А. Коробейніков).

Початкова школа – важливий етап у житті школярів, оскільки саме в цей період відбувається перебудова свідомості дитини, її емоційної сфери, соціальна та психологічна адаптація до умов школи.

Посилення дезадаптивних явищ у навчально-виховному процесі пов'язане зі збільшенням непрогнозованих критичних ситуацій у буденному житті, особливо, як свідчить практика роботи школи, вони загострюються в момент вступу до школи, період первинного засвоєння вимог, які висуває нова соціальна ситуація.

Більшість шестирічок приходять у школу з великим бажанням вчитися, але їхні знання про конкретні форми та зміст навчання у школі є поверхневими. У шкільному житті таке бажання може набути справжньої змістовності, або навпаки - зруйнуватися. Це залежить від того, як складатимуться стосунки дитини з учителем і однокласниками, чи стануть для неї цікавими навчальні завдання.

Прийшовши в школу, дитина стає школярем не відразу. На думку

В. В. Давидова, це становлення, тобто входження дитини в шкільне життя, яке відбувається протягом початкової школи, і поєднання рис дошкільного дитинства з особливостями школяра, буде характеризувати цілий період молодшого шкільного віку. Всі діти, починаючи навчання в школі, зустрічаються з труднощами.

Об'єктивною передумовою психологічних труднощів при входженні в шкільне життя, є нова, соціальна ситуація розвитку, зміна місця в системі соціальних відношень, тобто формування нової внутрішньої позиції школяра, що вимагає складної психологічної перебудови.

До суб'єктивних передумов виникнення труднощів відносять: відсутність у дитини досвіду соціального спілкування, або отриманий негативний досвід відвідувань дитячих дошкільних установ; низка індивідуальних особливостей дитини, які утруднюють процес становлення школяра: замкнутість, сором'язливість, агресивність, розсіяність та ін. Чинником, який збільшує (або посилює) труднощі входження в шкільне життя, є авторитарний стиль педагогічного впливу зі сторони вчителя.

За даними досліджень, синдром шкільної дезадаптації спостерігається у 20-30% учнів, причому відзначається тенденція до подальшого зростання їх кількості (В. В. Гроховський, І. А. Коробейников, Н. Г. Луськанова, О. В. Новікова, Л. П. Пономаренко). На перших етапах шкільного життя дезадаптація, як зазначають учені, спостерігається у 40-50% учнів. З урахуванням таких масштабів, а також подальших негативних наслідків цього явища, які проявляються, зокрема, у виникненні стійких видів соціальної психологічної дезадаптації, порушень поведінки, що досягають рівня клінічної і кримінальної вираженості (Б. Н. Алмазов, С. А. Белічева), стає очевидною актуальність підготовки майбутніх педагогів до розв'язання даної проблеми.

Розглядаючи проблему виявлення шкільної дезадаптації, вчені, фахівці-практики до її основних ознак найчастіше відносять труднощі у навчанні та різні порушення шкільних норм поведінки. Разом з тим, як показала практика, а також спеціальні дослідження (Г. Б. Шаумаров, Б. Н. Алмазов), педагог часто здатний лише констатувати проблему учня, що вже закріпилася, однак, у більшості випадків, він не може своєчасно діагностувати ускладнення, які виникли, правильно визначити їх дійсні причини, скорегувати ті чи інші прояви шкільної дезадаптації. Така ситуація шкільного навчання призводить до виникнення серйозних проблем, що породжуються передусім неадекватністю педагогічних дій і взаємним почуттям неприязні, а також відкритою конфронтацією між учнем і вчителем.

Іноді на виникнення дезадаптації в учнів впливає недосконалість педагогічного процесу, психотравмуюча поведінка вчителя. Шкільні

прогули і нехтування учнівськими обов'язками – найчастіші вияви дезадаптації, які є реакцією на несприятливе соціальне оточення (Л. А. Венгер, О. І. Захаров, Й. Лангмейер, М. Раттер).

Порівняльне дослідження типових труднощів першокласників на початку і в кінці навчального року і третьокласників в середині навчального року було проведено М. Максимовою. Вона використала спеціально розроблений опитувальник для батьків і вчителів. На початку навчального року у першокласників були виявлені труднощі, пов'язані з недостатнім розвитком довільності; труднощами у спілкуванні: невмінні встановити контакт, здійснювати спільну діяльність; пристосовуватися до швидкого темпу уроків.

До кінця навчального року змінився характер труднощів: збільшилося число дітей з негативним відношенням до школи в цілому (з 10% на початку до 40% до кінця 1 класу), а також з негативним ставленням до окремих навчальних предметів. Зросла кількість дітей з підвищеною тривожністю, нестійкою працездатністю, руховою розгальмованістю, інколи страхом по відношенню до школи. Основними труднощами третьокласників виявилися: відсутність інтересу до школи, складнощі з довільною регуляцією, підвищений рівень тривожності тощо.

Таким чином, початок навчання в школі має важливе значення для подальшого життя дитини. Від того, як швидко вона звикне до школи, її вимог і труднощів, багато в чому залежить її самопочуття, розвиток і успішність в оволодінні знаннями. Крім того, відомо, що діти, які з молодших класів вчать погано, невстигаючими залишаються до кінця шкільного навчання.

Як зазначає В. Оржеховська, вже в третьому класі одна третина учнів відвідує школу без інтересу, кожний десятий не любить школу, а кожний п'ятнадцятий учень початкових класів її «ненавидить». За даними Н. Самоукіної, «з початку навчання в школі у 67%-69% непідготовлених дітей виникають специфічні реакції: страхи, зриви, істеричні реакції, підвищена слізливість, загальмованість тощо. Діти бояться вчитися, бояться низьких оцінок, відчувають стрес перед виходом до дошки для відповіді, приниження, бояться виявитися неспроможними (хтось розумніший, а хтось навпаки)».

До числа основних первинних зовнішніх ознак дезадаптації і лікарі, і психологи відносять труднощі в навчанні та різні порушення шкільних форм поведінки. З огляду на це, з педагогічних позицій, до категорії дітей із порушеннями шкільної адаптації відносять дітей з недостатніми здібностями до навчання, так як серед вимог, які висуває до дитини школа, в першу чергу виділяється необхідність успішно оволодіти навчальною діяльністю. Відомо, що навчальна діяльність є провідною в молодшому шкільному віці, що її формування обумовлює зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості

дитини на даній стадії онтогенезу.

Різноманітність труднощів пов'язаних зі шкільним навчанням можна розділити на дві групи:

- специфічні, які мають ті чи інші порушення моторики, зорово-моторної координації, зорово-просторового сприйняття, мовленнєвого розвитку;

- неспецифічні, викликані загальною ослабленістю організму, нестійкою працездатністю, індивідуальним темпом діяльності.

Перераховані труднощі слід розглядати як чинники ризику, які здатні за певних умов стати причинами шкільної неуспішності, зокрема затримки інтелектуального розвитку дитини. Відомо що, на інтелект в молодшому шкільному віці лягає основне навантаження, оскільки для успішного оволодіння навчальною діяльністю необхідний достатньо високий рівень розвитку мислення, мовлення, уваги, пам'яті, сприймання, набутих в період дошкільного дитинства. Запас елементарних уявлень, розумових дій і операцій служить передумовою вивчення в школі навчальних предметів. Тому, навіть незначні порушення інтелекту будуть утруднювати процес навчання дитини та вимагати спеціальної корекції.

У дітей віком до 10-ти років, для яких властива підвищена потреба в рухах, найбільші труднощі викликають ситуації, в яких необхідно контролювати свою рухову активність. При блокуванні цієї потреби нормами шкільної поведінки у дитини наростає м'язове напруження, погіршується увага, працездатність, швидко настає втома. Наступаюча за цим розрядка, є захисною фізіологічною реакцією організму дитини на надмірне перенапруження, яке виражається в неконтрольованому руховому неспокої, розгальмованості. Під час уроку неадаптований учень неорганізований, часто відволікається, пасивний, у нього сповільнений темп діяльності, він часто допускає помилки.

Психологічні труднощі дезадаптуючого характеру, які зазнають діти, часто мають вторинну обумовленість, формуючись як наслідок невірної інтерпретації вчителем їх індивідуально-психологічних властивостей.

Суттєву роль в успішній адаптації до школи відіграють характерологічні й особистісні особливості дітей, які сформувалися на попередніх етапах розвитку. Вміння контактувати з іншими людьми, володіти необхідними навичками спілкування, здатність визначити для себе оптимальну позицію у відносинах з оточуючими надзвичайно необхідні дитині, яка поступає в школу, оскільки навчальна діяльність, ситуація шкільного навчання значною мірою має колективний характер. Несформованість таких здатностей або наявність негативних особистісних якостей породжують типові проблеми спілкування, коли дитина нехтується однокласниками. В обох випадках це спричиняє глибоке переживання дитиною психологічного дискомфорту, що має

дезадаптуючий вплив.

Не менш серйозні проблеми виникають у дітей із заниженою самооцінкою. Їх поведінка відрізняється зневірою у власні сили, що формує почуття залежності, сковує розвиток ініціативи та самостійності у вчинках і судженнях.

Первинна оцінка дитиною інших дітей залежить від думки вчителя, авторитет якого визначається молодшими школярами. Демонстративно негативне ставлення педагога до дитини формує аналогічне ставлення до неї і її однокласників, в результаті чого така дитина потрапляє в ізоляцію. Невміння налагодити позитивні взаємини з іншими дітьми стає основним психотравмуючим чинником і викликає у неї негативне ставлення до школи, призводить до зниження успішності, провокує формування різних патологічних станів.

Вивчення першоджерел з проблеми «адаптація – дезадаптація» дозволило з'ясувати, що патогенність тих або інших чинників визначається як об'єктивним характером травмуючої ситуації, так і суб'єктивним ставленням до неї особистості. З метою підвищення адаптивних можливостей молодшого школяра і зниження кількості дезадаптованих учнів, педагогу необхідно мати знання про процес адаптації дитини до школи, володіти спеціальними вміннями і навичками роботи з дезадаптованими учнями.

В результаті аналізу психолого-педагогічних досліджень з проблеми підготовки майбутніх вчителів до професійної діяльності (Г. О. Балл, Г. С. Костюк, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, В. А. Семиченко, Л. І. Уманець та ін.), виявлення чинників шкільної дезадаптації, розроблено модель готовності майбутніх вчителів початкової школи до роботи з дезадаптованими дітьми у структурі якої виділено такі компоненти: афективний компонент (ставлення), когнітивний компонент (знання) і технологічний компонент (уміння і навички).

Зміст афективного компоненту складає спрямованість особистості на педагогічну діяльність, як взагалі, так і на роботу з дезадаптованими учнями. Ефективність психолого-педагогічної підготовки до розв'язання проблеми шкільної дезадаптації неможлива без усвідомлення майбутніми вчителями важливості розв'язання даної проблеми, формування мотивів роботи з дезадаптованими дітьми: орієнтація педагога на індивідуальність та вікові особливості кожної дитини, на попередження дезадаптації у школярів, прагнення до здійснення допомоги дезадаптованим дітям, тобто без гуманістичної спрямованості педагога.

Когнітивний компонент передбачає наявність інформації про дезадаптацію, її симптоми, причини виникнення, шляхи попередження дезадаптації у школярів і методи та прийоми корекції виявів шкільної дезадаптації.

Зміст третього компоненту, технологічного, передбачає наявність у майбутнього вчителя умінь здійснювати профілактику виникнення дезадаптації у школярів, визначати причини виникнення симптомів шкільної дезадаптації (діагностичний аспект), умінь провести корекційну роботу з дітьми даної категорії (корекційний аспект). Достатня сформованість складових компонентів і їх цілісна єдність – показник високого рівня готовності вчителя до розв'язання проблеми шкільної дезадаптації.

Вирішення проблеми шкільної дезадаптації пов'язане з ранньою діагностикою симптомів і факторів ризику, з розробкою диференційованих програм корекційного навчання, з пошуком ефективних засобів психолого-педагогічної підтримки вчителів та батьків дезадаптованих учнів.

Вимоги до змісту методів психодіагностики повністю визначаються переліком симптомів та факторів, які за ними стоять. Перш за все, це такі поширені та чіткі ознаки, як порушення шкільної успішності та поведінки. Неуспішність може бути зумовлена й недостатнім рівнем «соціальної зрілості» дитини. Відхилення у поведінці можуть мати як первинну обумовленість, пов'язану з особливостями нейродинаміки, так і вторинну, яка відображає неадекватні способи компенсаторного реагування дитини на ті чи інші ускладнення в шкільному житті. Об'єктом уваги мають стати діти не з епізодичними, а зі стійкими та достатньо вираженими розладами у поведінці. Це потребує залучення відповідних методів дослідження.

Психологічний супровід орієнтований на оптимістичну перспективу кожного учня. Така орієнтація має об'єктивні підстави: за різних варіантів розвитку природа наділила кожную дитину потенціалом можливостей, достатніх для її успішної адаптації в соціально-культурному середовищі, і зокрема – в системі шкільної освіти. Були б лише створені адекватні умови і, у разі потреби, грамотно запуснені компенсаторні механізми розвитку. Розгортаючись в окресленому ключі, психологічний супровід підтримує вже проявлені здібності та стимулює ще не виявлені сили і навіть приховані здібності, надає дітям допомогу у визначенні навчальних проблем, формуванні соціально прийнятих норм поведінки у спілкуванні з однолітками й дорослими, впливає на їхнє психологічне самопочуття і, отже, виводить дитину на оптимальний рівень розвитку.

Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до роботи з дезадаптованими учнями – це цілісний процес, який включає: формування позитивної, гуманістичної спрямованості, відповідних знань, умінь і навичок; оволодіння практичним досвідом проведення профілактичної, діагностичної і корекційної роботи з дітьми даної категорії. Ефективність підготовки буде високою, якщо у студента сформована інтегрована якість – стан готовності до роботи з

дезадаптованими учнями.

Формування готовності до роботи з дезадаптованими дітьми передбачає поетапне оволодіння студентами необхідних знань, умінь і навичок. На першому етапі студенти знайомляться з базовими поняттями з проблеми дезадаптації. У міру просування всередині кожного етапу студент проходить ряд рівнів, що мають якісно відмінні особливості засвоєння і усвідомлення проблеми шкільної дезадаптації. Основним змістом другого етапу є навчання студентів умінню пізнавати дане психологічне явище в об'єктивній реальності, виділяти детермінуючі чинники дезадаптації молодшого школяра. На третьому етапі студенти опановують способи, прийоми, вивчення дезадаптованої дитини, набувають прогнозувати і проектувати подальший розвиток учня, будувати індивідуальні програми роботи з дитиною. На наступному етапі майбутні педагоги формують навички корекційної роботи з дітьми даної категорії, уміння компенсувати ті або інші особливості дитини адекватними способами впливу. На практичних заняттях студенти набувають уміння, навички складати індивідуальні і диференційні розвиваючо-корекційні програми за результатами скрінингової діагностики для дітей, що виявили підвищену тривожність, занижену самооцінку, схильність до невротичних розладів, засвоюють основи корекційної роботи (креативна корекція Ж. Далькроза, арт-терапія, імаготерапія Г. Азовцевої, методика Ю. Лінника та ін.).

Подальших досліджень вимагають питання розширення змісту роботи з дезадаптованими учнями і випробовування нових форм підготовки майбутніх вчителів до роботи з дезадаптованими учнями на основі психотренінгів, розвиваючо-корекційних програм.

Список використаних джерел

1. Гільбух Ю. З. Готовність дитини до школи / Ю. З. Гільбух , С.Л. Коробко , Л.О. Кондратенко. – За ред. С.Максименко, О.Главник. – К.: Главник, 2004. **2. Дитина** у кризовому соціумі: як її розуміти і виховувати / Упоряд. Л. Шелестова. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – 128 с. **3. Коробко Л.** Робота психолога з молодшими школярами: Методичний посібник. / Л. Коробко, О. Коробко. – Методичний посібник. – К.: Літера ЛТД, 2014. – 416 с. **4. Подоляк Л.Г.** Основи вікової психології : навч. посіб. / Л.Г. Подоляк. – К. : Главник, 2006. – 112 с. – (Серія «Психологічний інструментарій»). **5. Пономарьова О.Ю.** Особливості адаптаційного періоду при вступі дитини до школи. // Науково-методичний журнал «Неперервна професійна освіта: теорія і практика»: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – №2 (6). – 2002. – С. 68-72. **6. Сорокина В.В.** Негативные переживания детей в начальной школе // Вопросы психологии. – 2003. – № 4.

Spy`sok vy`kory`stany`x dzherel

1. Gil'buh Ju. Z. Gotovnist' ditini do shkoli / Ju. Z. Gil'buh , S.L. Korobko , L.O. Kondratenko. – Za red. S.Maksimenko, O.Glavnik. – K.: Glavnik, 2004. **2. Ditina** u krizovomu sociumi: jak ii rozumiti i vihovuvati / Uporjad. L. Shelestova. – K. : Red. zagal'nopod. gaz., 2004. – 128 s. **3. Korobko L.** Robota psihologa z molodshimi shkoljarami: Metodichnij posibnik. / L. Korobko, O. Korobko. – Metodichnij posibnik. – K.: Litera LTD, 2014. – 416 s. **4. Podoljak L.G.** Osnovi vikovoï psihologii : navch. posib. / L.G. Podoljak. – K. : Glavnik, 2006. – 112 s. – (Serija «Psihologichnij instrumentarij»). **5. Ponomar'ova O.Ju.** Osoblivosti adaptacijnogo periodu pri vstupi ditini do shkoli. // Naukovo-metodichnij zhurnal «Neperervna profesijna osvita: teorija i praktika»: Institut pedagogiki i psihologii profesijnoï osviti APN Ukraïni. – №2 (6). – 2002. – S. 68-72. **6. Sorokina V.V.** Negativnye perezhivaniya detej v nachal'noj shkole // Voprosy psihologii. – 2003. – № 4.

Kanosa N.G. Training of future elementary school teachers to work with exclusion children. The article investigates the problem of training future elementary school teachers to work with exclusion children. In recent years the phenomenon of social adaptation of children was the subject of many psychological and educational research. However, the fact that Ukrainian society is going through a transition period of its development, causes the appearance of a number of negative phenomena that complicate the process of social adaptation of personality and cause it's violation – social exclusion. Studies in schools have found signs of exclusion without the expressed neurotic disorders in 23% of school students. It is known that particularly sensitive in relation to the state of exclusion of pupils is critical periods of changing conditions of education and training.

The essence of the problem of school exclusion, defined determinant factors of its occurrence in school children, the main directions of work with exclusion children. The study of primary sources of the problem of «adaptation – exclusion» allowed to find out that the pathogenicity of certain factors defined as an objective character traumatic situation and subjective attitude to her personality. To increase the adaptive capacity of primary school children and reduce the number of exclusion pupils, the teacher must have knowledge about the process of adaptation of the child to school, have special abilities and skills of exclusion pupils.

An analysis of psychological and pedagogical research on training future teachers to the profession (G. Ball, G. S. Kostiuk, N. V. Kuzmin, A. K. Markova, V. A. Semychenko, L. I. Umanets, etc.), identifying factors of school exclusion, the model of future primary school teachers to work with exclusion children in the structure which identified the following components: affective component (attitude), cognitive component (knowledge) and

technological components (and skills).

It was established that the effectiveness of training future teachers to work with exclusion children of primary school age is reached conditions of formation of readiness to solve the problem of school exclusion.

Key words: school desadaptation, readiness for the decision of a problem school desadaptation.

Received 20.04.2015

Reviewed 15.05.2015

Accepted 12.06.2015

УДК [159.922.76]-056.313

В.Є. Коваленко
victoria_0807@mail.ru

РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ В УЧНІВ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

Kovalenko V.E. The results of the implementation the program of correction of emotional development of mentally retarded younger pupils of individual learning form / V.E. Kovalenko // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 2.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 89–98

Коваленко В.Є. Результати впровадження програми корекції порушень емоційного розвитку в учнів індивідуальної форми навчання з розумовою відсталістю. В статті представлені результати впровадження програми корекції порушень емоційного розвитку в учнів індивідуальної форми навчання з розумовою відсталістю. Корекція емоційного розвитку розглядається як сукупність корекційно-розвивальних заходів, спрямованих на подолання негативних емоційних станів, порушень у функціонуванні або відставанні у розвитку змістової та інструментальної складових емоційної сфери дитини, а також компенсація негативних рис особистості, створених на основі цих порушень. Корекційно-розвивальний вплив на емоційний розвиток розумово відсталих молодших школярів спрямовувався на виправлення

порушень, розвиток змістового та інструментального компонентів емоційної сфери, максимальну актуалізацію компенсаторних можливостей. Корекційне втручання здійснювалось шляхом застосування технології прямого й опосередкованого впливу. Технологія прямого впливу безпосередньо спрямовувалась на корекцію й розвиток емоційної сфери розумово відсталих молодших школярів, актуалізацію компенсаторних можливостей і передбачала проведення позакласних занять експериментальної програми індивідуально-групової корекції. Технологія опосередкованого впливу спрямовувалась на створення експериментальних умов просторово-предметного, психодидактичного та соціального компонентів освітнього середовища індивідуальної форми навчання, які здійснюють опосередковане управління (через середовище) процесом емоційного розвитку та виступають як ресурси, що залучаються в діяльність учасників навчально-виховного процесу. В статті аналізується динаміка змістових та інструментальних компонентів емоційного розвитку дітей експериментальної та контрольної груп за результатами контрольного експерименту.

Ключові слова: емоційний розвиток, компоненти емоційного розвитку, розумова відсталість, освітнє середовище, індивідуальна форма навчання.

В.Е. Коваленко. Результаты внедрения программы коррекции нарушений эмоционального развития учащихся индивидуальной формы обучения с умственной отсталостью. В статье представлены результаты внедрения программы коррекции нарушений эмоционального развития учащихся индивидуальной формы обучения с умственной отсталостью. Коррекционно-развивающее воздействие на эмоциональное развитие умственно отсталых младших школьников было нацелено на исправление нарушений, развитие содержательного и инструментального компонентов эмоциональной сферы, максимальную актуализацию компенсаторных возможностей. Коррекция эмоционального развития рассматривается как совокупность коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на преодоление негативных эмоциональных состояний, нарушений в функционировании или отставании в развитии содержательной и инструментальной составляющих эмоциональной сферы ребенка, а также компенсация негативных черт личности, сформированных на основе этих нарушений. Коррекционное вмешательство осуществлялось путем применения технологии прямого и косвенного воздействия. Технология прямого воздействия была направлена на коррекцию и развитие эмоциональной сферы умственно отсталых младших школьников, актуализацию компенсаторных возможностей и предусматривала проведение внеклассных занятий экспериментальной

программы индивидуально-групповой коррекции. Технология косвенного влияния была нацелена на создание экспериментальных условий пространственно-предметного, психодидактического и социального компонентов образовательной среды индивидуальной формы обучения, которые осуществляют косвенное управление (через среду) процессом эмоционального развития и выступают как ресурсы, что включаются в деятельность участников учебно-воспитательного процесса. В статье анализируется динамика содержательных и инструментальных компонентов эмоционального развития детей экспериментальной и контрольной групп по результатам контрольного эксперимента.

Ключевые слова: эмоциональное развитие, компоненты эмоционального развития, умственная отсталость, образовательная среда, индивидуальная форма обучения.

Узагальнення даних спеціальної психології та результати дослідження емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів, які навчаються на індивідуальній формі навчання (ІФН) вказують на емоційну незрілість, обмеження діапазону переживань, спрощення соціальних емоцій, вади сприйняття, розуміння та ідентифікації емоцій, наявність негативних емоційних станів, суттєві порушення ситуативної та позаситуативної емоційної регуляції (Л.С. Виготський, Н.Л. Коломінський, О.В. Липа, В.І. Лубовський, М.П. Матвеева, В.М. Синьов, О.Є. Шаповалова та ін.) М.І. Буянов, Л.В. Занков, Ж.І. Намазбаєва, В.М. Синьов, О.Є. Шаповалова зазначають, що систематична, цілеспрямована робота з подолання емоційної незрілості є необхідною умовою якісної підготовки розумово відсталих дітей до життєдіяльності у суспільстві [2; 3; 4]. Тому корекція змістового й інструментального компонентів емоційної сфери виступає важливою передумовою покращення процесу соціалізації розумово відсталих молодших школярів, нормалізації контактів з оточенням та гармонізації розвитку їх особистості (О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, Д. М. Ісаєв, К.О. Островська, М. С. Певзнер, С. Я. Рубінштейн, В. М. Синьов).

Корекція порушень емоційного розвитку забезпечується шляхом організації процесу корекційно-розвивального впливу на емоційну сферу з використанням технології прямого й опосередкованого впливу. Розглядаємо психолого-педагогічну технологію як сукупність методів і прийомів корекційно-розвивальної роботи, оптимальну послідовність їх застосування, а також оптимальні умови, що забезпечують отримання значущого результату [4, с. 250]. Технологія прямого впливу безпосередньо спрямовувалась на корекцію і розвиток емоційної сфери розумово відсталих молодших школярів, актуалізацію компенсаторних можливостей і передбачала проведення позакласних занять експериментальної програми індивідуально-групової корекції. Етап

індивідуальних занять включав основний період (1–9 заняття) та узагальнюючий (10–15 заняття), етап групових – закріплюючий період (16–25 заняття). Позакласні корекційно-розвивальні заняття проводились двічі на тиждень та тривали 30–35 хвилин. Теоретичним підґрунтям виділення технології опосередкованого впливу є ідея „педагогіки середовища” – теорії та технології опосередкованого управління (через середовище) процесами формування й розвитку особистості дитини (С.Т. Шацький, Ю.С. Мануйлов). Зокрема, О.С. Слепович зазначає, що врахування соціальних факторів (навчання і виховання) у формуванні дефекту розвитку дитини є важливим чинником при розробці та реалізації програми психокорекційного впливу, і передбачає перебудову зовнішніх умов, які здійснюють патогенетичний вплив на розвиток дитини [3, с. 103]. Визначаючи освітнє середовище як систему корекційного впливу на хід розвитку розумово відсталого учня, шляхом створення спеціальних умов (просторово-предметних, психодидактичних, соціальних), що сприяють збереженню його здоров'я та формуванню особистості як цілісної структури в єдності таких її компонентів, як пізнавальні процеси й емоційно-вольова сфера, досвід, потреби, інтереси, цілі та мотиви, особливої значущості набуває проблема створення таких умов середовища, які б сприяли корекції вад емоційного розвитку, а також актуалізували компенсаторні можливості психіки, пов'язані з її афективними компонентами. Відповідно, технологія опосередкованого впливу спрямовувалась на максимальну реалізацію корекційних можливостей освітнього середовища індивідуальної форми навчання і передбачала створення експериментальних умов освітнього середовища, адже просторово-предметний, психодидактичний та соціальний компоненти середовища виступають з одного боку, як атрибути чи аспекти розгляду, що визначають змістову і матеріальну наповненість, а з іншого боку – як ресурси, що включаються у діяльність учасників навчально-виховного процесу (В. А. Ясвін). Експериментальні умови освітнього середовища ми розглядаємо як сукупність спеціально створюваних обставин та вимог, виконання яких забезпечує опосередковане управління процесом емоційного розвитку та сприяє корекції порушень емоційного розвитку. Серед основних експериментальних умов просторово-предметного компоненту освітнього середовища було виділено відповідність його оформлення вимогам ергономіки (світловий і кольоровий клімат, температурний режим); чіткий розподіл навчального приміщення на основні функціональні зони; наявність для кожної зони специфічних предметних ресурсів; відповідність навчальних меблів та обладнання навчального приміщення віковим та морфофункціональним особливостям дітей. Експериментальні умови психодидактичного компоненту: індивідуальний підхід у навчанні; застосування охоронно-педагогічного режиму; встановлення закладом освіти, на базі якого організовано індивідуальне навчання, медико-педагогічного партнерства із закладами охорони здоров'я, з метою надання дитині комплексу соціально-медико-педагогічних послуг; проведення планових та позапланових (за

необхідності) психолого-медико-педагогічних консиліумів з метою моніторингу емоційного стану дитини. Серед основних експериментальних умов соціального компоненту було виділено формування адекватного емоційного ставлення батьків та педагогів до дитини шляхом проведення групових та індивідуальних консультацій; встановлення соціально-педагогічного партнерства (формування малого освітнього округу) освітньої установи та профільної кафедри дефектології (в особі викладача кафедри та творчої групи студентів спеціальності „Олігофренопедагогіка. Спеціальна психологія”), проведення студентами індивідуальних занять основного та узагальнюючого періоду з розумово відсталими учнями ІФН. У впровадженні комплексної програми корекції порушень емоційного розвитку молодших школярів з розумовою відсталістю особливу роль відігравав студент, він виконував функцію посередництва (Д. Б. Ельконін) для учня ІФН між депривованим домашнім освітнім середовищем та соціумом. Після періоду індивідуальних занять учні ІФН об'єднувались у групи, а на кожному занятті дітей супроводжував студент.

Для оцінки ефективності корекційно-розвивального впливу був застосований наступний перелік експериментальних методик: „Емоційна ідентифікація” (О.І. Ізотова), „Анкета для вчителів спеціальних освітніх закладів” (Н.Ю. Верхотурова), „Анкета-опитувальник для батьків” (О.І. Ізотова). Для уточнення отриманих результатів контрольного експерименту проводилась статистична обробка даних за допомогою критерію хі-квадрат (χ^2), Т-критерію Уїлкоксона. Порівняння даних ЕГ та КГ за результатами проведеної корекційно-розвивальної роботи показало значні розходження отриманих даних. Після проведення експерименту значно підвищився рівень розуміння емоцій дітьми ЕГ порівняно з групою КГ (середнє кількісне значення встановлених емоцій в емоціогенних ситуаціях дітей ЕГ дорівнює 77,47%, в КГ – 63,44% (U= 3997,5 p<0,001) (Таблиця 1).

Таблиця 1

Порівняння розуміння модальностей емоцій дітьми ЕГ та КГ після проведення формувального експерименту

| Модальність емоції | Середньовідсоткове значення встановленої модальності емоції | | Значення критерію достовірності |
|--------------------|---|-------|---------------------------------|
| | ЕГ | КГ | |
| Гнів | 97,59 | 86,89 | $\chi^2=4,7; p=0,03$ |
| Сум | 96,39 | 85,25 | $\chi^2=4,3; p=0,04$ |
| Страх | 98,8 | 91,8 | $\chi^2=2,7; p=0,1$ |
| Подив | 49,4 | 11,48 | $\chi^2=21,1; p\leq 0,001$ |
| Сором | 57,83 | 26,23 | $\chi^2=13; p\leq 0,001$ |
| Відраза | 68,67 | 70,49 | $\chi^2=0; p=0,96$ |
| Презирство | 49,4 | 16,39 | $\chi^2=15,3; p\leq 0,001$ |
| Образа | 89,16 | 83,61 | $\chi^2=0,5; p=0,47$ |
| Співчуття | 67,47 | 65,57 | $\chi^2=0; p=0,95$ |

Як свідчать наведені у таблиці дані, значущі розбіжності виявлені за показником „Розуміння модальностей емоцій” між дітьми ЕГ та КГ за модальностями: гнів, сум, подив, сором, презирство. Ураховуючи те, що подив, сором та презирство є соціальними емоціями, і залежать від специфіки виховання у різних соціальних групах та колективах [1], можна стверджувати, що саме впровадження технології прямого та опосередкованого корекційно-розвивального впливу більшою мірою сприяють розвитку змістового компоненту емоційного розвитку, аніж стандартні умови навчання та виховання в освітньому середовищі ІФН.

Зменшилась кількість дітей в ЕГ, порівняно з КГ, яким властивий довербальний тип сприйняття емоцій ($\chi^2=3,5$; $p=0,06$). Значно підвищився рівень ідентифікації емоцій дітей ЕГ, порівняно з КГ (середнє кількісне значення ідентифікованих емоцій після проведення корекційної програми в ЕГ дорівнює 61,2%, в КГ – 53,77% ($U= 3258$ $p=0,002$). Під час виконання діагностичних завдань контрольного експерименту діти ЕГ більш уважно вивчали піктограму і фотоеталон, співставляли їх, ретельніше аналізували експресивні ознаки емоційного стану. Ми пов'язуємо це з впливом експериментальних умов психодидактичного компоненту освітнього середовища, зокрема наявністю постійного моніторингу стану психічного розвитку дитини лікарем психоневрологом, призначенням за необхідності медикаментозного лікування. На полегшення процесу навчання, поліпшення засвоєння нової інформації, якості запам'ятовування дітей, які отримували медикаментозне лікування вказували і педагоги, які організують процес навчання дітей ЕГ.

Підвищився рівень довільного відтворення емоцій різних модальностей в дітей ЕГ, порівняно з КГ (середньовідсотковий показник довільно відтворених емоцій після проведення корекційної роботи в ЕГ= 61,57%, в КГ=47,38% ($U= 4037$, $p<0,001$). Підвищення рівня довільного відтворення емоцій різних модальностей є свідченням позитивної динаміки емоційного розвитку, зокрема С.Д. Максименко наголошує на тому, що з опануванням експресивними засобами передавання емоцій і почуттів формується здатність сприймати й розуміти різноманітні форми та відтінки виявлення переживань, уміння їх розпізнавати, що підтверджується результатами контрольного експерименту [2]. Більшість дітей обох груп з легкістю відтворювали емоції радості, гніву, суму, страху, відрази, образи та емоційного стану спокою; труднощі виникали при відтворенні емоцій інтересу, презирства, співчуття. Зокрема, діти уподібнювали у довільному відтворенні радість та інтерес, співчуття та сум, презирство та відразу.

Також в дітей ЕГ порівняно з КГ після експерименту значно підвищилась кількість дітей зі спокійним емоційним фоном (в ЕГ таких дітей виявлено 31,33%, в КГ – 16,39% відповідно ($\chi^2=3,4$; $p=0,06$), зменшилась кількість емоційно збудливих дітей ($\chi^2=3$; $p=0,08$), що свідчить про стабілізацію позаситуативної емоційної регуляції у дітей ЕГ. Значущі розбіжності були виявлені при порівнянні даних анкети для вчителів загальноосвітніх закладів за параметром „Адекватність за тривалістю

емоційних реакцій” ситуативної емоційної регуляції між дітьми ЕГ та КГ ($\chi^2=14,2$; $p\leq 0,001$). Порівняння даних ЕГ та КГ анкети-опитувальнику для батьків О.І. Ізотової, засвідчує підвищення мимічної виразності (експресивності) в досліджуваних ЕГ, порівняно з КГ (середньовідсотковий показник в ЕГ=89,16%, КГ=70,49% ($\chi^2=6,9$; $p=0,01$), а також про збагачення емоційного досвіду дітей ЕГ ($\chi^2=3$; $p=0,08$). Серед батьків досліджуваних ЕГ виявлено суттєве підвищення ступеня участі в емоційному розвитку дітей, порівняно з даними КГ (середньовідсоткове значення показнику в ЕГ – 22,54%, КГ – 20,03% при $U=3591$ $p<0,001$). На відміну від батьків досліджуваних КГ, батьки дітей ЕГ точніше могли охарактеризувати емоційний стиль дітей, дати ґрунтовні відповіді на питання анкети-опитувальнику для батьків О. І. Ізотової, наведемо приклад висловлювань мами Руксани З.: „Після того, як мені були роз’яснені особливості емоційного розвитку моєї дитини, я почала краще її розуміти, раніше я вважала її неслухняною та впертою, а тепер розумію, що проблема як в особливостях її психічного розвитку, так і середовищі, яке було створено нами вдома. Загалом, навіть поведінка Руксани змінилась у кращу сторону, коли були змінені умови домашнього освітнього середовища, пройшов період індивідуальних та групових занять. Це дуже добре, вважаю, що наступного року ми будемо навчатись у класі з такими ж дітьми, як і моя донечка”.

Батьки учнів ЕГ, які навчаються індивідуально, зазначили, що діти частіше стали виявляти відкриту форму емоційного реагування. Значущі розбіжності були виявлені при порівнянні залежних груп (ЕГ) за показником „Ступінь участі батьків в емоційному розвитку”, що свідчить про його підвищення (середнє кількісне значення зросло від 20,52% до 22,54%, приріст складає 10% при $T=3$ $p<0,001$).

У процесі експериментального дослідження діапазону переживань та емоційного стилю в досліджуваних ЕГ виявлено достовірно меншу частоту експресивних виявів суму ($\chi^2=6,7$; $p=0,04$), страху ($\chi^2=7$; $p=0,03$), образи ($\chi^2=16,3$; $p\leq 0,001$), заздрості ($\chi^2=3$; $p=0,08$), відрази ($\chi^2=5$; $p=0,08$). (Рис. 1).

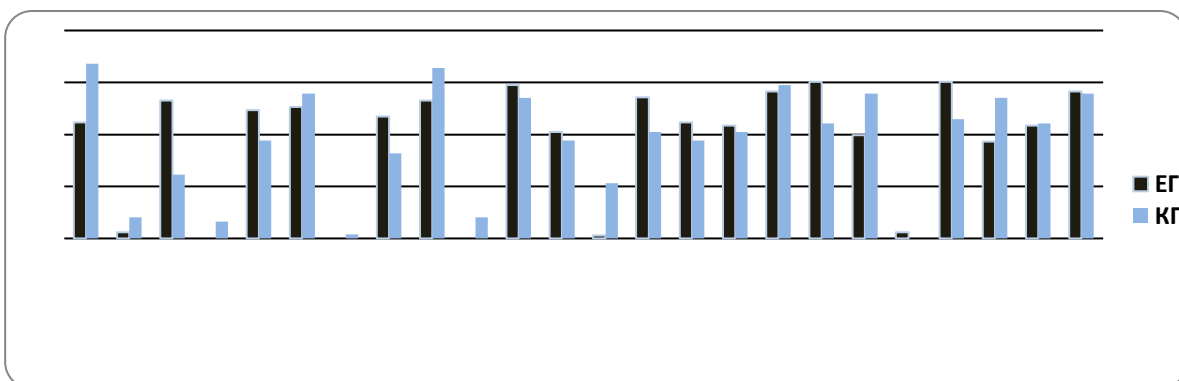


Рис. 1 Кількісні показники переживання емоцій різних модальностей дітьми ЕГ та КГ за результатами впровадження формувального експерименту

Як свідчать наведені на Рис. 1 дані, після впровадження технології прямого та опосередкованого корекційно-розвивального впливу на емоційний розвиток розумово відсталих школярів в досліджуваних ЕГ суттєво розширився діапазон переживань, зменшилась частота експресивних емоційних виявів негативних емоційних станів тривоги та пасивно-активної агресивної поведінки. Зменшилась кількість експресивних виявів ейфоричного емоційного стану ($\chi^2=12,7$; $p\leq 0,001$).

Досліджувані КГ за час формувального експерименту перебували під впливом природних чинників навчання й виховання, тому в групі змінилися деякі показники. У дітей КГ за даними методики „Емоційна ідентифікація” підвищився рівень сприйняття експресивних ознак (середнє кількісне значення встановлених експресивних ознак емоцій зросло від 4,02 до 4,28, приріст складає 6% при $T=9,5$ $p<0,001$). Підвищився рівень розуміння емоцій на 13% ($T=0$ $p<0,001$) та їх довільного відтворення на 5% ($T=0$ $p<0,001$). За іншими показниками дослідження, такими як: позаситуативні особливості емоційної регуляції (емоційний фон), ситуативні особливості емоційної регуляції (адекватність за змістом, інтенсивністю, тривалістю; контроль, ступінь усвідомленості), позитивної динаміки розвитку в досліджуваних КГ не засвідчено. Отримані дані свідчать про ефективність проведеної комплексної програми корекції емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів в експериментальних умовах освітнього середовища.

Узагальнюючи вищевикладене, підкреслимо, що порівняння результатів констатувального й контрольного експериментів показало, що впровадження комплексної експериментальної корекційної програми з розвитку змістових та інструментальних компонентів емоційної сфери молодших школярів з розумовою відсталістю в ЕГ дозволило збагатити та розвинути діапазон переживань, стабілізувати позаситуативну емоційну регуляцію поведінки (емоційний фон, настрої), розвинути експресивні засоби вияву емоцій та ситуативну емоційну регуляцію за параметрами: інтенсивність, тривалість, адекватність та контроль. Наявність позитивної динаміки за більшістю показників емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів вдалося досягти завдяки комплексному застосуванню (синергетичному ефекту) технологій прямого та опосередкованого корекційно-розвивального впливу на емоційний розвиток. Результати проведеного контрольного експерименту доводять, що за умови цілеспрямованої, систематичної роботи порушення змістового та інструментального компонентів емоційного розвитку дітей, які навчаються в освітньому середовищі індивідуальної форми навчання з часом корегуються, що позитивно впливає на розвиток її особистості в цілому.

Список використаних джерел

1. Психологія: / [О. В. Винославська , О. А. Бреусенко-Кузнецов , В. Л. Зливков та ін.]. – К. : ІНКОС, 2005. – 351 с. **2. Синьов В. М.** Психологія розумово відсталої дитини / В.М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна — К. : Знання, 2008. – 359 с. **3. Слепович Е.С.** Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологи / Е.С. Слепович, А.М. Поляков. – СПб. : Речь, 2008. – 247 с. **4. Шаповалова О. Е.** Эмоциональное развитие умственно отсталых школьников: дис. ... доктора психол. наук : 19.00.10 / Ольга Евгеньевна Шаповалова. – Нижний Новгород, 2006. – 320 с.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Psykholohiia: / [O. V. Vynoslavska , O. A. Breusenko-Kuznietsov, V. L. Zlyvkvov ta in.]. – K. : INKOS, 2005. – 351 s. **2. Synov V. M.** Psykholohiia rozumovo vidstaloj dytyny / V.M. Synov, M. P. Matvieieva, O. P. Khokhlina — K. : Znannia, 2008. – 359 s. **3. Slepovich E.S.** Rabota s det'mi s intelektual'noj nedostatochnost'ju. Praktika special'noj psihologi / E.S. Slepovich, A.M. Poljakov. – SPb. : Rech', 2008. – 247 s. **4. Shapovalova O. E.** Jemocional'noe razvitie umstvenno otstalyh shkol'nikov: dis. ... doktora psihol. nauk : 19.00.10 / Ol'ga Evgen'evna Shapovalova. – Nizhnij Novgorod, 2006. – 320 s.

Kovalenko V. The results of the implementation the program of correction of emotional development of mentally retarded younger pupils of individual learning form. The article presents the results of the implementation of the program of correction of violations emotional development of mentally retarded younger pupils of individual learning form. Correctional and developmental impact on the emotional sphere of mentally retarded younger pupils was aimed at correcting violations, the development of meaningful and instrumental components of the emotional sphere, updating the maximum compensatory possibilities. Correction of emotional development is seen as a set of remedial developmental activities aimed at overcoming the negative emotional states, disruptions or lag in the development of meaningful and instrumental components of the emotional sphere of the child, as well as compensation of negative personality traits formed on the basis of these disorders. A comprehensive program of correction of violations of emotional development including techniques of direct and indirect influence in the experimental conditions of the educational environment has been worked out. The direct impact of technology aimed at correcting and development of emotional sphere of mentally retarded younger pupils, the actualization of compensatory opportunities and extracurricular activities included a pilot program for individual-group correction. Technology indirect influence was aimed at creating experimental conditions spatially-subject, psychodidactic and social components of the educational environment of the individual forms of training that carry indirect control (through a medium) process emotional development and act as resources that

are included in the activities of participants in the educational process. The series of individual and group extracurricular lessons for correction and development and implementation of the technique of the indirect correcting and developing influence has ensured the development of the conceptual and instrumental components of the emotional spheres of the pupils, which proves the effectiveness of the use in the correction program suggested.

Key words: emotional development, components of emotional development, mental retardation, educational environment.

Received 16.04.2015

Reviewed 13.05.2015

Accepted 19.06.2015

УДК 376-056.34:37.015.311

Н.І. Коваль, О.В. Коган
nata.koval@mail.ru
koganrom@mail.ru

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Koval N.I., Kohan O.V. Teaching students a civic education of students with special needs / Koval N. I., O. V. Kohan // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 2.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 98–106

Н.І. Коваль, О.В. Коган Підготовка студентів до громадянського виховання школярів з особливостями психофізичного розвитку. У статті розглядаються особливості професійної підготовки майбутніх фахівців до громадянського виховання учнів з вадами інтелекту. Здійснено теоретичний аналіз проблеми громадянського виховання дітей з вадами інтелекту, визначено методологічні підходи до вирішення даної проблематики. Представлено основний зміст програми підготовки студентів до громадянського виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку. Визначено завдання підготовки фахівця з питань формування громадянськості дітей з особливостями психофізичного розвитку. Сформульовано знання та вміння, якими має володіти корекційний

педагог для успішного формування даної якості в учнів з порушеннями інтелекту. Виділено тематику лекційних та практичних занять, які дозволяють студентам отримати необхідні знання та вміння, необхідні для успішного формування громадянської вихованості дітей з особливостями психофізичного розвитку. З'ясовано, що успішність роботи майбутнього фахівця у даному напрямку обумовлена рівнем його професійної підготовки; здатністю орієнтуватися в правовому полі щодо прав дітей з інтелектуальною недостатністю а також власних прав та обов'язків, вміннями використовувати ці знання на користь дітей зі зниженим інтелектом. Обґрунтовано, що майбутні фахівці мають володіти інформацією про існуючі міжнародні документи та закони, які визначають основні права дітей з інтелектуальною недостатністю, вміти трактувати їх для максимального використання в інтересах даної категорії дітей. Подано основні рекомендації, щодо використання педагогічних методів формування здатності майбутніх корекційних педагогів до виховання громадянськості дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх фахівців, громадянська вихованість, розумово відсталі учні, громадянськість, корекційний педагог, діти з особливостями психофізичного розвитку.

Н.И. Коваль, О.В. Коган. Подготовка студентов к гражданскому воспитанию школьников с особенностями психофизического развития. Стаття посвящена проблеме профессиональной подготовки будущих специалистов к гражданскому воспитанию учеников с нарушениями интеллекта. Выполнен теоретический анализ проблемы гражданского воспитания детей с нарушениями интеллекта, определены методологические подходы к решению данной проблемы. В частности представлено основное содержание программы подготовки студентов к гражданскому воспитанию детей с особенностями психофизического развития. Разработаны задания подготовки специалистов по вопросам формирования гражданственности детей с особенностями психофизического развития. Сформулированы знания, умения, которыми должен владеть коррекционный педагог для успешного формирования данного качества у учеников. Определена тематика лекционных и практических занятий, которые позволяют студентам получить необходимые знания и умения для успешного формирования гражданской воспитанности у детей с особенностями психофизического развития. Установлено, что успешность работы будущего специалиста в данном направлении обусловлена уровнем его профессиональной подготовки; способностью ориентироваться в правовом поле относительно прав детей с интеллектуальными нарушениями, а также знанием собственных прав и обязанностей, умением использовать эти знания для качественного воспитания детей с нарушениями интеллекта.

Обоснованно, что будущие специалисты должны владеть информацией о существующих международных документах и законах, которые определяют основные права детей с интеллектуальной недостаточностью, уметь разъяснить их суть для максимального использования в интересах детей. Автором представлены основные рекомендации относительно применения педагогических методов формирования способности будущих коррекционных педагогов к воспитанию гражданственности детей с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих специалистов, гражданская воспитанность, гражданственность, коррекционный педагог, умственно отсталые дети.

На сучасному етапі соціально-економічного та культурного розвитку незалежної України перед державою постає необхідність підвищення рівня вихованості громадянського суспільства, зокрема, пріоритетного значення набуває формування громадянськості учнів у навчально-виховній роботі.

Проблема оптимізації громадянського виховання учнів є дуже важливим питанням сьогодення, саме школа покликана виховувати свідомого громадянина, патріота своєї держави, який чітко усвідомлює свої права та обов'язки.

У контексті пошуку шляхів удосконалення навчально-виховного процесу сучасна освіта активно переходить на позиції людиноцентризму, згідно з якими духовно-ціннісний зміст освітнього процесу набуває першорядної значимості. Особливо важливою і специфічною є робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Коли мова йде про громадянське виховання дітей з вадами інтелекту, надзвичайно актуальним є питання підготовки фахівців до даного виду педагогічної роботи. Майбутні фахівці мають задовольняти запит суспільства на виховання громадянськості у підростаючого покоління.

Актуальність проблеми підтверджується й аналізом стану практики, який засвідчив, що у роботі з дітьми з порушеннями інтелекту здійснюється переважно громадянська освіта, а на формування громадянськості впливають лише окремі напрямки позакласної виховної роботи, зокрема, моральне, екологічне виховання. Разом з тим, цілісного впливу на поведінку, когнітивну і ціннісну сферу особистості розумово відсталої дитини з метою виховання у неї громадянськості не відбувається.

Метою статті є обґрунтування та аналіз змісту програми підготовки студентів до громадянського виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Актуальність створення спеціальної програми підготовки фахівців до громадянського виховання дітей з особливостями психофізичного

розвитку доводять численні дослідження. Проблему громадянського виховання у педагогіці одним з перших досліджував В.Сухомлинський, педагогічні ідеї якого слугують орієнтиром для подальшого удосконалення процесу громадянського виховання на сучасному етапі. Наукові підходи до виховання громадянських якостей соціально-активної особистості представлені у дослідженнях І. Беха, Н. Бібик, І. Зязюна, О. Кононенко, Н. Косаревої, В. Кременя, Л. Крицької, О. Сухомлинської, К. Чорної, М. Шиманського та ін; питання функціонування та розвитку громадянської освіти та виховання висвітлені у роботах М. Бургіна, Г. Єгорова, Н. Лавриненко, В. Оржехівської, М. Рогозіна, І. Тарасенко та ін. Окремі питання громадянського та патріотичного виховання цієї категорії учнів висвітлені у роботах А. Висоцької, О. Дмитрієвої, С. Трикоз.

Особливого значення набувають філософсько-методологічні засади підготовки вчителя до освітньо-виховної діяльності (В. Андрущенко, С. Гончаренко, О. Гукаленко, І. Зязюн, В. Краєвський, В. Лутай, Н. Ничкало, І. Підласий, С. Сисоєва, О. Сухомлинська та ін.); основні положення психології про особливості праці вчителя (Г. Балл, І. Бех, В. Лазарєв, О. Леонтєв, В. Рибалка, В. Семиченко та ін.); особливості професійної підготовки вчителя у вищому навчальному закладі (О. Абдулліна, Р. Гуревич, Н. Мойсеюк, О. Пехота, М. Сметанський, Г. Філонов, О. Шестопалюк, В. Шахов, Н. Щуркова та ін.)

Громадянське виховання особистості має базуватися на теорії корекційного виховання учнів з вадами інтелекту (І. Бех, А. Белкін, В. Бондар, Н. Буфетов, О. Вержиховська, А. Висоцька, Г. Дульнєв, І. Єременко, В. Липа, В. Мачіхіна, С. Миронова, Т. Пороцька, В. Синьов, О. Хохліна та ін.).

Підготовка студентів до громадянського виховання учнів з психофізичними особливостями – складний і багатоаспектний процес. Ефективне розв'язання зазначеної проблеми, якість отриманих результатів залежатиме від створення відповідних педагогічних умов.

Педагогічними умовами продуктивності процесу підготовки студентів до громадянського виховання дитини можуть бути обставини, що сприяють розвитку активності, реалізації творчого підходу до розв'язання проблем громадянського виховання школярів, активізації громадянського потенціалу особистості майбутніх педагогів, забезпеченню позиції активних суб'єктів діяльності, гармонійному пізнанню навколишньої дійсності.

Сучасне тлумачення інноватики підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ орієнтує вищу школу на сміливе поєднання різних форм суспільної свідомості в процесі навчально-виховної роботи зі студентами. Необхідність гуманітаризації вищої освіти задекларована в провідних освітянських документах (Закон України «Про вищу освіту» (Відомості Верховної Ради, із змінами, внесеними згідно із Законом № 76-VIII від 28.12.2014, ВВР, 2015, № 6, ст.40.) [1], Національна доктрина розвитку

освіти України у ХХІ столітті [2], Проект Закону України «Про вищу освіту» (нова редакція) (№ 9655 від 28.12.2011) [3]).

Стереотипізація науково-інформативного підходу, стимул-реакційного спрямування освітнього процесу негативно впливає на професійну підготовку студентів, майбутніх учителів допоміжної школи. Сучасна освіта як багатомірний показник духовного стану суспільства повинна забезпечувати взаємодію різних способів пізнання і тим самим каталізувати особистісні зв'язки студентів із навколишнім світом.

Програма підготовки студентів до громадянського виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку спрямована на дослідження теоретичних та практичних проблем громадянського виховання дітей з вадами інтелекту, на підвищення рівня професійної підготовки корекційного педагога, який має орієнтуватися в правовому полі щодо прав дітей з інтелектуальною недостатністю а також власних прав та обов'язків, використовувати ці знання на користь дітей зі зниженим інтелектом. З цією метою у навчальний план введено курс «Формування громадянськості осіб з ОПФР».

Зміст та структура курсу висвітлюють існуючі міжнародні документи та закони, які визначають основні права дітей з інтелектуальною недостатністю, дають більше роз'яснення їхньої суті для максимального використання в інтересах дітей. Тут визначено основні принципи, яких варто дотримуватися, плануючи та надаючи допомогу таким дітям.

Метою курсу є формування теоретичної та практичної основ фахової підготовки майбутніх корекційних педагогів, здатних орієнтуватися в правовому полі щодо прав дітей з інтелектуальною недостатністю, а також власних прав та обов'язків, використовувати ці знання на користь дітей із психофізіологічними особливостями.

Підготовка фахівців до виховання громадянськості дітей з особливостями психофізичного розвитку має вирішити наступні завдання:

1. Розкрити необхідність вивчення даного курсу на факультеті корекційної та соціальної педагогіки і психології.
2. Охарактеризувати статус дитини з інтелектуальною недостатністю.
3. Розкрити особливості задоволення потреб дитини з інтелектуальною недостатністю.
4. Сформувані знання про права дітей з інтелектуальною недостатністю зазначені у міжнародних документах.
5. Розкрити форми і методи формування громадянськості у дітей з ОПФР.
6. Виділити основні умови формування громадянськості у дітей з ОПФР.

Програмою підготовки фахівців до громадянського виховання учнів з порушеннями психофізичного розвитку передбачено

забезпечення студентів знаннями теоретичних основ навчання і виховання дітей з вадами інтелекту, а саме:

- методів і форм виховання і корекції соціально-нормативної поведінки розумово відсталих дітей;
- специфіки перевірки та оцінювання знань, умінь і навичок учнів спеціальної школи, організації з ними навчальної роботи;
- умов формування соціально-нормативної поведінки у розумово відсталих дітей;
- новітніх технологій щодо розв'язання питань реалізації прав та виконання обов'язків аномальних осіб;
- сутності психологічної та соціальної роботи з різними категоріями батьків, які мають дітей з порушеннями психофізичного розвитку;
- психодинамічних механізмів поведінкових і емоційних розладів різних категорій дітей.

По проходженню курсу підготовки до виховання громадянськості дітей з порушенням психофізичного розвитку студенти мають вміння планувати і організовувати педагогічну, психологічну та соціальну роботу, спрямовану на залучення дітей до розв'язання суспільно значущих і особистісних життєвих проблем, формувати досвід громадянської поведінки. Зокрема:

- здійснювати моральне, правове, трудове, естетичне, фізичне, екологічне виховання з метою повної соціальної і трудової діяльності у відповідності з їх особистісними якостями;
- аналізувати психолого-педагогічну літературу, актуальні проблеми соціально-правового захисту дітей;
- педагогічно і доцільно застосовувати різні форми і методи виховання і корекції соціально-правової поведінки розумово відсталих дітей;
- педагогічно захищати й підтримувати дітей у розв'язанні їхніх життєвих проблем та в індивідуальному саморозвитку;
- здійснювати корекцію психофізичних недоліків розумово відсталих дітей у навчально-виховному процесі;
- використовувати у навчанні елементи проблемного та частково-пошукового методів;
- використовувати метод спостереження;
- застосовувати всі методи навчання у відповідності із зоною найближчого розвитку дітей; поєднувати методи навчання на уроці з урахуванням працездатності учнів;
- вчити встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і відношення між ними.

Наведемо орієнтовну тематику програми підготовки студентів до виховання громадянськості учнів з психофізичними особливостями.

Тема 1. Особливості громадянського виховання учнів допоміжних шкіл. Розгляд теоретичних положень з даної теми передбачає висвітлення питань щодо виховання особистості з обмеженими психофізичними можливостями як предмету стандартизації; значення політичної зрілості та правової свідомості, почуття патріотизму, причетності до історичної долі вітчизни та народу у становленні зрілої особистості; сутність та складові громадянськості; особливості психофізичного розвитку осіб з ОПФР; умови формування громадянськості учнів з ОПФР на різних вікових етапах.

Тема 2. Основні завдання, форми і методи громадянського виховання учнів спеціальних шкіл-інтернатів. Теоретичний розгляд даної теми передбачає обговорення питань таких як: загальні критерії визначення рівня громадянської вихованості учнів з ОПФР; рівні сформованості громадянської вихованості учнів молодших класів допоміжної школи; рівні сформованості громадянської вихованості старшокласників допоміжної школи; зміст і методика корекційно-виховної роботи щодо формування громадянських якостей в учнів молодших класів допоміжної школи; форми і методи формування громадянськості осіб з ОПФР, як суб'єкта соціалізації.

Тема 3. Роль батьків у формуванні громадянськості осіб з ОПФР. Тут включені наступні теоретичні питання: громадянське виховання дитини з ОПФР у сім'ї; умови виховання громадянськості у сім'ї; єдність вимог всіх членів сім'ї, передусім матері та батька; співпраця сім'ї осіб з ОПФР з спецшколою; ознайомлення батьків із загальними громадянськими обов'язками та правами дитини; відповідальність та обов'язки батьків перед дітьми та школою; форми роботи з батьками, методи та способи формування їх громадянської вихованості.

Теоретичні положення, які розглядаються на лекційних заняттях, остаточно засвоюються студентами на практичних заняттях та закріплюються завдяки самостійній роботі.

Самостійна робота студентів передбачає різні форми індивідуальної навчальної діяльності: конспектування наукової та навчально-методичної літератури, збір та аналіз практичного матеріалу, виконання тематичних творчих завдань. Вибір форм і видів самостійної роботи визначаються індивідуально-особистісним і компетентнісним підходами до навчання спільно викладачем і студентом.

Вивчення дисципліни ґрунтується на засадах особистісно-орієнтованого навчання студентів, використовуються традиційна та активна лекція, пояснення, бесіда, дискусії, ділові ігри, розв'язання педагогічних ситуацій, програмовані та практичні завдання. Отримані студентами знання й уміння закріплюються під час проходження педагогічної практики в молодших і старших класах допоміжної школи та проведення уроків і позакласної виховної роботи, що є перевіркою ступеня фахової підготовки студентів і служить

подальшому вдосконаленню їхньої педагогічної компетентності.

Необхідно активніше впроваджувати у практику підготовки майбутніх корекційних педагогів оригінальні методики, розширювати науковий пошук нових засобів підвищення рівня їх громадянської компетентності.

Підготовка студентів вищих навчальних закладів дефектологічних факультетів до громадянського виховання учнів з особливостями психофізичного розвитку має носити систематичний і цілеспрямований характер і повинен бути невід'ємною частиною навчально-виховного процесу. Адже, належним рівнем громадянської вихованості особистості визначається громадянська культура суспільства, яка відображає рівень громадянської свідомості, ступінь прогресивності громадянських норм і діяльності. Громадянськість формує той фундамент, на якому має будуватися палац, під котрим розуміється держава. Чим міцнішим є цей фундамент, тим міцніший палац на ньому можна збудувати.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту» (Відомості Верховної Ради, із змінами, внесеними згідно із Законом № 76-VIII від 28.12.2014, ВВР, 2015, № 6, ст.40. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bisn/iaws/main>. **2. Національна** доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта України. – 2001. – 18 лип., № 29. – С. 4–6. **3. Проект** Закону України «Про вищу освіту» (нова редакція) (№ 9655 від 28.12.2011). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/news/archive-news/88/osnovni_polozhennya_proektu_zakonu_Ukrajin_i_pro_vishchu_osvitu_nova_redaktsiya. **4. Воспитание** и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В.В. Воронковой. – М.: Школа-Прес: 1994. – 416 с. **5. Воспитательная** работа во вспомогательной школе: Пособие для учителей и воспитателей / под ред. В.Ф. Мачихиной. – М.: Просвещение, 1980. – 63с. **6. 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. **7. Сухомлинский В. А.** Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – изд. 4-е. – К. : Радянська школа, 1973. – 286 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Zakon UkraYini «Pro vischu osvItu» (VIdomosti VerhovnoYi Radi, Iz zmlnami, vnesenimi zgIdno Iz Zakonom # 76-VIII vId 28.12.2014, VVR, 2015, # 6, st.40. [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: <http://www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bisn/iaws/main>. **2. NatsIonalna** doktrina rozvitku osvIti UkraYini u HHI stolIttI // OsvIta UkraYini. – 2001. – 18 lip., # 29. – S. 4–6. **3. Proekt** Zakonu UkraYini «Pro vischu osvItu» (nova redaktsIya) (# 9655 vId 28.12.2011). [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu:

<http://www.mon.gov.ua/ua/news/archive-news/88/osnovni-polozhennya-proektu-zakonu-ukrajini-pro-vishchu-osvitu-nova-redaktsiya>. **4. Vospitanie i obuchenie detey vo vspomogatelnoy shkole** / Pod red. V.V. Voronkovoy. – M.: Shkola-Pres: 1994. – 416 s. **5. Vospitatelnaya rabota vo vspomogatelnoy shkole: Posobie dlya uchiteley i vospitateley** / pod red. V.F. Machihinoy. – M.: Prosveschenie, 1980. – 63s. **6. Mironova S. P.** Metodika korektsIynoyI roboti pri porushennyah pIznavalnoYi dIyalnostI : pIdruchnik / S. P. Mironova. – Kam'yanets-PodIl'skiy : Kam'yanets-PodIl'skiy natsIonalniy unIversitet ImenI Ivana OgIEnka, 2014. – 260 s. **7. Suhomlinskiy V. A.** Serdtse otdayu detyam / V. A. Suhomlinskiy. – izd. 4- e. – K. : Radyanska shkola, 1973. – 286 s.

Koval N. I., Kohan O. V. Teaching students a civic education of students with special needs. The article deals with the peculiarities of professional training future specialists a civic education of mentally retarded students. The theoretical analysis of the problem of mentally retarded students is done; the main methodological approaches to solving this problem are defined . The basic contents of the program teaching students with abnormalities in psycho-physical development a civic education is represented. The main tasks of training specialists in the forming civic education of children with special needs are defined. The main knowledge and skills that a defectologist should have for successful formation of such quality at the students of special school are represented. The topics of lectures and practical lessons that allow students to gain knowledge and skills necessary for successful development of civic education of children with special needs are defined . It was found that the success of work of future specialist in this area is due to his level of professional training; his knowing legal rights of intellectually retarded children and his own rights and obligations; his using knowledge in favor of children with low intelligence. It was substantiated that future professionals ought to be provided with information on existing international instruments and laws defining the basic rights of children with intellectual disabilities; they should be able to explain their nature for absolute using in favor of children. The basic guidelines on the pedagogical methods of forming ability of future defectologist in the development of civic education of children with abnormalities in psycho-physical development are represented.

Key words: professional training of future specialists, civic education, citizenship, a defectologist, mentally retarded students.

Авторський внесок: Коваль Н.І. – 50%, Коган О.В. – 50%

Received 20.04.2015

Reviewed 15.05.2015

Accepted 12.06.2015

УДК 376 – 056.36

І.І. Ковальчук
yakovchuk2309@mail.ru

СПІВПРАЦЯ БАТЬКІВ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДОШКІЛЬНИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Kovalchuk I.I. Cooperation of parents of mentally retarded preschool children with pre-school/ I.I. Kovalchuk // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 2.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 107–116

І.І. Ковальчук Співпраця батьків розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку з дошкільним навчальним закладом. У статті розглянуто проблему підготовки розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку до подальшого навчання у школі засобами дидактичної гри. Акцент уваги перенесено на родинне оточення дитини, на роль і місце батьків у даному процесі. Поради і висновки базуються на опитувальнику А. Варги і В. Століна – дослідженні типів міжособистісних відносин батьків і дітей. Тестування 35 сімей дозволило з'ясувати батьківське відношення до дітей із легким ступенем розумової відсталості. Результати спостережень і аналізу дозволили запропонувати методичні поради і рекомендації, доведені батькам на лекціях, практичних заняттях, через інтернет, які передбачали підвищення їх освітнього рівня. Підготовка дітей і батьків до навчання у школі – домінуюча ідея статті. Безперервність процесу навчання є передумовою успіху: батьки (родинне оточення) у домашніх умовах виконують роль вчителя. Відомо, що основним засобом розвитку пізнавальної діяльності обрано дидактичні ігри. Свідомо пропонуються навчальні ігри, орієнтовані на соціалізацію та самообслуговування розумово відсталих дітей. Успіх залежить від злагодженості у роботі дошкільного навчального закладу і батьків, який базується на єдиних вимогах із урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини. Навчити дитину гратися – навчити дотримуватися певних правил. Це пов'язано із здатністю дитини регулювати свою поведінку, підпорядковувати свої дії та вчинки усвідомленій необхідності – “потрібно”, “не потрібно”, “можна”, “не можна”. Ініціатива у грі повинна належати дорослій людині. Під час гри важливо стежити за послідовністю дій дитини. Потрібно постійно зважати на відсутню активність у таких дітей і слідкувати за дотриманням заданих правил гри. Таким чином, навчити дитину грати за правилами дає можливість

самій дитині регулювати свою поведінку.Інтелектуальний розвиток розумово відсталої старшого дошкільного віку, її успіх у подальшому житті залежить від бажання і можливостей батьків вчитися і бути достойними вчителями своїх вихованців.

Ключові слова:співпраця батьків, розумово відсталі діти, старший дошкільний вік.

Ковальчук І.І.Сотрудничество родителей умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста с дошкольным учебным заведением. В предлагаемой статье предпринята очередная попытка описать процесс подготовки умственно отсталого ребенка старшего дошкольного возраста к обучению в школе средствами дидактической игры. Акцент внимания перенесен на роль семейного окружения ребенка в этом процессе. Основной лейтмотив – преемственность и непрерывность всех уровней образования. На существующую проблему готовности родителей сотрудничать с коллективом дошкольного учебного заведения предложено взглянуть со стороны статуса родителей (их материальная сторона, уровень образования и культуры, семейные ценности и т.д.). Теоретические выводы основаны и подкреплены практическими изысканиями. Для изучения типов межличностных отношений родителей и детей использован тест-опросник А. Варги и В. Столина, что позволило выявить типы родительского отношения к детям с легкой степенью умственной отсталости. Это дало возможность “вторгнуться” во внутренний мир семьи, где воспитывается такой ребенок. На основе этих данных сформированы и предложены методические рекомендации родителям, донесенные до их ведома на лекциях, практических занятиях, через интернет, направленные на повышение их образовательного и воспитательного уровня. Цель работы – подготовка детей к школе – влечет за собой обязательное участие родителей в этом процессе. Во внеурочное время роль учителя выполняют родители. В этом сложном образовательном процессе дидактическая игра выступает основным средством познавательной деятельности. Обращено внимание на выбор дидактических игр, на отбор дидактического материала. Сознательно предлагаются обучающие игры, направленные на социализацию и самообслуживание ребенка. Подчеркнуто, что залог успеха кроется в слаженной работе дошкольного учреждения и родительского окружения, базирующийся на единых требованиях с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Становится вполне понятным, для того, чтобы ребенок развивался, его нужно научить играть, а игра – это умение придерживаться правил, которые влекут за собой возможности самого ребенка регулировать свое поведение. Заключительным аккордом статьи является утверждение, что развитие ребенка, формирование его личностных особенностей, его

успешная будущая жизнь зависит только от желания родителей учиться и быть достойным учителем своего воспитанника.

Ключевые слова:сотрудничество родителей, умственно отсталые дети, старший дошкольный возраст.

Актуальним на сучасному етапі розвитку освіти в Україні виступає питання ранньої діагностики дітей з порушеннями психофізичного розвитку та корекційна робота з ними. Останнім часом, частка дітей, які мають порушення психофізичного розвитку, коливається у межах 10,9 % – 11,4 %, тому, на жаль, відсутність єдиного загальнодержавного банку даних дітей з порушеннями психофізичного розвитку перешкоджає вирішенню питання про охоплення їх освітою. Це ускладнюється ще й тим, що, враховуючи вимоги законодавства про право даної категорії дітей на конфіденційність інформації особистого характеру, іноді батьки, які виховують таких дітей, не повідомляють керівників навчальних закладів про їх статус і потреби. Це зумовлює розбіжності між статистичними даними про чисельність дітей-інвалідів і, як наслідок, такі діти не отримують необхідної допомоги.

Корекційна робота із розумово відсталими дітьми старшого дошкільного віку вимагає специфічного ставлення до них державних органів, навчальних закладів, родинного оточення.

Дослідження ролі сучасної родини в процесі інтелектуального розвитку розумово відсталих дітей ускладнилося у зв'язку із політичними, соціально-економічними змінами, що відбуваються в державі останнім часом і реально позначаються на життєдіяльності сім'ї. Постійна завантаженість батьків, незнання особливостей виховання і навчання розумово відсталих дітей формалізують стосунки між дорослими та дітьми, зумовлюють непослідовність і несистематичність родинних впливів на розвиток такої дитини.

Загальновідомо, що саме в сім'ї дитина засвоює систему соціально значущих знань, умінь і навичок, апробує їх на практиці. Сім'я, що виховує розумово відсталу дитину, починає виконувати додаткові функції, які завизначенням Д. Зайцева, є специфічними: абілітаційно-реабілітаційна (відновлення психофізичного й соціального статусу дитини, включення її в соціальне середовище); корекційна (виправлення або послаблення відхилень психофізичного розвитку дитини); компенсаторна (допомога дитині у заміщенні порушених функцій відносно збереженими) (Д. Зайцев, с. 76). Важливість цього висновку полягає в тому, що головним завданням сім'ї, яка виховує розумово відсталу дитину, є те, що батьки мають допомогти дитині соціалізуватися у нових умовах – підготуватися до навчання у школі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, що стосуються різних аспектів взаємодії корекційних педагогів із сім'ями дітей із

порушеннями розумового розвитку, є предметом наукових інтересів українських та зарубіжних дослідників, а також педагогів-практиків: надання батькам психолого-педагогічних знань та підтримки (Л. Борщевська, М. Беляєва, Л. Вавіна, В. Засенко, І. Іванова, А. Колупаєва, Р. Кравченко, О. Літовченко, І. Левченко, І. Мамайчук, С. Миронова, Т. Скрипник, М. Супрун, В. Ткачова та ін.); соціально-педагогічна робота з родинним оточенням дітей (Т. Єжова, М. Селігман та ін.).

Мета статті полягає у тому, що процес інтелектуального розвитку дітей із розумовою відсталістю оптимізується за умови використання дидактичної гри батьками в домашніх умовах. Застосування дидактичних ігор вдома спрямоване на підвищення батьківського потенціалу та навичок задоволення потреб розумово відсталих дітей у старшому дошкільному віці.

У процесі експериментального дослідження ми зосередили свою увагу на проблемі готовності батьків та родинного оточення до співпраці з колективом дошкільних навчальних закладів.

Результати наших експериментів у дошкільних закладах (№ 3, м. Кам'янець-Подільський; № 25, № 45, м. Хмельницький; обласний багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр, м. Заліщики Тернопільської області) довели необхідність регулярних, цілеспрямованих занять як із дітьми, так і з батьками (родинним оточенням). Досягти позитивного результату можливо лише за допомогою організації додаткових домашніх завдань. Така постановка питання вимагала конкретних методичних рекомендацій для батьків.

Найбільша проблема, яка постала перед нами, полягала у переконанні членів сім'ї, які виховують розумово відсталу дитину, що інтенсивні заняття повинні стати цілеспрямованою грою і цілеспрямованим навчанням. Таким чином, усі речі домашнього вжитку постають як своєрідні навчальні предмети, які надають впевненості дітям із розумовою відсталістю орієнтуватися у навколишньому середовищі.

Робота з батьками включала різні форми:

- лекції-дискусії (групова форма);
- практичні заняття-бесіди (індивідуальна форма);
- постійні консультації у телефонному режимі;
- Skype-конференції.

При груповій формі роботи з батьками тематика лекцій добиралась з урахуванням конкретних потреб сім'ї та контингенту дітей. Докладали зусиль, щоб теоретичний матеріал був змістовним, з методичними порадами. Оптимальна тривалість лекції – 20-30 хвилин (С. Миронова, с. 160); теоретичний виклад матеріалу завжди закінчувався жвавою дискусією. Після спілкування із батьками, враховуючи їхні побажання, було запропоновано цикл лекцій такого змісту: “Особливості навчання і виховання розумово відсталих дітей”, “Підготовка дітей старшого дошкільного віку із вадами інтелекту до

навчання у школі”, “Виховання дітей у навчальному закладі та у родинному оточенні”, “Дидактична гра як засіб інтелектуального розвитку дітей”, “Методика проведення дидактичних ігор із розумово відсталими дітьми старшого дошкільного віку”.

Під час індивідуальної форми співпраці ми навчали батьків окремим прийомам виховання дитини – закріплення навичок, отриманих на заняттях у дошкільному закладі. Важливим у роботі з родинним оточенням є не тільки слово, а й практика. Для цього ми використовували спеціальні підходи і методи, а саме: демонстрація прийомів роботи з дитиною безпосередньо під час корекційного заняття; перегляд відеозаписів із заняттями та їх аналіз; участь батьків у проведенні дидактичних ігор у навчальному закладі. Предметом подальшої дискусії було обговорення індивідуальних досягнень дитини та її успіхів; надання конкретних рекомендацій родичам дитини у виконанні домашніх завдань.

У процесі проведення практичних занять-бесід ми залучали батьків брати участь в окремих епізодах заняття: педагог-дефектолог позиціонував себе з дитиною як нероздільне ціле, а батьки займали позицію партнера під час гри. У подальшому батьки і педагог мінялися своїми ролями. Дієвою була пропозиція батькам самостійно закінчити завдання вдома, розпочате у навчальному закладі, що забезпечувало безперервність навчального процесу.

Побудувати відносини між дошкільним навчальним закладом і батьками, які виховують розумово відсталих дітей, доволі важко. Часто батьки таких дітей не визнавали саме існування психофізичної вади, виправдовуючи її недоліки і, як результат, виникали непорозуміння і конфлікти. Від цього, упершу чергу, страждала дитина, позбавлена відповідного лікування та виховання.

Обов’язковим було залучення до роботи команди фахівців, які супроводжували батьків, мінімізуючи їх депресивний стан та тривожність за майбутнє своїх дітей, кваліфіковано відповідали на запитання: чи зможуть їхні діти подальшому навчатися в масовій школі; чи можливо оминати спеціальну школу, яка, зазвичай, знаходиться в іншій місцевості, тощо.

Попередній збір інформації про дошкільників та їх родинне оточення дав можливість скласти загальну характеристику їхніх взаємовідносин. Статистика і наші спостереження сходяться в одному, що більшість сімей, які виховують розумово відсталу дитину, є соціально проблемними, а саме: матеріально незабезпеченими, неповними, асоціальними (які залежні від алкоголю та наркотичних засобів). Негативними факторами у вихованні дітей із розумовою відсталістю, як ми переконалися, є, як правило, середній рівень освіти батьків, їх низький рівень загальної культури, а також багатодітність.

У зв’язку із зазначеним, на перший план, виступає вивчення психолого-педагогічного клімату сім’ї та батьківських установок по

відношенню до дітей. Це дозволяє з'ясувати тип міжособистісних відносин, які існують в сім'ї між батьками та дітьми. Особливості відносин родинного оточення до дитини і стиль виховання можуть бути причиною порушень в подальшій поведінці та розвитку дитини.

Ми поставили за мету з'ясувати різні типи батьківського відношення до дітей старшого дошкільного віку, які мають легку ступінь розумової відсталості. Основою нашого аналізу був опитувальник А. Варги та В. Століна, який і дав можливість з'ясувати типи батьківських відносин до дітей. Згідно першоджерела, текст опитувальника складався із 61 ствердження (Л. Шипіцина, с. 385). Метод тестування було проведено на основі письмового звіту батьків на спеціальних бланках для реєстрації відповідей, які не передбачали оцінювання "правильно" чи "неправильно". Тестові відповіді, насамперед, передбачали детальний інструктаж батьків про порядок і правила роботи.

Аналіз отриманих результатів (у полі зору обстеження було 35 сімей, які погодилися на співпрацю) дозволив нам виявити типи батьківських відносин до розумово відсталих дітей.

До першої групи (найбільшої у відсотковому відношенні – 38,4) ми віднесли відповіді батьків, які "авторитарно" вимагали від дитини досягнення успіхів, і намагалися у всьому нав'язати дитині свою волю. Така надмірна опіка, як відомо, була викликана постійною тривогою непристосованості дитини до життя.

У другій групі сімей домінувала "інфантилізація" дитини (26,3%). Батьки прагнули оберегти дитину від травмуючих життєвих проблем: такій дитині батьки недовіряють і суворо контролюють всі її дії.

Третя група сімей (18 % від загалу) підпадає під графу "емоційне відторгнення" (неприйняття) дитини як "маленької невдахи" у житті, яка у майбутньому не досягне успіхів, бо немає ніяких здібностей.

Четверта група батьків (10,4 %) характеризувала відносини з дитиною як "симбіотичні": надмірна опіка викликана тривогою про неможливість вихованця пристосуватися до життя.

До п'ятої групи (6,9 %) було зараховані батьки, які спроможні бачити дитину як "соціально бажаний суб'єкт": прийняття дитини такою, якою вона є; повага і розуміння всіх її дій; віра у майбутню можливість навчатися.

Результати роботи із 35 сім'ями, які виховують дітей із легким ступенем розумової відсталості, дали можливість охарактеризувати ставлення батьків до дітей як систему різноманітних почуттів, поведінкових стереотипів, що практикуються у родинному спілкуванні.

Вади інтелекту дитини ускладнюють ставлення батьків до дітей:

- батьки йдуть шляхом гіперопіки;
- інфантилізації;

- емоційного неприйняття дитини як “невдахи”;
- симбіозу з дитиною;
- розуміння дитини як соціально бажаного суб’єкту.

Діагностика психологічного клімату в сім’ї та взаємин батьків із дітьми дозволяє виявити тип виховання, дає можливість прогнозувати вплив тих чи інших моделей виховання на психічний і особистісний розвиток дитини, оцінити, наскільки сприятливою є існуюча в сім’ї система взаємин батьків і дітей.

Важливим є і зворотній процес – суб’єктивне сприйняття дитиною своєї сім’ї, що дозволяє виявити ті взаємини, які викликають тривогу у самої дитини, її місце і роль у родинному середовищі.

Одним із основних засобів розвитку пізнавальної діяльності всіх дітей, зокрема, розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку, є дидактична гра. Це означає, що всі заняття таких дітей проводяться у формі гри, яка є цікавою і доступною, і яка дозволяє дошкільникам краще засвоювати навчальний матеріал. Для проведення подібних ігор використовуємо спеціальний дидактичний матеріал, іграшки, предмети домашнього вжитку тощо. Основна вимога – викликати інтерес дітей до бажання грати, а через гру вчитися – знайомитися з властивостями і якостями предметів, отримуючи знання про навколишній світ, вчитися рахувати, закріплювати навички самостійності та самообслуговування і, таким чином, розвивати спостережливість, увагу, пам’ять, мислення, мовлення. Основною вимогою є те, що дидактичні ігри доцільно проводити впродовж усього дня – у навчальному закладі та поза ним. Зрозуміло, що кожна гра базується на певних правилах. Таким чином, підбирати ігри потрібно з урахуванням можливостей дитини – від найпростіших до складних. Постійно зважаючи на низьку активність або її відсутність у розумово відсталих дошкільників, ініціатором гри повинні виступати дорослі.

Результатом систематичних контактів із батьками стали запропоновані нами методичні рекомендації щодо проведення навчальних ігор, які стали основою організації занять вдома:

- всі діти повинні і можуть вчитися, і найкращим засобом є дидактична гра;
- вибрати дидактичні ігри, які добре знайомі дитині і передбачають кінцевий успіх;
- послідовність занять залежить від багатьох факторів: фіксований час проведення ігор; постійне приміщення тощо;
- обов’язкове повторення вивчених ігрових моментів через певний проміжок часу;
- використання буденних ситуацій у повсякденному навчанні;
- дидактичні ігри повинні супроводжуватися створенням ситуації успіху (найменше досягнення дитини повинно бути схвалене);

- процес гри має бути короткотривалим, але з частими повторами;

- бажано заохочувати до гри членів родини (братів, сестер).

Серед безлічі дидактичних ігор ми свідомо підбирали такі, які формували у дитини знання про навколишній світ, і були спрямовані на соціалізацію та самообслуговування розумово відсталої дитини. Пам'ятаючи про безперервність навчального процесу, у запропонованих іграх ми ставили за мету тримати батьків і дітей у ситуації “постійного навчання”: дорога додому (закріплення вивчених на заняттях правил дорожнього руху, назв кольорів, форми предметів тощо); орієнтування на місцевості (де знаходиться наш будинок, дитячий садок, магазин, ігровий майданчик тощо); домашні умови (на кухні, у ванній кімнаті, допоміжних приміщеннях, сімейна вечеря тощо); підготовка до сну (гігієнічні вправи).

Підсумовуючи сказане, ми підкреслюємо, що найважливішим засобом інтелектуального розвитку розумово відсталої дитини є дидактична гра, яка здатна заохотити і підкорити дитину різним вимогам і дотриманню відповідних правил. Така гра є серйозним підґрунтям для формування колективної діяльності дітей як у дошкільному закладі, так і в домашніх умовах. Цінним є те, що гра формує вміння жити і співпрацювати в колективі, а це ті якості, без яких неможливе подальше навчання у школі.

Наголошуємо на тому, що успішна реалізація завдань із інтелектуального розвитку дітей залежить від того, наскільки ці вимоги сприймаються батьками, наскільки вони є значущими, життєдіяльними в родині. Необхідно дотримуватися єдиних вимог до дитини у сім'ї та дошкільному закладі. Єдність гри і навчання, зв'язок із громадськістю, співробітництво батьків і дошкільного навчального закладу – запорука успіху у досягненні результатів.

Розвиток дитини, її соціалізація, її формування як особистості, її успішне майбутнє навчання у школі в основному залежить від батьків, а для цього потрібно докладати багато зусиль для отримання бажаного результату. Не повинно бути тиску на дитину, із розумінням ставитися до того, що така дитина не завжди може досягти такого рівня виконання завдання, якого досягають її однолітки. Кожна дитина – окремий світ, індивідуальність.

Результати нашої роботи отримали схвальні відгуки вихователів обраних нами дошкільних навчальних закладів, ми вийшли на конкретне порозуміння у роботі з батьками дітей, домовилися про майбутню взаємодопомогу та співпрацю.

Перспектива розв'язання питання інтелектуального розвитку розумово відсталої дитини старшого дошкільного віку в подальшому потребує уваги з боку теоретиків і практиків, зацікавлених у вирішенні питання навчання і виховання даної категорії дітей, а також подальшої соціальної адаптації.

Список використаних джерел

Дефектологічний словник: навчальний посібник: / За редакцією В.І. Бондаря, В.М. Синьова. – К.: «МП Леся», 2011. – 528 с.**Зайцев Д.В.** Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России / Д.В. Зайцев. – Саратов: Научная книга, 2003. – 253 с.**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.**Сак Т.В.** Особлива дитина: Від народження до 6 років: Поради батькам / Т.В. Сак. – К.: Літера ЛТД, 2008. – 144с.**Шипицына Л.М.** «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта / Л.М. Шипицына. – 2-е изд., перераб. и дополн. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

Spysokvykorystanyhdzerel

Defektolohichnyi slovnyk: navchalnyi posibnyk: / Za redaktsiieiu V.I. Bondaria, V.M. Synova. – K.: «MPLesia», 2011. – 528 s.**ZaitsevD.V.** Sotsyalnaia intehratsia detei-invalidov v sovremennoi Rossii / D.V. Zaitsev. – Saratov: Nauchnaiakniga, 2003. – 253 s. **Myronova S.P.** Metodyka korektsiinoi roboty pry porushenniakh piznavalnoi diialnosti: pidruchnyk / S.P. Myronova. – Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiiienka, 2014. – 260 s. **Sak T.V.** Osoblyva dytyna: vid narodzhennia do 6 rokiv: Porady batkam / T.V. Sak. – K.: LiteraLTD, 2008. – 144 s. **Shipitsina L.M.** «Neobuchaiemyi» rebenok v semie i obschestve. Sotsializatsiia detei s narusheniyami intellekta / L.M. Shipitsina. – 2-e izd.,pererab. idopoln. – SPb.: Rech, 2005. – 477 s.

I.I. Kovalchuk. Cooperation of parents of mentally retarded preschool children with pre-school.The article deals with the problem of training preschool children with impaired intelligence to further schooling means of didactic game.The focus of attention shifted to the family environment of the child, the role and place of the parents in the process.Tips and conclusions bases on the questionnaire A. Varga and V. Stolin – study the types of interpersonal relationships of parents and children.Testing allowed 35 families find parental relation to children with mild mental retardation.Observations and analysis methodology allowed to offer advice and recommendations parents brought in lectures, workshops, via the internet, which provided increase their educational level. The dominant idea of the article: preparing children and parents to learn in school. The continuity of the learning process is a precondition success: parents (family environment) at home act as teachers. The primary means of learning of selected didactic game. Consciously offers educational games focused on socialization and self mentally retarded children.Success depends on coherence in the preschool educational institution and parents based on common requirements, taking into account the individual characteristics of each child.Teach a child to play – a train to follow certain rules. This is due to the ability of the child to

regulate their behavior, to subordinate their action and deeds perceived need: “should”, “not required”, “could”, “impossible”. The initiative in the game must be played by an adult. During the game it is important to follow the sequence of actions of the child. We must always consider the missing activity of children and enforce defined rules. Thus, to teach a child to play by the rules makes it possible. The intellectual development of mentally retarded child under school age, her success later in life depend on the willingness and capacity of parents to learn and qualify teachers of their children.

Key words: cooperation of parents, mentally retarded children, preschool age.

Received 24.04.2015

Reviewed 125.05.2015

Accepted 15.06.2015

УДК 376.1-056.26:316.61

О.В. Колишкін
kolyshkin_av@mail.ru

СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ЯК ВАЖЛИВА ГАЛУЗЬ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Kolyshkin A.V. Social rehabilitation as an important branch of social integration of individuals with disabilities / A.V. Kolyshkin // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 2.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 116–127

О.В. Колишкін. Соціальна реабілітація як важлива галузь соціалізації осіб з обмеженими можливостями. У статті визначаються сучасні підходи до впровадження процесу соціальної реабілітації осіб з обмеженими можливостями. Увага акцентується на подоланні негативних тенденцій в підготовці названої категорії осіб до інтеграції в суспільство, потребі розробки нових теоретичних підходів до їх навчання, виховання та організації всієї життєдіяльності, які витікають із глибокого аналізу сучасних проблем корекційної освіти як у нашій країні, так і за кордоном. Причому це завдання повинне розв’язуватися з урахуванням всього комплексу медичних, педагогічних, економічних, соціальних, соціально-психологічних та інших проблем, які стосуються

соціального захисту осіб з обмеженими можливостями, їх навчання, виховання, реабілітації та адаптації в соціальне середовище, а також соціально-економічних умов життя суспільства, які змінилися. Основними напрямками впровадження процесу соціальної реабілітації для осіб з обмеженими можливостями є організаторська діяльність, діагностика психічного та особистісного розвитку дитини, розвивальна й корекційна діяльність, освіта й консультування дітей та підлітків, батьків і співробітників, діяльність з охорони здоров'я та безпечної життєдіяльності, соціально-диспетчерська діяльність. Визначено принципи процесу соціальної реабілітації осіб різних нозологій, які взаємопов'язані та реалізуються в єдності. Наголошено, що питання соціальної реабілітації осіб з обмеженими можливостями набувають особливої значущості у зв'язку із серйозними конструктивними змінами у забезпеченні конституційних прав у сфері їхнього соціального захисту.

Ключові слова: соціальна реабілітація, соціалізація, особа з обмеженими можливостями, соціально-реабілітаційна діяльність, порушення психофізичного розвитку, корекційно-розвивальна робота.

А.В. Колышкин. Социальная реабилитация как важная отрасль социализации лиц с ограниченными возможностями. В статье определяются современные подходы к внедрению процесса социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями. Внимание акцентируется на преодолении негативных тенденций в подготовке названной категории лиц к интеграции в общество, необходимости разработки новых теоретических подходов к их обучению, воспитанию и организации всей жизнедеятельности, вытекающие из глубокого анализа современных проблем коррекционного образования, как в нашей стране, так и за рубежом. Причем эта задача должна решаться с учетом всего комплекса медицинских, педагогических, экономических, социальных, социально-психологических и других проблем, которые касаются социальной защиты лиц с ограниченными возможностями, их обучения, воспитания, реабилитации и адаптации в социальную среду, а также социально-экономических условий жизни общества, которые изменились. Основными направлениями внедрения процесса социальной реабилитации для лиц с ограниченными возможностями является организаторская деятельность, диагностика психического и личностного развития ребенка, развивающая и коррекционная деятельность, образование и консультирование детей и подростков, родителей и сотрудников, деятельность по охране здоровья и безопасности жизнедеятельности, социально диспетчерская деятельность. Определены принципы процесса социальной реабилитации лиц разных нозологий, которые взаимосвязаны и реализуются в единстве. Отмечено, что

вопросы социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями приобретают особую значимость в связи с серьезными конструктивными изменениями в обеспечении конституционных прав в сфере их социальной защиты.

Ключевые слова: социальная реабилитация, социализация, лицо с ограниченными возможностями, социально-реабилитационная деятельность, нарушения психофизического развития, коррекционно-развивающая работа.

Постановка проблеми. Необхідність створення оптимальних умов для життєдіяльності осіб з обмеженими можливостями, особливо дітей, які потребують відновлення втраченого контакту з довкіллям, корекції та наступної психолого-педагогічної реабілітації, трудової адаптації та інтеграції у соціум, належить до першочергових державних завдань.

Першочерговим завданням соціальної політики держави є забезпечення нормальних умов життєдіяльності та повноцінної адаптації таких дітей у соціумі, що й передбачено урядовою програмою «Діти України», «Національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ столітті». Сучасною світовою тенденцією є прагнення до деінституалізації та соціального інтегрування осіб з особливостями психофізичного розвитку [3].

Нові підходи до вивчення порушень психофізичного розвитку, їх структури, глибини та потенційних можливостей дітей зазначеної категорії потребують запровадження інноваційних технологій і нових комплексних програм щодо корекційної роботи з такими дітьми. Провідною ідеєю досліджень останніх років є орієнтація на ефективне використання збережених аналізаторів і функцій із компенсаторно-корекційним навантаженням, цілеспрямований розвиток психічних процесів, що зумовлюють рівень опанування дітьми знань, умінь і навичок та відповідну освіченість та інтеграцію їх у суспільство [2; 4; 6].

Важливе місце в комплексі названих складових компонентів підготовки дітей з обмеженими можливостями до інтеграції в соціальне середовище займають питання їх соціальної реабілітації.

Аналіз актуальних досліджень. Різним аспектам проблеми впровадження процесу соціальної реабілітації осіб з обмеженими можливостями присвячені фундаментальні роботи українських вчених О. Гаврилова, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, Л. Прядко, В. Синьова, О. Таранченко, Л. Фомічової, А. Шевцова та ін. Вони наголошують на необхідності та важливості соціальної реабілітації для осіб різних нозологічних груп, обґрунтовують необхідність організації реабілітаційних центрів з метою надання кваліфікованої психологічної, соціальної, корекційно-реабілітаційної допомоги особам з обмеженими

можливостями, забезпечення їх максимально повної і своєчасної соціальної адаптації до життя у суспільстві, сім'ї [2; 4; 5; 6; 7]. Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць, аспекти впровадження процесу соціальної реабілітації осіб з обмеженими можливостями висвітлені недостатньо і потребують подальшого обґрунтування.

Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні сучасних підходів до впровадження процесу соціальної реабілітації осіб з обмеженими можливостями.

Для досягнення даної мети були висунуті наступні **завдання**:

1. Розкрити значення і зміст соціальної реабілітації осіб з обмеженими можливостями в сучасних умовах.

2. Визначити основні напрями та принципи побудови процесу соціальної реабілітації осіб з обмеженими можливостями.

Виклад основного матеріалу. Значна частина дітей із відхиленнями в розвитку, незважаючи на зусилля, які приймаються суспільством з метою їх навчання та виховання, виявляється невідповідною до інтеграції в соціально-економічне життя. Разом з тим, результати досліджень і практика свідчать про те, що будь-яка людина, яка має дефект розвитку, може за відповідних умов стати повноцінною особистістю, розвиватися духовно, забезпечувати себе матеріально та бути корисним суспільству [2; 3; 6].

Останніми роками в нашій країні стало помітнішим прагнення до того, щоб змінити ситуацію, яка склалася з навчанням та вихованням дітей з обмеженими можливостями, на краще. Формується система нового виду спеціалізованих установ – реабілітаційних центрів, які дозволяють комплексно вирішувати багато проблем, почала здійснюватися підготовка фахівців, які забезпечують соціальну реабілітацію дітей з обмеженими можливостями [5; 7].

Проте проблема навчання, виховання та реабілітації дітей з обмеженими можливостями залишається складною. Щоб подолати негативні тенденції в підготовці названої категорії дітей до інтеграції в суспільство, потрібно розробляти нові теоретичні підходи до їх навчання, виховання та організації всієї життєдіяльності, які витікають із глибокого аналізу сучасних проблем корекційної освіти як у нашій країні, так і за кордоном. Питання соціальної реабілітації осіб з обмеженими можливостями набувають особливої значущості у зв'язку із серйозними конструктивними змінами у забезпеченні конституційних прав у сфері їхнього соціального захисту.

Соціальна реабілітація – процес відновлення основних соціальних функцій особистості, її соціального статусу та включення її в систему громадських відносин завдяки спеціальним чином організованого навчання, виховання та створення для цього відповідних умов [1]. Поняття „соціальна реабілітація дітей з обмеженими можливостями

здоров'я" можна розглядати в різних його варіантах: як процес, як кінцевий результат і як діяльність [3].

Соціальна реабілітація як процес є динамічною системою, у її ході здійснюється послідовна реалізація тактичних завдань, які постійно виникають у процесі взаємодії з дитиною на шляху до досягнення стратегічної мети – відновлення її соціального статусу.

Соціальна реабілітація як кінцевий результат – це досягнення її кінцевої мети, коли людина з обмеженими можливостями здоров'я після проходження комплексної реабілітації у відповідних реабілітаційних установах вливається в соціально-економічне життя суспільства та не відчуває своєї неповноцінності.

Соціальна реабілітація як діяльність стосується рівною мірою як особистості фахівця, який є її організатором, так і особистості дитини, включеної в соціально-реабілітаційний процес, яка виступає в ньому як суб'єкт діяльності та спілкування.

Соціально-реабілітаційна діяльність являє собою цілеспрямовану активність фахівця-дефектолога та дитини з обмеженими можливостями з метою підготовки останньої до продуктивного і повноцінного соціального життя за допомогою спеціальним чином організованого навчання, виховання і створення для цього оптимальних умов [1; 3].

Соціально-реабілітаційна діяльність, як і будь-який інший вид діяльності, має свої якісні характеристики. Найзагальніші з них: цілеспрямованість (будується з урахуванням чітко визначеної мети), суб'єктивність (виявляється в проявах індивідуальності як фахівця із соціальної реабілітації, так і дитини, включеної в соціально-реабілітаційний процес), інтенсивність (обумовлена наявністю в кожного фахівця із соціальної реабілітації індивідуального стилю діяльності), динамічність (визначається поступальним рухом у реалізації поточних завдань у роботі з дитиною), ефективність (виявляється у співвідношенні досягнутого результату до максимально досяжного або наперед запланованого результату).

Дитина з обмеженими можливостями здоров'я потребує особливого підходу. Щоб ефективно управляти формуванням її особистості, потрібне глибоке знання психологічних закономірностей, які пояснюють специфіку розвитку дитини на всіх вікових етапах. Названі закономірності вивчає психологія. Отже, психологія щодо соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями є дисципліною, що становить її наукову основу. Без урахування закономірностей психічного та особистісного розвитку дитини соціально-реабілітаційна діяльність являтиме собою лише звід правил та прийомів, позбавлених конкретного змісту.

Діяльнісний підхід в соціальній реабілітації припускає розвиток і корекцію дитини з обмеженими можливостями тільки в процесі

діяльності за допомогою спеціального навчання, у ході якого дитина опановує психологічними засобами, які дозволяють їй здійснювати контроль і керування своєю внутрішньою та зовнішньою активністю.

Особистісний підхід орієнтує фахівця із соціальної реабілітації на роботу з конкретною дитиною з її проблемами та особливостями, які обумовлені обмеженими можливостями життєдіяльності, на розвиток її як особистості, стійкої до соціальних знегод. Завдяки такому підходу дитина поступово стає господарем власного „Я”, суб’єктом діяльності та спілкування, отримує можливість спрямовувати свої зусилля на саморозвиток і самореалізацію. Щоб досягти мети соціальної реабілітації, необхідно сформувані особистість дитини як суб’єкта діяльності та спілкування.

Названі підходи, які розглядаються в єдності, визначають роль фахівця із соціальної реабілітації в загальній системі виховання дитини. Його завдання полягає в тому, щоб, використовуючи різні підходи, забезпечити в процесі різних видів діяльності та спілкування створення внутрішніх і зовнішніх умов для просування дитини з обмеженими можливостями в особистісному розвитку.

Головне завдання осіб, які працюють з дитиною, що має обмежені можливості, полягає в тому, щоб забезпечити позитивні зміни в її розвитку як особистості. Але для цього необхідні не разові та не односторонні заходи, а комплексний, системний підхід, який припускає облік як зовнішніх, так і внутрішніх чинників, що впливають на особистість. Саме тому діяльність фахівця із соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров’я повинна бути багатоплановою й охоплювати всі основні напрями соціально-реабілітаційного процесу:

1. Організаторська діяльність визначається як діяльність, спрямована на досягнення певної мети або цілей. Вона пронизує всі сфери життя людини й необхідна там, де виникає потреба керувати людьми або організовувати себе на виконання конкретних завдань. Даний напрям пов’язаний із усіма іншими напрямками соціально-реабілітаційної діяльності та виступає як необхідна, обов’язкова їх складова.

Організаторська діяльність являє собою реалізацію на практиці завдань соціальної реабілітації та умовою більш цілеспрямованого й реального проектування своєї діяльності. Власне, кожна дія фахівця із соціальної реабілітації має організаторський характер.

У структурі організації соціально-реабілітаційної діяльності можна умовно виділити два великі аспекти: підготовчий (конструктивний) і організаційний.

Підготовчий аспект являє собою діяльність, пов’язану з проектуванням, плануванням процесу соціальної реабілітації, визначенням його змісту, цілей та завдань; умов, змісту і форм проведення корекційних і розвивальних занять; участі дітей в ігровій, трудовій, обслуговуючій діяльності, варіанти організації

міжособистісних відносин і т.ін. Готуючись до зустрічі з дітьми, фахівець із соціальної реабілітації підбирає методики й технології взаємодії з ними, готує відповідне обладнання, обмірковує послідовність власних дій, а також дій кожної конкретної дитини та групи в цілому.

Організаційний аспект являє собою реалізацію на практиці фахівцем із соціальної реабілітації мети та завдань даного процесу. Серед основних організаторських дій, які використовуються в роботі з людьми: прохання, поради, побажання, указівки, зауваження, вимоги.

2. Діагностика психічного та особистісного розвитку дитини. Метою діагностики є з'ясування за допомогою психодіагностичних засобів індивідуально-психологічних особливостей особистості, прогнозу подальшого розвитку й розроблення рекомендацій, які визначаються завданнями обстеження. Основними етапами психодіагностичного обстеження є: збір даних та їх обробка; встановлення психологічного діагнозу й визначення на його основі прогнозу розвитку.

Психологічна діагностика є невід'ємною частиною процесу соціальної реабілітації. Її результати необхідні для:

- складання соціально-психологічного портрету дитини з порушеннями психофізичного розвитку;
- з'ясування сильних і слабких сторін в її розвитку як особистості;
- визначення змісту та форм соціально-реабілітаційної роботи, вибору засобів і форм психологічної корекції та особистісного розвитку дитини;
- встановлення зворотнього зв'язку, який сигналізує про зміни в психічному та особистісному розвитку на різних етапах процесу соціальної реабілітації.

Діагноз нерозривно пов'язаний із прогнозом. Згідно з теорією Л. Виготського, зміст прогнозу та діагнозу збігаються, але прогноз будується на вмінні настільки зрозуміти внутрішню логіку саморуху процесу розвитку, щоб на основі минулого й сучасного визначати шлях подальшого розвитку [6]. Прогноз рекомендується розбивати на окремі періоди й здійснювати тривалі повторні спостереження.

3. Розвивальна й корекційна діяльність є центральним напрямом у соціально-реабілітаційній роботі з дітьми та підлітками. Його вихідні дані – результати психодіагностичного обстеження. Зміст, форми та методи розвивальної та корекційної роботи повинні забезпечувати цілісний вплив на особистість дитини.

Розвивальна робота традиційно орієнтована на розвиток пізнавальної, емоційної, вольової та соціальної сфер особистості (ігрова, обслуговуюча, трудова діяльність, навчальна, спеціальні розвивальні заняття, на яких розв'язуються завдання, наприклад, формування навичок спілкування, співпраці або конкурентної поведінки).

Корекційна робота орієнтована на вирішення конкретних проблем, пов'язаних з вторинними порушеннями в розвитку дитини. Основним її інструментарієм є корекційні методики й технології, які

дозволяють моделювати ситуації, у яких найбільш повно задіяні сфери особистості дитини, що потребують виправлення. Дана робота здійснюється у двох формах: індивідуальній і груповій.

4. Освіта й консультивання дітей та підлітків, батьків і співробітників, які беруть участь в обслуговуванні дітей з обмеженими можливостями.

Психолого-педагогічна освіта являє собою певні знання й навички, які покликані допомогти особам з обмеженими можливостями успішно взаємодіяти з іншими людьми, підвищити мотивацію життєдіяльності, активність.

Консультивання розраховане на роботу з дітьми старшого віку (проблеми розвитку та особистісного самовизначення підлітка, взаємодії з іншими людьми, статевого взаємостосунків і т.ін.).

5. Діяльність з охорони здоров'я та безпечної життєдіяльності. Фахівець із соціальної реабілітації повинен знати закономірності виникнення, перебіг і результат хвороби як базової передумови при визначенні та розробленні основних підходів до соціальної реабілітації дитини. До завдань оздоровчої роботи входить розвиток і зміцнення фізичних сил та можливостей дитини.

6. Соціально-диспетчерська діяльність, метою якої є отримання дітьми, їх батьками та колегами від фахівця із соціальної реабілітації соціальної та психологічної допомоги, по-перше, тієї, що виходить за межі його функціональних обов'язків, а по-друге – за межі його компетенції. Для цього він повинен мати у своєму розпорядженні банк даних про служби та фахівців, які змогли б надати реальну допомогу дитині. Причому, фахівець із соціальної реабілітації не тільки надає консультацію, але й сам організовує цю взаємодію.

У межах соціально-диспетчерського напрямку передбачається вирішення таких завдань:

- визначення характеру проблеми та можливостей її вирішення;
- пошук служби або фахівця, здатного надати дитині допомогу;
- підготовка необхідної супровідної документації;
- відстеження результатів взаємодії дитини з фахівцем;
- надання психологічної підтримки дитині під час її взаємодії із фахівцем;
- контроль за організацією допомоги дитині в умовах освітньої установи.

У соціально-реабілітаційній практиці принципи відображають основні вимоги, які висуваються до соціально-реабілітаційної діяльності й визначають її організацію, зміст, форми та методи реабілітаційних дій.

1. Принцип гуманістичної спрямованості вимагає підпорядкування всього соціально-реабілітаційного процесу формуванню особистості дитини, яка зорієнтована на відносини гідності. У такій культурі провідною цінністю є цінність особистості людини.

2. Принцип єдності діагностики та корекції відображає цілісність

надання допомоги дитині в умовах соціально-реабілітаційного процесу. Його сутність полягає в тому, що, по-перше, соціально-реабілітаційній дії обов'язково повинен передувати етап комплексного діагностичного обстеження дитини, на основі якого робиться первинний висновок про рівень її розвитку і формулюються цілі та завдання корекційно-розвивальної роботи. По-друге, реалізація плану соціально-реабілітаційних заходів потребує постійного контролю динаміки змін особи, її поведінки, діяльності, емоційних станів, відчуттів та хвилювань. Такий контроль дозволяє вносити необхідні корективи в програму соціальної реабілітації, вчасно змінювати й доповнювати методи та засоби дії.

3. Принцип нормативності розвитку дитини передбачає обов'язкове врахування особливостей вікового розвитку дитини та змін, що відбуваються, на всіх етапах процесу соціальної реабілітації.

Разом із поняттям „вікова норма” в соціально-реабілітаційній практиці широко використовується поняття „індивідуальна норма”, яка дозволяє вносити корективи в програму соціальної реабілітації з урахуванням індивідуальних особливостей дитини, специфіки та важкості дефекту й самостійного шляху розвитку.

4. Принцип опори на провідну діяльність – відповідність провідній діяльності, яка характерна для кожного вікового етапу (гра, навчання, спілкування) і психологічним можливостям та обмеженням, пов'язаним з віковими особливостями (самооцінка, самосвідомість та ін.).

5. Принцип навчання діяльності передбачає активізацію дітей із метою оволодіння ними різними видами діяльності. У дітей повинні бути сформовані вміння контролю та самоконтролю, оцінки та самооцінки. Дитина повинна вміти самостійно ставити цілі й організовувати свою діяльність для їх досягнення.

6. Принцип розвитку передбачає виділення не тільки провідного дефекту, але й вторинних порушень, оцінку причин їх виникнення та прогнозування наслідків, орієнтує на цілісний розвиток особистості дитини, її готовність до подальшого самовдосконалення. Процес соціальної реабілітації повинен бути спрямований на те, щоб для кожної дитини були створені такі умови, у яких вона могла б максимально реалізувати не тільки свій інтелект, здібності, активність, а й перш за все, особистість.

7. Принцип оволодіння культурою, яка є здатністю людини орієнтуватися у світі та діяти відповідно до результатів такої орієнтації та інтересів і очікування інших людей. Використання даного принципу в процесі соціальної реабілітації полягає в тому, що дитина, включаючись в систему запропонованих форм дії, засвоює нормативні способи дій у навколишньому світі та соціальному середовищі.

8. Принцип опори на позитивні та сильні сторони особистості дитини. Кожна дитина, навіть якщо у неї є значні проблеми в розвитку, прагне до етичного самовдосконалення. Це прагнення можна й

приглушати, якщо до неї звертатися з докорами й нотаціями, і підсилювати, якщо дорослий вчасно помітить навіть щонайменші позитивні зміни в поведінці або діяльності дитини. Якщо дитина, опановуючи новими формами поведінки та діяльності, добивається позитивних результатів, вона переживає радість, яка зміцнює впевненість у своїх силах, прагнення до подальшого зростання.

9. Принцип психологічної комфортності передбачає створення в соціально-реабілітаційному процесі атмосфери довіри, розкутості, яка стимулює активність дитини, з опорою на внутрішні мотиви й, зокрема, на мотивацію успішності.

Викладені принципи взаємопов'язані та реалізуються в єдності, тому в практичній діяльності треба орієнтуватися не на один принцип, а на їх систему, що сприяє науково обґрунтованому вибору мети, змісту, методів і форм процесу соціальної реабілітації осіб з обмеженими можливостями.

Висновки. В результаті проведеного дослідження були визначені та обґрунтовані сучасні підходи до впровадження процесу соціальної реабілітації осіб з обмеженими можливостями. Розкрито значення і зміст даного процесу в сучасних умовах, який необхідно розглядати в різних його варіантах: як процес, як кінцевий результат і як діяльність.

Визначено основні напрями впровадження процесу соціальної реабілітації для осіб з обмеженими можливостями – організаторську діяльність, діагностику психічного та особистісного розвитку дитини, розвивальну й корекційну діяльність, освіту й консультування дітей та підлітків, батьків і співробітників, діяльність з охорони здоров'я та безпечної життєдіяльності, соціально-диспетчерську діяльність. Обґрунтовано принципи побудови соціально-реабілітаційної діяльності для осіб з обмеженими можливостями.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо в пошуках і вдосконаленні напрямів соціальної реабілітації осіб різних нозологічних груп, вивченні психолого-педагогічних умов діяльності осіб з обмеженими можливостями в умовах соціально-реабілітаційного центру.

Список використаних джерел

1. **Акатов Л. И.** Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособ. для студ. высш. учебн. заведений / Л. И. Акатов. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 368 с.; 2. **Гаврилов О. В.** Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навч. посіб. / О. В. Гаврилов. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – 308 с. ; 3. **Колишкін О. В.** Вступ до спеціальності «Корекційна освіта» :: навч. посіб. / О. В. Колишкін. – Суми : Університетська книга, 2013. – 392 с. ; 4. **Колупаєва А. А.** Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – К. : Наук. світ, 2010. – 196 с. ; 5. **Прядко Л. О.** Стан професійної компетентності майбутніх корекційних педагогів до роботи

в соціально-реабілітаційному центрі / Л. О. Прядко // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського держ. ун-ту. Вип. 8. / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський, 2008. – С. 439–445. ; 6. **Синьов В. М.** Розумова відсталість як педагогічна проблема : навч. посіб. / В. М. Синьов. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – 118 с.; 7. **Шевцов А. Г.** Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я : [монографія] / А. Г. Шевцов. – К. : НТІ «Інститут соціальної політики», 2004. – 240 с.

Spysok vykorystanyh dzerel

1. **Akatov L. I.** Social'naja rehabilitacija detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja. Psihologicheskie osnovy : ucheb. posob. dlja stud. vyssh. uchebn. zavedenij / L. I. Akatov. – M. : VLADOS, 2003. – 368 s.; 2. **Gavrylov O. V.** Osoblyvi dity v zakladi i social'nomu seredovyshhi : navch. posib. / O. V. Gavrylov. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Aksioma, 2009. – 308 s.; 3. **Kolyshkin O. V.** Vstup do special'nosti «Korekcijna osvita» :: navch. posib. / O. V. Kolyshkin. – Sumy : Universytets'ka knyga, 2013. – 392 s. ; 4. **Kolupajeva A. A.** Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy ta organizacija i'h navchannja : nauk.-metod. posib. / A. A. Kolupajeva, L. O. Savchuk. – K. : Nauk. svit, 2010. – 196 s.; 5. **Prjadko L. O.** Stan profesijnoi' kompetentnosti majbutnih korekcijnyh pedagogiv do roboty v social'no-reabilitacijnomu centri /L. O. Prjadko // Zb. nauk. prac' Kam'janec'-Podil's'kogo derzh. un-tu. Vyp. 8. /Za red. O. V. Gavrylova, V. I. Spivaka. – Kam'janec'-Podil's'kyj, 2008.–S. 439–445. ; 6. **Syn'ov V. M.** Rozumova vidstalist' jak pedagogichna problema : navch. posib. / V. M. Syn'ov. – K. : NPU imeni M. P. Dragomanova, 2007. – 118 s. ; 7. **Shevcov A. G.** Metodychni osnovy organizacii' social'noi' rehabilitacii' ditej z vadamy zdorov'ja : [monografija] / A. G. Shevcov. – K. : NTI «Instytut social'noi' polityky», 2004. – 240 s.

A.V. Kolyshkin. Social rehabilitation as an important branch of social integration of individuals with disabilities. In the article the modern approaches as to implementation of social integration process of individuals with disabilities are determined. Attention was focused on the negative trends disposition in the preparation process of the mentioned category of individuals in the course of their social integration, on the need in elaboration of new theoretical approaches to their education, upbringing and the whole life arrangement, resulting from the deep analysis of modern problems in special education systems both in our country and abroad. Moreover the task must be solved with due account for the whole complex of medical, pedagogical, economical, social, social-psychological and other issues, concerning the social protection of individuals with disabilities, their education, upbringing, rehabilitation and habituation in social environment and also for social-economical living conditions of the society, that have changed.

The principal directions in social rehabilitation implementation of

individuals with disabilities are the managerial activity, mental and personal development diagnostic testing of children, developmental and special (remedial) activities, education and coaching of children and teenagers, parents and co-workers, operational health and safety activities, dispatch social activity.

The principles of social rehabilitation process of individuals with different nosological disorders, that are interrelated and realized in cohesion, are specified in the article. It is underlined that the social rehabilitation of individuals with disabilities issue becomes increasingly important on the grounds of serious structural changes in constitutional rights enforcement in the field of their social protection.

Key words: social rehabilitation, socialization, an individual with disabilities, social-rehabilitative activity, psycho-physical development disorders, remedial-educational activity.

Received 12.04.2015

Reviewed 15.05.2015

Accepted 16.06.2015

УДК 376.3.001.76 (477.64)

Г. О. Лопатіна
lopatina_anna@list.ru

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ У СИСТЕМУ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ РЕГІОНУ

Lopatina H.O. Scientific and methodological support innovation in Special Education in the region / H.O. Lopatina // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 2.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 127–136

Г.О. Лопатіна. Науково-методичний супровід упровадження інновацій у систему корекційної освіти регіону. У статті представлені деякі результати роботи педагогічного складу кафедри прикладної психології та логопедії Інституту соціально-педагогічної та корекційної освіти Бердянського державного педагогічного університету стосовно науково-методичного супроводу та організації впровадження інновацій у систему корекційної освіти запорізького регіону. Здійснений аналіз

поняття «інновація» та «інновація освіти» з лінгвістичних та психолого-педагогічних позицій. Зазначено, що в Інституті відпрацьована й успішно функціонує система науково-методичної допомоги педагогам регіону, особлива увага приділена їх ознайомленню та включенню до сучасних інноваційних технологій. Обґрунтована необхідність розкриття досвіду упровадження інновацій у систему корекційної освіти регіону засобами науково-практичних семінарів. Схарактеризовані результати проведених за останні два роки науково-практичних семінарів на теми: Використання сучасних корекційних технологій в логопедичній практиці; Теорія і практика інклюзивної освіти в Україні: організаційний та методичний супровід; Методичні основи інклюзивної освіти; Методологічні та теоретичні проблеми інклюзивної освіти в Україні; Особливості використання альтернативної та допоміжної комунікації в корекційній роботі; Педагогічний менеджмент в умовах реалізації інклюзивного навчання в загальноосвітньому просторі. Підкреслена наявність підготовленого роздаткового матеріалу на кожному семінарі. Визначені методи роботи, які використовувались під час організації семінарів з педагогічними працівниками.

Ключові слова: науково-практичний семінар, інновації, супровід, співпраця, корекційна освіта.

А.А. Лопатина. Научно-методическое сопровождение внедрения инноваций в систему коррекционного образования региона. В статье представлены некоторые результаты работы педагогического состава кафедры прикладной психологии и логопедии Института социально-педагогического и коррекционного образования Бердянского государственного педагогического университета по научно-методическому сопровождению и организации внедрения инноваций в систему коррекционного образования запорожского региона. Проанализированы понятия «инновация» и «инновация образования» с лингвистических и психолого-педагогических позиций. Указано, что в Институте отработана и успешно функционирует система научно-методической помощи педагогам региона, особое внимание уделено их ознакомлению и включению в современные инновационные технологии. Обоснована необходимость раскрытия опыта внедрения инноваций в систему коррекционного образования региона средствами научно-практических семинаров. Охарактеризованы результаты проведенных за последние два года научно-практических семинаров на темы: Использование современных коррекционных технологий в логопедической практике; Теория и практика инклюзивного образования в Украине: организационное и методическое сопровождение; Методические основы инклюзивного образования; Методологические и теоретические проблемы инклюзивного образования в Украине; Особенности использования альтернативной и дополнительной коммуникации в коррекционной работе;

Педагогический менеджмент в условиях реализации инклюзивного обучения в общеобразовательном пространстве. Подчеркнуто наличие подготовленного раздаточного материала на каждом семинаре. Определены методы работы, которые использовались при организации семинаров с педагогическими работниками.

Ключевые слова: научно-практический семинар, инновации, сопровождение, сотрудничество, коррекционное образование.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Бердянський державний педагогічний університет є потужним вишем IV рівня акредитації, який динамічно розвивається. Він не тільки здійснює підготовку висококваліфікованих педагогічних кадрів, а й є справжнім науково-методичним центром, який сприяє постійному підвищенню професійного рівня педагогів запорізького регіону. Суттєві досягнення у цьому напрямку є у Інституту соціально-педагогічної та корекційної освіти БДПУ, в минулому – факультет. В Інституті відпрацьована й успішно функціонує система науково-методичної допомоги педагогам регіону, особлива увага приділена їх ознайомленню та включенню до сучасних інноваційних технологій.

Кафедри Інституту активно співпрацюють з науковцями інших ВНЗ та наукових установ. Плідною є участь у наукових конференціях, на яких досить часто обговорюються проблеми інноваційних технологій в освіті. Викладачі активно вивчають та узагальнюють інноваційні технології, й самі долучаються до їх розробки, як результат – монографії, навчально-методичні та методичні посібники. Протягом 2012-2014 років педагогічний колектив Інституту соціально-педагогічної та корекційної освіти Бердянського державного педагогічного університету був зорієнтований на реалізацію науково-методичної проблеми «Науково-методичний та організаційний супровід упровадження інновацій у систему освіти регіону», реалізації якої була підпорядкована вся його структура. Центром цієї роботи стали кафедри Інституту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується запропонована стаття. Зазначимо, що специфіку упровадження інновацій в корекційну освіту висвітлювали у своїх наукових працях М. К. Шеремет, О. Б. Качуровська, О.В.Ревуцька та ін. Утім досвід упровадження інновацій у систему корекційної освіти регіону засобами науково-практичних семінарів висвітлено, на наш погляд, недостатньо. Тому розкриття цих питань залишається актуальним предметом дослідження.

Формулювання мети статті (постановка завдання). Мета статті – висвітити результати науково-методичної роботи викладачів кафедри

прикладної психології та логопедії з корекційними педагогами регіону щодо упровадження інновацій.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Словник лінгвістичних термінів дає таке визначення слова «інновація» – новина. У науково-методичній літературі визначена певна термінологія нововведення – нові форми організації праці та управління, нові види технологій, які охоплюють не тільки окремі установи та організації, а й різні сфери. Слово «інновація» має багатомірне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації [2]. Отже, інновація освіти – цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог [1].

В арсеналі науково-методичної роботи кафедри прикладної психології та логопедії з'явилися нові активні форми роботи – науково-практичні семінари. Науково-методична робота викладачами нашої кафедри проводилась на діагностико-прогностичній основі, відповідно до потреб і запитів педагогів. Враховуючи запити педагогічних працівників, а також забезпечуючи випереджувальний характер підвищення кваліфікації педагогічних і керівних кадрів відповідно до потреб реформування системи освіти, викликів сучасного суспільного розвитку, професорсько-викладацьким складом кафедри були проведені заходи в межах та поза Бердянського державного педагогічного університету.

Для логопедів регіону, з метою підвищення професійного та фахового рівня, залучення педагогів до активної роботи 20 квітня 2012 року в БДПУ був проведений *науково-методичний семінар «Використання сучасних корекційних технологій в логопедичній практиці»*. У роботі цього семінару взяли участь представники відділу освіти виконавчого комітету Бердянської міської ради, завідувачі, методисти та логопеди дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів міста Бердянська та району. Викладачі кафедри представили доповіді на актуальні науково-методичні теми сучасної корекційної освіти: Механізми реалізації інклюзивної моделі навчання (доповідач – доц. О. В. Ревуцька); Взаємообумовленість корекції і компенсації (доповідач – доц. Л. М. Томіч); До проблеми творчого самовираження дошкільників із порушеннями мовлення (доповідач – ст. викл. М. В. Лепетченко), Використання елементів самомасажу в практиці роботи вихователів (доповідач – ст. викл. Г. О. Лопатіна), Розвиток дрібної моторики у дітей дошкільного віку (доповідач – асистент Є. Ю. Линдіна) Соціальний аспект спілкування дітей дошкільного віку (доповідач – асистент М. В. Касінова). Комплекси методичних порад, тексти виступів, мультимедійні презентації досвідів, які надавалися в рамках цього заходу дали можливість педагогам не тільки глибше познайомитися із запропонованим матеріалом.

Особлива увага на кафедрі упродовж цього періоду була приділена науково-методичному забезпеченню впровадження інклюзивного навчання. Зокрема, викладачами кафедри 25 квітня 2013 року організований та проведений *науково-методичний семінар для батьків та фахівців, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами «Теорія і практика інклюзивної освіти в Україні: організаційний та методичний супровід»* з наступних проблем: Теорія та практика інклюзивної освіти в Україні (доповідач – доц. О. В. Ревуцька), Методичні аспекти організації навчального процесу в умовах інклюзивної освіти (доповідач – ст.викл. Є. Ю. Линдіна), Інклюзія дітей з аутизмом у загальноосвітню систему (доповідач – ст.викл. Г. О. Лопатіна), Логопедичний супровід сім'ї, що виховує дитину з порушеннями мовлення (доповідач – ст.викл. М. В. Лепетченко), Психолого-педагогічна робота з батьками в умовах інклюзивної освіти (доповідач – ст.викл. О. В. Сербова), Підготовка здорових дітей до взаємодії з дітьми із психофізичними порушеннями в умовах інклюзивного навчання (доповідач – ст.викл. Г. І. Сизко), Рання діагностика затримки психічного розвитку (доповідач – ас. Н. А. Бондаренко), Технологія роботи соціального педагога в умовах інклюзивної освіти (доповідач – ас. Н. М. Анастасова).

Неабиякий інтерес викликав цей семінар серед його учасників, оскільки проблема інклюзивної освіти в Україні не нова, але потребує значного вивчення, поглиблення та удосконалення. Логічним його продовженням став виступ доц. О. В. Старинської на засіданні педагогічної ради колективу гімназії № 3 м. Бердянськ із доповіддю на тему *«Методичні основи інклюзивної освіти»* у жовтні 2013 року, яка яскраво показала всім присутнім актуальність означеної проблематики та запропонувала шляхи та методичні рекомендації щодо організації процесу інклюзивного навчання.

З метою підготовки педагогічних кадрів до роботи з учнями, які мають особливості психофізичного розвитку, 21 березня 2014 року викладачі кафедри (доц. О. В. Ревуцька, ст. викл. О. В. Сербова, ст. викл. Є. Ю. Линдіна) були запрошені виступити з доповідями на *семінарі для керівних кадрів загальноосвітніх навчальних закладів району з теми «Методологічні та теоретичні проблеми інклюзивної освіти в Україні»*. Особливу увагу доповідачі приділили питанням теорії та практики інклюзивної освіти в Україні, методичним аспектам організації навчального процесу в умовах інклюзивної освіти, психолого-педагогічній роботі з батьками в умовах інклюзивної освіти.

З огляду на неухильний інтерес до вивчення, навчання та соціалізації дітей з порушеннями психофізичного розвитку в межах БДПУ 22 квітня 2014 року відбувся *регіональний науково-практичний семінар «Особливості використання альтернативної та допоміжної комунікації в корекційній роботі»*. Учасникам цього семінару (логопедам дошкільних закладів та загальноосвітніх шкіл, дефектологам, фахівцям, які працюють з дітьми з психофізичними

вадами) було запропоновано взяти участь в обговоренні таких доповідей: Загальні аспекти альтернативної та допоміжної комунікації в корекційній педагогіці (доповідач – ст.викл. Є.Ю. Линдіна); Альтернативне спілкування з використанням символів БЛІСС (доповідач – доц. О. В. Ревуцька); Альтернативна система комунікації PECS (доповідач – ст. викл. Г. О. Лопатіна); Формування навичок спілкування за допомогою ЛЕБ-системи (доповідач – ст. викл. Н. А. Бондаренко); Особливості використання піктограм у роботі з дітьми дошкільного віку (доповідач – ас. А. О. Старцева); Глобальний метод навчання читання дітей з порушеннями мовлення (доповідач – ас. Н. М. Анастасова); Спеціальні засоби комунікації для дітей з порушеннями слуху (доповідач – ас. К. О. Ракович).

Доповідачами були глибоко розкриті різні способи альтернативної комунікації, що доповнюють чи замінюють звичайне мовлення людей, не здатних користуватися нею. Оскільки альтернативна комунікація стимулює появу мовлення та допомагає його розвитку, були визначені цілі її використання: побудова функціонуючої системи комунікації; розвиток навички самостійно та зрозуміло доносити до слухача нову для нього інформацію; розвиток здатності дитини висловлювати свої думки за допомогою символів. Учасники семінару отримали інформацію про додаткову комунікацію (ААС), можливості її застосування при порушеннях слуху, дизартрії, анартрії, алалії, апраксії, розумовій відсталості, аутизмі, синдромі Дауна, прогресуючих захворюваннях (м'язова дистрофія, множинний склероз), у разі захворювань або травм у результаті аварій або інсульту, при тимчасових обмеженнях мовлення. Навчання таких дітей за допомогою ААС значно підвищує рівень їх соціалізації, покращує якість життя, розвиває самоповагу й надає можливість відчутти себе повноцінною особистістю. Учасники семінару отримали задоволення від професійного спілкування, поповнили свої знання про альтернативні засоби комунікації та можливості застосування їх у роботі з дітьми із психофізичними вадами.

У контексті реалізації мети та завдань підвищення кваліфікації педагогічних працівників регіону Інститут співпрацює в режимі online з професором Бірмінгемського університету (Великобританія), консультантом з аутизму Європейського університету освіти та психології дитини, членом Національної британської науково-дослідної групи «Аутизм», автором восьми підручників, які перекладені одинадцятьма мовами, доктором психологічних наук, *Ольгою Богдашиною*. На трьох веб-конференціях, проведених за її безпосередньою участю професор представила власний дієвий досвід навчання спілкування та соціалізації аутистів, нові методи лікування та допомоги їм в багатоманітних видах діяльності [3].

Так, 23 січня 2013 в конференц-залі БДПУ відбулась перша онлайн-лекція на тему «Вступ до проблем аутизму», в ході якої лектор висвітила новітні підходи до визначення поняття «аутизм», його причини, види, ознаки, розповіла про розповсюдженість означеного

порушення розвитку та особливості роботи з ними за системами ТЕАСН та АВА. Друга онлайн-лекція «Особливості сенсорного сприймання при аутизмі» відбулась 27 лютого 2013 року. Слухачі мали змогу дізнатись про характерне для аутистів гештальт-сприймання, сенсорно-перцептивний розвиток. Третя лекція 26 лютого 2014 року «Комунікація та мовлення дітей-аутистів» була присвячена розгляду критеріїв діагностики комунікації та особливостям формування комунікативних навичок цієї категорії дітей. Усі присутні мали змогу отримати відповіді від професора на болючі запитання та поповнити власний арсенал знань з такої актуальної в наш час проблеми.

У рамках реалізації спільного європейського проекту ТЕМПУС-IV «Підготовка педагогів та освітніх менеджерів до роботи з гетерогенними групами й організаціями» 30-31 жовтня 2014 року відбулась робота трьох майстерень навчання освітніх менеджерів регіону в контексті інклюзивної освіти і гетерогенного середовища. У роботі навчальних майстерень взяли участь близько 200 фахівців системи освіти регіону (завучі шкіл, методисти дошкільних закладів, методисти-філологи, вчителі мови та літератури, соціальні педагоги, практичні психологи, дефектологи, фахівці ПМПК).

На ознайомлення освітніх менеджерів із практично-орієнтованими стратегіями розвитку та вдосконалення інклюзивного навчального процесу, управлінськими основами організації діяльності інклюзивного освітнього закладу; презентацію базових компонентів діяльності керівника щодо впровадження інклюзії; розкриття умов створення та функціонування доступного психолого-педагогічного супроводу осіб із особливими освітніми потребами; надання рекомендацій педагогам щодо організації роботи в інклюзивному класі; висвітлення основних підходів та технологій диференціації навчання та виховання дітей в умовах інклюзивного середовища; забезпечення координації послуг для задоволення освітніх потреб людей з особливостями психофізичного розвитку була зорієнтована майстерня – *«Педагогічний менеджмент в умовах реалізації інклюзивного навчання в загальноосвітньому просторі»*, модератори – доценти О. В. Ревуцька та Г. О. Лопатіна.

У межах роботи майстерні освітні менеджери регіону мали змогу ознайомитись із технологічною моделлю реалізації інклюзивної освіти в загальноосвітніх закладах, подискутувати щодо її концептуальних положень, «прожити» життєві чи професійні ситуації в контексті порушеної проблеми та приймати адекватні й відповідальні рішення. Обговорюючи питання психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в процесі інклюзивного навчання, учасники майстерні моделювали діяльність фахівця, спільно склали орієнтовний план супроводу, розробляли методичні рекомендації підтримки дітей у проблемних, кризових ситуаціях. Цінним для освітніх менеджерів є матеріал щодо системного підходу до розвитку інклюзивної освіти у програмах корекційної роботи в загальноосвітніх закладах (аналіз чинних програм; визначення їхньої дієвості,

аргументація; пропозиції щодо поліпшення організації корекційної роботи; розробка методичних рекомендацій для фахівця).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Отже, одним із пріоритетних напрямів діяльності кафедри було розроблення психолого-педагогічного, навчально-методичного, науково-технічного та інформаційного забезпечення фахівців, які приймали участь в методичних семінарах та підвищення на цій основі якості процесу корекційного навчання та супроводу дітей із психофізичними порушеннями.

Оскільки методичні семінари є чи не найоптимальнішою формою підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, використання якої потребує копіткої підготовки, вдумливого підходу до кожного виду роботи з учасниками семінару, то організовуючи їх, ми пам'ятали, що основою будь-якого з них є розвиток та навчання, а головним завданням – поглиблення знань та компетентності його учасників. Як показав досвід, тематику методичних семінарів диктувала конкретна потреба педагогів у поглибленні та розширенні знань, практичних умінь з певного розділу роботи. Педагогічна технологія семінарів була розрахована на педагогів, які прагнули створити простір довіри і співпраці, учасники семінару набували значного досвіду співпраці; доповідачі – досвід організаторської діяльності; як наслідок – зростання рівня довіри, взаєморозуміння між теоретиками і практиками, що створює атмосферу успішної співпраці.

Під час організації семінарів використовували такі *методи роботи*: ігрові вправи; інтерактивні методи; вивчення педагогічної документації; словесні методи; лекцію-інформацію; роботу в мікрогрупах; оцінювання учасниками семінару своєї роботи; бліц-анкетування; групові та індивідуальні консультації; зустрічі з науковцями, досвідченими керівниками установ освіти; участь у практичних заняттях, ділових іграх, дискусіях, дебатах; обмін досвідом; підвищення теоретичного рівня професійної підготовки; стимулювання інтересу до проблем теоретичної та практичної педагогіки і психології та готовність до інноваційної діяльності. Масові: творчі звіти методичних об'єднань; вернісажі педагогічних ідей; ярмарки; інтерактивні методи в системі науково-методичної роботи з педагогічними кадрами; педагогічні студії; методичний фестиваль. Групові: панорами творчих уроків; методичні бенефіси; презентації проєктів; розумові штурми; моделювання, ділові педагогічні ігри; інтелектуальні турніри, методичний діалог; методичний ринг; педагогічні студії; тренінги; педагогічні консиліуми. Індивідуальні: майстер-класи; творчі звіти окремих педагогів; презентація методичної скарбнички педагогів; презентації проєктів; самоосвіта; консультпункти тощо.

Кожен такий семінар супроводжувався *роздатковим матеріалом*: методичні рекомендації, тексти виступів, мультимедійні презентації, диски та інформація на електронних носіях із вмістом підручників та

статей з проблемних тем, фотографії найяскравіших миттєвостей семінарів. Підсумком проведеної роботи стали звітні статті в Університетському Слові БДПУ.

Всі проведені заходи отримали схвальні відгуки за високий професіоналізм, рівень підготовки, толерантне ставлення, творчий підхід в організації та проведенні. Визначальним показником якості цієї роботи є підготовка й публікація конкретних методичних рекомендацій, розробок науково-методичних статей для педагогів шкіл та ДНЗ, логопедів, дефектологів, вчителів, вихователів, батьків дітей із психофізичними порушеннями. Як результат, в навчальний, корекційно-виховний процес впроваджуються інноваційні технології.

Список використаних джерел

1. **Волкова П.** Педагогіка / П. Волкова. – К.: «Академія», 2001. – С. 403.
2. **Енциклопедія освіти** / Акад.пед.наук України; гол. ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 338-340.
3. **Єрофєєва Т.** Інтерактивна конференція в БДПУ з британським професором / Т. Єрофєєва // Режим доступу: <http://www.bdpu.org/23364.news.html>.
4. **Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія** / за ред. В.Г.Кременя. – К.: Педагогічна думка. – 2009. – С.46.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. **Volkova P.** Pedagogika / P. Volkova. – K.: «Akademija», 2001. – S. 403.
2. **Encyklopedija osvity** / Akad.ped.nauk Ukrai'ny; gol. red. V.G.Kremen'. – K.: Jurinkom Inter, 2008. – S. 338-340.
3. **Jerofejeva T.** Interaktyvna konferencija v BDPU z brytans'kym profesorom / T. Jerofejeva // Rezhym dostupu: <http://www.bdpu.org/23364.news.html>
4. **Fenomen innovacij: osvita, suspil'stvo, kul'tura: monografija** / za red. V.G.Kremenja. – K.: Pedagogichna dumka. – 2009. – S.46.

H.O. Lopatina Scientific and methodological support innovation in Special Education in the region. The article presents some results of the teaching staff of the Department of Applied Psychology and Speech Therapy Institute of Social and Pedagogical and Special Education Berdyansk State Pedagogical University on scientific and methodological support and organization innovation in Special Education Zaporozhye region. The analysis of the concepts of "innovation" and "innovation education" with linguistic and psychological-pedagogical positions. Stated that the Institute worked out and successfully operates a system of scientific and methodological assistance to teachers in the region, special attention is paid to their review and inclusion in the modern innovative technologies. The necessity of opening experience innovation in Special Education in the region by means of workshops and seminars. Described the results of the last two years of scientific and practical seminars on topics: The use of modern technologies in corrective speech therapy practice; Theory and practice of inclusive education in Ukraine: organizational and methodological support;

Methodological foundations of inclusive education; Methodological and theoretical problems of inclusive education in Ukraine; Especially the use of alternative and additional communication in correctional work; Teaching Management in the implementation of inclusive education in general space. Emphasized the availability of trained handouts at each seminar. Defined work methods that were used in the organization of workshops with teaching staff.

Key words: scientific and practical seminar, innovation, support, cooperation, correctional education.

Received 26.04.2015

Reviewed 25.05.2015

Accepted 22.06.2015

УДК 376-056.36:159.922.76-056.49

А.Н. Ляшенко, А.А. Ляшенко
another_13@mail.ru

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ШКОЛЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Lyashenko A.N., Lyashenko A.A. The main activities of deviant behavior of students with visual intelligence are made by school / Lyashenko A.N., Lyashenko A.A.// Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 2.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 136–145

А.Н. Ляшенко, А.А. Ляшенко. Основные направления работы школы по профилактике девиантного поведения у учащихся с нарушениями интеллекта. В данной статье раскрываются причины возникновения девиаций у учащихся с нарушениями интеллекта, а так же основные принципы и направления воспитательной работы специальной (коррекционной) школы 8 вида, направленные на эффективную организацию профилактики отклоняющегося поведения у учащихся данной категории.

Особое внимание государства и различных общественных организаций должно быть обращено на семьи, в которых имеются умственно отсталые дети и дети с другими аномалиями психического или физического характера.

Под влиянием средовых факторов и учебной деятельности постоянно происходят изменения в структуре формирующейся личности ребенка. У него могут появляться нежелательные качества, асоциальные установки и асоциальные мотивы деятельности, а также различные болезненные явления, которые являются почвой для появления нарушений поведения. В этих условиях более чем необходима своевременная и совместная работа педагога, психолога и психотерапевта.

Для выявления и изучения особенностей детей группы риска и социального статуса их семей в школе проводятся специальные анкетирования.

Ключевые слова: дети «группы риска», дезадаптация, девиантное поведение, дети с нарушениями интеллекта.

О.М. Ляшенко, А.А. Ляшенко. Основні напрямки роботи школи з профілактики девіантної поведінки в учнів з вадами інтелекту. У даній статті розкриваються причини виникнення девіацій в учнів з вадами інтелекту, а також основні принципи та напрямки виховної роботи спеціальної (корекційної) школи 8 виду, спрямовані на ефективну організацію профілактики відхилень в учнів даної категорії.

Особлива увага держави та різних громадських організацій повинна бути звернена на сім'ї, в яких є розумово відсталі діти і діти з іншими аномаліями психічного чи фізичного характеру.

Під впливом середовищних факторів та навчальної діяльності постійно відбуваються зміни в структурі формування особистості дитини. У неї можуть з'являтися небажані якості, асоціальні установки і асоціальні мотиви діяльності, а також різні хворобливі явища, які є ґрунтом для прояву порушень у поведінці. У цих умовах більш ніж необхідна своєчасна і спільна робота педагога, психолога і психотерапевта.

Для виявлення та вивчення особливостей дітей групи ризику та соціального статусу їхніх сімей в школі проводяться спеціальні анкетування.

Ключові слова: діти «групи ризику», дезадаптація, девіантна поведінка, діти з порушеннями інтелекту.

Актуальность проблемы. В психологическом словаре понятие «отклоняющееся поведение» определяется как система поступков, противоречащих принятым в обществе правовым и нравственным нормам.

Факт отклоняющегося поведения подростков есть реальность, с которой практически каждый день сталкиваются педагоги, родители. Актуален как никогда стал комплекс проблем воспитания детей с асоціальним поведінням, изучение его структуры и динамики,

определение путей и средств своевременной коррекции проявлений девиантности, агрессии и других негативных качеств.

Нарушенное поведение учеников вспомогательной школы является частью этой общей проблемы. Но, по сравнению с нормально (или относительно нормально) развивающимися детьми, нарушение поведения у этой группы детей и подростков занимает особое место в проблеме.

Исследования, проведенные Шипицыной Л.В., Ивановым Е.С. и повседневный опыт работы с учениками вспомогательных школ показывают, что это особая группа детей. В силу целого ряда специфических факторов (конкретно индивидуальных и межличностных отношений между ними) они заслуживают специального изучения. Эти дети составляют в целом группу риска по нарушенному поведению.

Нарушение поведения умственно отсталых школьников, как уже говорилось, является серьезной проблемой, имеющей мультидисциплинарный характер. В работе над этой проблемой должны участвовать различные государственные, юридические и научные инстанции.

Необходим на уровне государственной политики пересмотр и разработка новых мер политического и экономического характера, обеспечивающих весь комплекс мер по социальному устройству жизни и социальной защите умственно отсталых детей, подростков и взрослых. Особое внимание государства и различных общественных организаций должно быть обращено на семьи, в которых имеются умственно отсталые дети и дети с другими аномалиями психического или физического характера. В обществе, по инициативе государственных институтов, должен быть изменен морально-нравственный климат существования умственно отсталых и их семей (это касается и всех групп членов общества, имеющих психические или физические аномалии).

В настоящее время назрела необходимость разработки государственной программы, обеспечивающей не помощь, а равноправную жизнь и деятельность аномальных членов общества. В этой программе, видимо, должен быть специальный раздел об интеграции в жизни общества его аномальных членов. Особое место в программе должен занимать вопрос о трудоустройстве и подготовке к профессиональной деятельности. Трудоустройство подростков с различными аномалиями превратилось в настоящее время в проблему первостепенной важности. Сейчас только через государственные программы и властные структуры может начаться решение всех этих сложных и запутанных проблем. Ошибочно мнение, что профилактика и коррекция нарушенного поведения умственно отсталых школьников могут быть реализованы изолированно в существующих педагогических, психологических или медицинских структурах без коренных преобразований.

Запутанными и до предела архаичными являются все положения юриспруденции, касающиеся прав, обязанностей, ответственности умственно отсталых, права их участия в суде, права голоса, права гражданина, положения об опеке и др. Поэтому так трудно и даже непредсказуемо иногда решаются вопросы о подростках, которым инкриминируется противоправное или преступное деяние. Школьные педагогические советы, общественные и административные комиссии не имеют четких и однозначно трактуемых положений и статей, регламентирующих их деятельность, поэтому так беспомощны и бесперспективны их решения и рекомендации, а учитель школы оказывается в позиции незащитности. Весь круг правовых проблем, регулирующих жизнедеятельность умственно отсталых, в том числе и с нарушенным поведением, должен стать предметом внимания государственных юридических инстанций.

Под влиянием средовых факторов учебной деятельности постоянно происходят изменения в структуре формирующейся личности ребенка. У него могут появляться нежелательные качества, асоциальные установки и асоциальные мотивы деятельности, а также различные болезненные явления, которые являются почвой для появления нарушений поведения. В этих условиях более чем необходима своевременная и совместная работа педагога, психолога и психотерапевта. Это одно из основных направлений для предупреждения и коррекции нарушений поведения. Такая работа должна быть направлена на исправление психологического климата среды, в которой находится ученик (семья, школа, подростковая группа), на коррекцию намечающихся или уже имеющих деформаций личности ребенка, декомпенсаций и на устранение болезненных явлений (различных психопатологических синдромов).

Состояние перехода социально-экономической системы России на новый уровень развития вызвало ряд дестабилизирующих процессов в обществе, которые не могли не отразиться на школьном образовании и потребовали изменения некоторых его функций. При смене экономической формации школа столкнулась с рядом социальных болезней: токсикоманией, алкоголизмом, подростковым рэкетом и другими проявлениями девиантного поведения детей и подростков. Как следствие кризиса общества и основных институтов социализации - семьи и школы, резко выросла кривая роста числа социальных сирот.

Такая ситуация вызвала необходимость перестройки воспитательной системы школы и смещения акцента с общих воспитательных мероприятий на постановку и решение задач профилактики деструктивных явлений в подростковой среде: безнадзорности и правонарушений школьников. Со стороны школы можно выявить ряд причин влияющих на воспитание детей данной группы:

- Неумение, а часто и не желание учителей работать с умственно отсталыми школьниками с проявлениями девиантного поведения.

- Недостаточное взаимодействие семьи и школы в решении данной проблемы.

- Формальное исполнение учебно-воспитательной работы, недостатки в её организации;

- Отсутствие преемственности и непрерывности воспитания учащихся;

- Подмена воспитательных воздействий администрированием, сдерживание личной инициативы и социальной активности участников образовательного процесса, включая родителей;

- Приращение значимости внешкольной и внеклассной работы;

Проблемы управления профилактической работой деструктивных проявлений в подростковой среде обусловлены не только субъективными, но и объективными причинами, которым можно отнести:

1. Ориентацию школ на выполнение отчётности по показателям обучения, а не на личностное развитие и социализацию детей с нарушениями интеллекта, их активное включение в жизнь общества.

2. Отсутствие программ и проектов, разрабатываемых и реализуемых в школах 8 вида по профилактике девиантного поведения детей.

3. Недостаток полномочий и ресурсов (административных, материальных) у школ для осуществления полного цикла профилактической деятельности для получения устойчивых положительных результатов.

4. Отсутствие у школы реальных рычагов влияния на родителей, которые не хотят выполнять свои основные функции по нормальному содержанию и воспитанию своих детей.

5. Не разработанность механизмов реализации законов обеспечивающих приоритет детства и защиту прав детей, их слабое ресурсное и нормативно-правовое обеспечение.

В настоящее время в России нет четко структурной системы социальных служб и учреждений, работающих с детьми группы риска.

Разобщённость действий, отсутствие общей стратегии и координирующего центра в деятельности органов и ведомств, осуществляющих профилактику безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних не даёт серьёзного результата в их работе.

В отношении каждой «группы риска» необходимо подбирать свои технологии сопровождения, которые бы учитывали её актуальную проблематику.

По нашему мнению целесообразной будет организация профилактической работы во вспомогательной школе по таким основным направлениям:

1. Выявление и включение в зону особого внимания детей, имеющих риск возникновения школьной дезадаптации;

2. Проведение мониторинга социальной ситуации развития ребёнка, имеющего признаки дезадаптивного поведения,

дифференцируя детей по группам возможного риска и стадиям дезадаптивного процесса.

3. Создание программы индивидуальной поддержки и сопровождения ребёнка попавшего в зону особого внимания с учётом социальной ситуации его развития, с опорой на сильные стороны его личности и значимое для него окружение. Если значимые другие представляют угрозу его позитивной социализации необходимо переориентировать ребёнка на окружение с позитивной направленностью, создавая ему ситуацию успеха в новом для него окружении.

4. Обучение детей навыкам социальной компетентности (коммуникативным навыкам, навыкам саморегуляции и самоорганизации, умению правильно вести себя в конфликтной ситуации и т.п.);

5. Организация допрофессиональной подготовки подростков с нарушениями интеллектуального развития, что предполагает поддержку личности и семьи ребёнка в создании нормальных условий взаимодействия с социальным окружением, подготовку подростка к жизни в современном обществе, профессиональное самоопределение и овладении средствами и навыками трудовой деятельности;

Для выявления и изучения особенностей детей группы риска и социального статуса их семей в школе проводятся специальные анкетирования.

Для решения вопросов оказания психологической и социально-педагогической помощи детям и подросткам необходимо представлять не только контингент таких учащихся, но и их психологические особенности. В этом случае используется помощь школьного психолога.

Характеристика учащихся школы, входящих в группу риска, обычно показывает, что у них, помимо интеллектуальных, существуют психологические, социальные и педагогические проблемы. Данные проблемы требуют комплексного решения. Поэтому возникает необходимость разработки программы по их решению.

В задачи программы, по нашему мнению должны входить:

- своевременная профилактика и коррекция отклонений в развитии и поведении детей;
- своевременная диагностика детей группы риска;
- организация психолого-педагогической помощи детям и их родителям;
- внедрение современных технологий в работе с детьми и их семьями.

Итак, мы рассмотрели основные проблемы, стоящие перед школой в работе с детьми девиантного поведения и некоторые пути их решения. Однако надо помнить, что каждый педагогический коллектив строит работу в данном направлении согласно индивидуальным особенностям своего образовательного учреждения и контингента

учащихся. Главное, чтобы в этой работе активно участвовали все воспитательные службы школы и, конечно, весь педагогический коллектив.

На наш взгляд, наиболее эффективными в условиях вспомогательной школы будут следующие практические рекомендации:

- с целью преодоления неуспеваемости учителям предметникам и классным руководителям в соответствии с положением по ведению школьной документации своевременно выставлять отметки в журнал и в дневник

- заместителям директора по учебно-воспитательной работе осуществлять контроль работы учителей с учащимися, входящими в группу риска: наличие журнала и тетрадей для индивидуальной работы

- школьной службе сопровождения наладить работу с родителями данных учащихся, оказывая им педагогическую и психологическую поддержку

- социальному педагогу и психологу необходимо проводить анкетирование родителей и учащихся с целью выявления социальной ситуации развития ребёнка, имеющего признаки дезадаптивного поведения

- привлекать к работе с данной категорией учащихся и их родителями специалистов: психологов, социальных педагогов, юристов и т.д.

- педагогический коллектив школы должен осуществлять дифференцированный подход в работе с учащимися определённой группы риска

- заместителю директора по воспитательной работе необходимо планировать участие школьников в мероприятиях по пропаганде здорового образа жизни, включать в воспитательный план работу школьного лектория с привлечением специалистов.

Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе с учениками, имеющими нарушения в поведении, должна строиться с учетом следующих основных положений:

- 1) Учитель-дефектолог должен иметь знания о социально-психологических особенностях детей и подростков, особенно в их критические возрастные периоды, когда увеличивается риск личностных деформаций и появлений нарушений поведения у детей.

- 2) Используя коррекционно-методические средства, учитель должен учитывать сложную природу этиопатогенеза нарушений поведения у детей. Легче предупредить нарушения поведения, чем их устранять. Необходимо с учетом формы олигофрении и особенностей личности по возможности устранить все факторы, приводящие к декомпенсации олигофрении. Такую работу необходимо проводить совместно с психологом, врачом, членами семьи ученика. Учитывая, что многие признаки нарушенного поведения, особенно на начальных этапах, появляются в условиях бездеятельности, следует обратить внимание на организацию свободного времени учащихся.

3) Особое внимание следует обратить на формирование у учеников интересов гуманистической направленности и морально-нравственных общечеловеческих ценностей. Такое направление в учебно-воспитательной работе заполняет духовный вакуум ребенка и поможет противостоять ему асоциальным идеям уличных асоциальных групп, иногда и асоциальным идеям идущим из так называемых проблемных семей.

4) Учитывая, что только в деятельности происходит формирование личности ребенка, необходимо в числе основных задач вспомогательной школы приоритетным направлением сделать целенаправленное формирование трудовой деятельности, не противопоставляя ее при этом формированию других видов деятельности. Важно, чтобы выпускник вспомогательной школы имел твердые профессиональные знания, умения и убеждения в престижности выбранной им профессии. Необходимо в современных условиях перехода к свободному рынку разработать организационные и экономические программы профессиональной подготовки и трудоустройства учеников вспомогательных школ по новым, социально необходимым специальностям, воспитывать у них уважение к своему "Я" через избранную трудовую профессию. Реализация этого положения связана с перестройкой вспомогательной школы, увеличением школьного времени не на "обучение труду", а на обучение трудовой профессии, организацией не традиционных для школ мастерских, а мастерских, отвечающих требованиям обучения избранной учеником профессии, искать иные формы трудового обучения (например, работа на конкретных производствах и др.). Видимо, традиционные критерии экономического обеспечения деятельности вспомогательных школ нуждаются в пересмотре. Само обучение ребенка трудовой профессий должно учитывать природные и социально-психологические возможности ребенка.

5) Нарушения поведения учеников вспомогательных школ, противоправные и преступные действия, совершенные ими, приобретают в наших конкретных условиях все большую социальную значимость, асоциальная деятельность их нередко создает серьезную криминогенную обстановку, не говоря уже о тех трудностях, которые испытывает школа. Все это дает основание для предложения о разработке социальных учебных курсов для студентов не только факультетов дефектологии, но и всех факультетов педагогических университетов и институтов.

Список использованной литературы

1. Ахвердова О.А. Психологическая диагностика девиантного поведения подростков. – Ставрополь, 1994. Организация и планирование воспитательной работы в школе. – М.: «педагогический поиск», 2003
2. Егоров, А. Ю. Расстройство поведения у подростков: клинико-психологические аспекты / А. Ю. Егоров, С. А. Игумнов. – СПб.: Речь,

2005. – 436 с. 3. **Иванов Е.С., Шипицына Л.М.** Этиопатогенез нарушений поведения у учеников вспомогательных школ // Дефектология. 1988, №1, с.23-33. 4. **Клейберг Ю. А.** Социальная психология девиантного поведения: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю. А. Клейберг. – М.: ТЦ «Сфера», 2004. – 192 с. – (Серия «Учебное пособие»). 5. **Шевченко Ю.С.** Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом. – М., 1997. 6. **Шипицына Л.М.** Функциональная асимметрия и патогенетические механизмы деятельности мозга при менингитах у детей // Автореф. дисс. докт. биолог, наук // Университет дружбы народов им. П.Лумумбы. – Ж., 1986. – с.37.

Spisokispol'zovannojliteratury

1. **Akhverdova O.A.** Psikhologicheskaya diagnostika deviantnogo povedeniya podrostkov. – Stavropol', 1994. Organizatsiya i planirovanie vospitatel'noj raboty v shkole. – М.: «pedagogicheskijpoisk», 2003 2. **Egorov, A. YU.** Rasstrojstvo povedeniya u podrostkov: kliniko-psikhologicheskie aspekty / A. YU. Egorov, S. A. Igumnov. – SPb.: Rech', 2005. – 436 s. 3. **IvanovE.S., SHipitsynaL.M.** Etiopatogenez narushenij povedeniya uchenikov vspomogatel'nykh shkol // Defektologiya. 1988, №1, s.23-33. 4. **Klejberg YU. A.** Sotsial'naya psikhologiya deviantnogo povedeniya: ucheb. Posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij / YU. A. Klejberg. – М.: TTS «Sfera», 2004. – 192 s. – (Seriya «Uchebnoeposobie»). 5. **Shevchenko YU.S.** Korrektsiya povedeniya detej s giperaktivnost'yu i psikhopatopodobnym sindromom. – М., 1997. 6. **Shipitsyna L.M.** Funktsional'naya asimmetriya i patogeneticheskie mekhanizmy deyatel'nosti mozga pri meningitakh u detej // Avtoref. diss. dokt. biolog, nauk // Universitet druzhby narodovim. P.Lumumby. – ZH., 1986. – s.37.

Lyashenko A.N., A.A. Lyashenko. The main activities of deviant behavior of students with visual intelligence are made by school. In this article the causes of deviations in students with visual intelligence, as well as the basic principles and directions of educational work of the special (correctional) school 8 of the form for the effective prevention organization deviations pupils in this category.

The special attention of the state and various NGOs should be given to families where there are mentally retarded children and children with other abnormalities of mental or physical nature.

Under the influence of environmental factors and training are constant changes in the structure formation of the child. It may appear as unwanted, asocial and antisocial motives installation activities, and various painful events that are ground for the manifestation of behavioral disorders. According to these circumstances we need more than necessary and timely collaboration educator psychologist and psychotherapist.

To identify and study the characteristics of children at risk and social status of their families in the school conducted a special survey.

Key words: children "at risk" exclusion, deviant behavior, children with intellectual disabilities.

Авторський внесок: Ляшенко А.Н. – 50 %, Ляшенко А.А. – 50 %

Received 21.04.2015

Reviewed 15.05.2015

Accepted 12.06.2015

УДК [376.015.3 : 159.937] – 056.264

І.В. Макаренко
makarenko-new@mail.ru

СУЧАСНИЙ ЗМІСТ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Makarenko I.V. Current content of the speech therapy support of the mentally retarded pupils in the system of the inclusive education / I.V. Makarenko // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 2.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 145–158

І.В. Макаренко. Сучасний зміст логопедичного супроводу розумово відсталих школярів в умовах інклюзивного навчання. Дане дослідження присвячене пошуку найбільш ефективних шляхів здійснення логопедичного супроводу дітям молодшого шкільного віку з інтелектуальною недостатністю в умовах загальноосвітньої школи в рамках інклюзивного навчання. Було розглянуто законодавчу основу інклюзивного навчання та кроки його реалізації. Проаналізовано роль і значення видів діяльності та форм корекції при визначенні корекційно-освітнього маршруту та шляхів його досягнення. Визначено готовність логопеда взаємодіяти в різними категоріями дітей, включених в процес інклюзивного навчання. Було висвітлено особливості мовленнєвої діяльності в цілому та її структурних компонентів у школярів з інтелектуальною недостатністю з метою визначення актуальних та

потенційних можливостей у різних ситуаціях спілкування. Було проаналізовано ступінь порушення розбірливості мовлення, з'ясувалися особливості порушень дихання, голосу і просодичної організації процесу мовлення. На діагностичному етапі було з'ясовано, що основним показником диференціації фонетичних розладів розумово відсталих учнів є стан артикуляційної моторики, на основі якого було виділено конкретні групи. Було розкрито особливості фонетичних розладів розумово відсталих учнів, виявлено патогенетичний фактор, який відіграє важливу роль у визначенні методів і прийомів логопедичної роботи. Проаналізовано різні підходи до створення індивідуальної програми на кожну групу дітей. Розглянуто напрями корекції звуковимови з урахуванням виявлених груп й визначено основні завдання логопедичного супроводу.

Наголошено на важливості логопедичного супроводу в умовах інклюзивного навчання з диференційованим підходом до різних груп учнів при виявленні їх недоліків і можливостей, що впливає на формування правильної звуковимови й подальше засвоєння навчального матеріалу.

Ключові слова: прийоми логопедичної корекції, інклюзивне навчання, індивідуальний підхід, системно-структурний аналіз мовленнєвого дефекту.

И.В. Макаренко Современное содержание логопедического сопровождения умственно отсталых школьников в условиях инклюзивного обучения. Данное исследование посвящено поиску наиболее эффективных путей осуществления логопедического сопровождения детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью в условиях общеобразовательной школы в рамках инклюзивного обучения. Были рассмотрены законодательные основы инклюзивного обучения и шаги его реализации. Проанализированы виды деятельности и формы коррекции при определении коррекционно-образовательного маршрута, рассмотрены пути его достижения. Автором поднят вопрос о профессиональной компетентности логопеда и о его готовности взаимодействовать с различными категориями детей, включенных в процесс инклюзивного обучения. Были рассмотрены особенности речевой функции в целом и ее структурных компонентов у школьников с интеллектуальной недостаточностью с целью определения актуальных и потенциальных возможностей в различных ситуациях общения. Были проанализированы степень нарушения разборчивости речи, выяснялись особенности нарушений дыхания, голоса и просодической организации речи. На диагностическом этапе выяснилось, что основным показателем дифференциации фонетических расстройств умственно отсталых учеников является состояние речевой

моторики, на основе чего были выделены конкретные группы. Автор проанализировала особенности фонетических расстройств умственно отсталых учеников с учетом патогенетического фактора, который сыграл важную роль в определении методов и приемов логопедической работы. Были рассмотрены различные подходы к созданию индивидуальной программы для каждой выявленной группы детей. Особенное внимание в статье уделено определению направлений коррекции звукопроизношения с учетом выявленных групп и уточнению основных задач логопедического сопровождения.

Высказывается мнение, что логопедическое сопровождение в условиях инклюзивного обучения с учетом дифференцированного подхода к различным группам учащихся при выявлении их недостатков и возможностей, способствует формированию правильного звукопроизношения и дальнейшему усвоению учебного материала, что определяется методологией научных исследований в отечественной коррекционной педагогике.

Ключевые слова: приемы логопедической коррекции, инклюзивное образование, индивидуальный подход, системно-структурный анализ речевого дефекта.

Постановка проблеми. Загальна доступність середньої освіти для різних за рівнем розвитку та підготовки учнів відзначається в числі основних напрямів державної політики в галузі освіти. Сьогодні право вибору закладів освіти будь-якій людині, в залежності від її інтересів, потреб, можливостей, має законодавчу основу, відповідно „Концепції розвитку інклюзивної освіти”, (2010) та „Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах” (2011) МОН молоді та спорту України [3, с. 3-5].

Одним з головних кроків реалізації даної діяльності є створення умов для оптимального розвитку та навчання школярів з урахуванням стану їхнього здоров'я, психофізичних можливостей, готовності до шкільного навчання. На практиці це положення реалізується як у розвитку мережі спеціальних (корекційних) шкіл, так і в організації навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи в рамках інклюзивного навчання. Ефективність інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами залежить від компетентності фахівців (і логопедів в тому числі), що працюють з такою категорією дітей в умовах загальноосвітньої школи. При цьому необхідно враховувати індивідуальні вікові, психологічні та фізіологічні особливості учнів, роль і значення видів діяльності та форм корекції при визначенні корекційно-освітнього маршруту та шляхів його досягнення; використовувати в навчально-виховному процесі різноманітність індивідуальних освітніх траєкторій з урахуванням

особливостей розвитку кожного учня, завдяки чому буде забезпечуватися зростання творчого потенціалу, пізнавальних мотивів, відбуватися збагачення форм навчального співробітництва і розширення зони найближчого розвитку [2, с. 27-35].

Найбільші труднощі в умовах загальноосвітньої школи виникають при навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Дана категорія учнів практично не готова до навчання в умовах загальноосвітньої школи, їм необхідні спеціально створені умови, які, на сьогоднішній день, можливо забезпечити тільки в умовах спеціальної корекційної школи. У той же час, якщо така дитина знаходиться в умовах інклюзивного навчання, логопеду необхідно враховувати особливості її психофізичного розвитку, розуміти, що для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку характерна інертність, млявість, відволікання, інтелектуальна пасивність, відсутність інтересу до розумової діяльності.

За визначенням Л. Аксьонової проблема інклюзивного навчання не вичерпується тільки включенням дитини з особливим темпом і характером розвитку до колективу здорових дітей. Інклюзивні тенденції змінюють зміст і методи навчання, структуру навчального закладу, характер педагогічної діяльності сучасного учителя [1, с. 37-45].

У цьому зв'язку слід звертати увагу на готовність логопеда взаємодіяти в різних категоріях дітей, включених в процес інклюзивного навчання та виявити наступне:

— Як інтерпретує логопед проблему мовленнєвої та шкільної успішності, чи розуміє істотні причини цього явища;

— Чи може він охарактеризувати особливості звуковимови дітей з труднощами в навчанні і оцінити їх особистісні можливості;

— Чи володіє альтернативними прийомами корекції мовленнєвої діяльності;

— Чи може скласти програму індивідуального корекційного маршруту;

— Чи здійснює взаємозв'язок з іншими фахівцями в рамках медико-психолого-педагогічного супроводу із зазначених вище питань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Порушення усного мовлення та комунікативної функції є однією з найпоширеніших проблем цих дітей, як дошкільного, так й молодшого шкільного віку (Л. Волкова, Т. Філічева, Г. Чиркіна). За даними ряду досліджень відзначається тенденція до збільшення числа дітей дошкільного віку, що мають відхилення від норми в загальному й мовленнєвому розвитку (Л. Волкова, Н. Голуб, Н. Пахомова, Т. Туманова, М. Шеремет). Мовленнєве недорозвинення не дозволяє їм надалі в повному обсязі засвоювати програму загальноосвітньої школи, викликає труднощі в оволодіння читанням і письмом [7, с. 221]. Сформованість мовленнєвої діяльності не випадково була одним із ключових питань теоретичного й практичного аналізу в роботах Л. Виготського, О. Гвоздева,

О. Леонтєва. Неповноцінна мовленнєва діяльність негативно впливає на всі сфери особистості: утруднюється розвиток пізнавальної діяльності (Р. Лалаєва, Т. Ткаченко, О. Усанова), порушуються практично всі форми спілкування й міжособистісної взаємодії дитини (Н. Жукова, О. Мастюкова). Концепції Л. Виготського, О. Леонтєва, О. Лурія показали, що оволодіння системою мовних засобів перебудовує всі основні психічні процеси у дитини [6, с. 122].

Характеризуючи порушення мовлення у дітей з інтелектуальною недостатністю, Р. Лалаєва зазначала, що всі вони носять системний характер. Враховуючи всі актуальні питання підходів до навчання дітей з інтелектуальною недостатністю, ми дозволили собі переосмислити деякі аспекти в системі комплексного корекційного впливу на дитину. Особлива увага повинна приділятися специфіці змісту логопедичного супроводу під час організації адекватних умов навчання й виховання дітей з інтелектуальною недостатністю в умовах інклюзивного навчання.

Предметом нашого дослідження є зміст логопедичної допомоги учням з інтелектуальною недостатністю в умовах інклюзивної освіти.

Завданнями дослідження є діяльність та визначення напрямів логопедичної служби загальноосвітньої школи, як структурного компоненту системи комплексної допомоги дітям з мовленнєвими порушеннями в умовах інклюзивної освіти .

Виклад основного матеріалу. Проблеми навчання та виховання школярів з інтелектуальною недостатністю присвячені численні науково-методичні дослідження, в яких розглядаються методи діагностики та корекції мовленнєвих порушень цих дітей (Г. Каше, С. Коноваленко, Ю. Рібцун, Т. Філічева, Г. Чіркїна та ін.).

Складний ступінь мовленнєвого порушення потребує тривалої копіткої логопедичної роботи. Діти з інтелектуальною недостатністю відчують різноманітні труднощі в навчанні, навіть при застосуванні індивідуальних логопедичних програм.

Отже, в процесі інклюзивного навчання ефективність корекційної роботи з формування мовленнєвої функції багато в чому залежить від розуміння особливостей протікання мовленнєвої діяльності в цілому та оцінки її структурних компонентів. Тому слід визначити актуальні та потенційні можливості дітей у різних ситуаціях спілкування.

У сучасній українській логопедії основний акцент робиться на використанні у діагностичній та корекційно-розвивальній роботі психолінгвістичного підходу, що полягає у врахуванні загальнофункціональних і специфічних мовленнєвих механізмів, які у тісному взаємозв'язку дають змогу повноцінно оволодіти мовленням (Е. Данілавичюте, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко та ін.).

Пізнавальна діяльність школярів з відхиленнями в інтелектуальному розвитку має специфічні риси. У роботі О. Вінарської вказується на те, що в них, насамперед, страждають нервові клітини, які

забезпечують абстрактне мовне мислення й контекстне мовлення, побудоване за мовними правилами.

Дані клінічних і психолого-педагогічних досліджень, аналіз педагогічної практики показують, що своєрідність протікання психічних процесів у дітей з інтелектуальною недостатністю, особливості їх комунікативно-пізнавальної діяльності ускладнюють засвоєння ними фонетичної сторони мовлення (Р. Левіна, В. Лубовський, О. Мастюкова, В. Петрова та ін.).

За даними різних авторів дефекти звуковимови мають місце в 45-65% розумово відсталих першокласників (В. Воронкова, Г. Каше, Р. Лалаєва, Д. Орлова, М. Савченко й ін.). Поряд з поширеністю фонетичних дефектів у розумово відсталих учнів відзначається їх поліморфність, стійкість дефекту, слабкі можливості школярів сприймати корекційну допомогу (Р. Лалаєва, О. Мастюкова, Н. Шарапановська й ін.).

Розумово відсталі школярі розглядаються логопедами як гомогенна група, у яких низькі можливості пізнавальної діяльності впливають на виникнення мовленнєвих порушень і труднощів в оволодінні грамотою [5, с. 170].

До виправлення звуковимови цих учнів не можна підходити з єдиною міркою. Основним принципом інклюзивного навчання є диференційований підхід, який необхідно здійснювати на логопедичних заняттях.

Оскільки в основі дефектної звуковимови знаходиться певна причина, що впливає на функціонування будь-якої ланки сенсомоторного рівня, логопедична робота повинна диференціюватися на основі принципу системно-структурного аналізу мовленнєвого дефекту [4, с. 148].

При вивченні звуковимови, нами було проаналізовано ступінь порушення розбірливості мовлення (мовлення невиразне, малозрозуміле для оточуючих; розбірливість мовлення дещо знижена, звуковимова нечітка, змазана). Далі з'ясовувалися особливості порушень дихання (поверхнєве, прискорене, неритмічне), голосу (недостатність сили і відхилення тембру голосу) і просодичної організації процесу мовлення. Особлива увага зверталася на стан довільної артикуляційної моторики. При перевірці рухливості органів артикуляції, дитині пропонувалися різні завдання за наслідуванням. Аналізуючи стан рухливості м'язів язика, зверталася увага на можливість виконання артикуляційних позицій, їх утримання та перемикання. При цьому відзначалися не тільки основні характеристики артикуляційних рухів (обсяг, амплітуда, темп, плавність і швидкість перемикання), але і точність, відповідність виконання рухів, їх виснажливості. Особливо докладно логопед оцінював об'єм артикуляційних рухів язика (строго обмежений, неповний, повний); відзначалося навіть незначне зниження амплітуди артикуляційних рухів язика.

Отже, основним показником диференціації фонетичних розладів розумово відсталих учнів є стан артикуляційної моторики, на основі якого було виділено наступні групи:

- група з проявами псевдобульбарної дизартрії;
- група з переважанням порушень кінетичної організації руху;
- група з несформованістю кінестетичних відчуттів;
- група з порушенням діяльності мовленнєворухового аналізатору, ускладненого явищами оптичної агнозії;
- група з недостатністю діяльності мовленнєвослухового аналізатору.

Виявлення патогенетичного фактору відіграє важливу роль у визначенні методів і прийомів логопедичної роботи, тому даному питанню слід приділити достатню увагу.

У дітей першої групи зустрічається порушення інервації артикуляційних органів, що характерне для дитячого церебрального паралічу. Тонус м'язів у цих дітей підвищений за типом спастичної гіпертонії (язик напружений, відсунутий назад). Рухливість артикуляційних м'язів різко обмежена. Відзначаються вибіркові порушення довільних артикуляційних рухів. У фонетичному відношенні порушено, насамперед, вимову звуків, що вимагають найбільш точних диференційованих рухів язика. Звуки мовлення позбавлені чіткого фонетичного оформлення, часто спостерігається легка змазаність в усіх групах звуків, особливо в групі свистячих, шиплячих і сонорних. Вимова губно-губних і губно-зубних звуків [б], [п], [м], [у], [ф] порушується через обмеження рухів кругових м'язів рота. Вибірково страждають найбільш складні і диференційовані за укладами звуки [р], [л], [ш], [х], [ц], [ч]. При вимовлянні немає чіткої диференціації між глухими і дзвінками, твердими і м'якими звуками. Порушується процес пом'якшення звуків. Відзначається редукованість або дифузність вимови голосних. Всі фонемні ознаки звуків збережені, тому в ізольованому варіанті всі звуки вимовляються правильно, але при збільшенні мовленнєвого навантаження спостерігається загальне погіршення звуковимови. У тяжких випадках порушується вимова усіх звуків.

У дітей другої групи клінічні спостереження показують, що розлади звуковимови школярів обумовлені ураженням відділів кори головного мозку, відповідальних за кінетичну "мелодію" рухів.

Відзначається переважання міжзубного і бічного вимовляння свистячих [с], [з], [ц] і шиплячих [ш], [ж], [ч], [щ] звуків. У зв'язку з підняттям спинки язика, ряд приголосних звуків вимовляється палаталізовано. Діти відчувають утруднення при виконанні потрібної артикуляційної пози навіть у моменти сполученої дії і труднощі утримання потрібної артикуляційної пози. Була виявлена трудність швидкого перемикавання від однієї артикуляційної позиції до іншої і відзначено збільшення латентного періоду при включенні в рух. Майже

у всіх дітей виражена гіперсалівація. Мовлення носить уповільнений характер. Порушені голосові модуляції. Відсутня правильна розстановка наголосів. Порушено вимову не тільки приголосних, але і голосних звуків, дифузність вимови голосних або редукованість.

Порушення звуковимови особливо виражені в мовленнєвому потоці. При збільшенні мовленнєвого навантаження спостерігається, а іноді й збільшується, загальне спотворення мовлення.

Отже, у дітей даної групи відзначається стійкий характер порушень звуковимови, що тягне за собою особливу складність їх подолання.

При обстеженні дітей цієї групи були виявлені проблеми письма. Букви, склади, цілі слова діти пишуть ізольовано, уповільнено, кожен штрих, що входить до складу графеми, вимагає особливого зусилля.

У дітей третьої групи патогенетичним фактором є ураження або недорозвинення постцентральної відділів кори головного мозку, відповідальних за кінестетичні відчуття. Заміни звуків лабільні і неоднозначні. У дітей відсутня можливість оперування мовними одиницями, які є в їх пасивному словниковому запасі. Мова цих дітей не є повноцінним засобом комунікації. При обстеженні відзначається невірна і нечітка артикуляція звуків, діти здійснюють активний пошук правильних артикуляційних укладів.

Особливі труднощі дитина відчуває в утриманні і відчутті артикуляційних поз. Внаслідок цього характерна відсутність стабільних і однотипних порушень звуковимови (спотворення, заміни і змішування звуків непостійні). Множинні спотворення звуків відзначаються в групі щілинних і сонорних звуків. Замінюються шумові ознаки приголосних звуків: за місцем утворення; за способом утворення (особливо аффрикат і шиплячих); за ознаками твердості і м'якості. Характерна велика складність в автоматизації звуків. Часто відзначаються різні фонематичні порушення. Розбірливість звуковимови знижена (мовлення невиразне, часом малозрозуміле для оточуючих).

У дітей четвертої групи відзначаються специфічні прояви оптичної агнозії, пов'язані з незрілістю тім'яно-потиличних відділів кори головного мозку.

Порушуються найбільш тонкі і диференційовані рухи, це насамперед піднімання язика вгору. В результаті цього страждає, в першу чергу, вимова передньоязикових звуків [р], [л], [т]. Порушення звуковимови особливо виражені в мовленнєвому потоці, коли важливі узгоджені рухи артикуляційного апарату. Відзначаються порушення вимови дзвінких приголосних і їх заміна глухими, артикуляція яких здійснюється при незімкнутих голосових зв'язках.

В результаті зниження рухливості м'якого піднебіння, голос набуває носового відтінку. Характерними рисами цієї групи є мінливий м'язовий тонус артикуляційної мускулатури (язик, голосові зв'язки,

губи то різко напружені, то розслаблені), виражені порушення модуляції, виразності, темпу мовлення.

У дітей п'ятої групи порушення фонематичного слуху обумовлене несформованістю діяльності мовленнєвослухового аналізатору, центральні відділи якого розташовані в скроневих ділянках кори головного мозку.

У дітей відзначається недостатність фонематичного сприйняття, має місце несформованість акустико-гностичних процесів, зниження здатності до сприйняття звуків мовлення. Фонематичне сприйняття розвивається повільно і надовго залишається несформованим. Діти часто розуміють зміст висловлювань тільки в певному контексті. Ускладнюється розуміння змісту слів при зміні форм та порядку слів, не сприймається зміст граматичних конструкцій.

Діти люблять слухати музику, вибірково ставляться до мотивів. Тиша заспокоює дітей, гучні ж розмови, крик дратують. Вони правильно реагують на зміну інтонації, не розуміючи при цьому слів-звернень. Слова вимовляються спотворено в звуковому і структурному відношенні, розуміння значення слів утруднене.

При наявності власної звуковимови діти говорять легко, плавно, без напруги, не замислюються, вибираючи слова при вираженні думки і при побудові речень, не помічають допущених ними помилок. Мовленнєва продукція дітей залишається поза їх власним контролем, зустрічається неадекватність висловлювань, вживаються слова і звороти, не пов'язані з ситуацією, позбавлені головного значення. Відзначається фрагментарність мовлення, але це пов'язано не з моторними утрудненнями дитини, а з малим об'ємом сприйняття, з труднощами пошуку правильного варіанту висловлювання. Систематизація проявів фонетичних дефектів, виявляє спільність патогенетичних факторів порушень усного й писемного мовлення. Це дозволяє припустити, що фонетико-фонематичні порушення є наслідком не тільки дифузного недорозвинення кори головного мозку в розумово відсталих дітей, але й локальних уражень.

Мовленнєві порушення у розумово відсталих школярів обумовлені різноманітними факторами. У зв'язку з цим, корекція повинна здійснюватися комплексно із застосуванням опосередкованих методів, що впливають на порушене мовлення через інші психічні процеси. Система логопедичної роботи з корекції недоліків звуковимови в учнів з інтелектуальною недостатністю повинна носити диференційований характер [8, с. 137]. Першою й основною вимогою є урахування структури мовленнєвого порушення і його механізму. Неправильна звуковимова у розумово відсталих учнів розцінюється як симптом розладу мовленнєвої діяльності різного етіопатогенезу.

Таким чином, особливості корекції звуковимови у дітей різних груп полягають у визначенні основних завдань логопедичної роботи.

Отже, для дітей *першої групи* із фонетичними розладами, на прикладі псевдобульбарної дизартрії, основною перешкодою для правильного звуковимовляння є порушення артикуляції через зміни м'язового тону.

Логопедичну роботу з дітьми цієї групи слід починати з ослаблення проявів розладів іннервації м'язів артикуляційного апарату. Розширюючи можливості руху м'язів артикуляційного апарату, можна розраховувати на їх краще спонтанне включення в артикуляційний процес. Розв'язання даного завдання ґрунтується на традиційних логопедичних заходах [5, с. 142-135]:

- диференційований логопедичний масаж (розслабляючий або стимулюючий);
- зондовий, мануальний, щітковий масаж;
- пасивна та активна артикуляційна гімнастика;
- штучна локальна контрастотермія (поєднання гіпо- та гіпертермії).
- дихальна і голосова гімнастика.

У дітей *другої групи* причиною порушення кінетичної організації рухів є розлад кінетичної основи руху. Тому при роботі з ними, основним завданням виступає формування вмінь і навичок поєднувати окремі артикуляційні уклади в послідовні комплекси – динамічні схеми складів, слів.

В логопедичну корекцію з дітьми даної групи необхідно включати:

- Ослаблення проявів розладів іннервації м'язів артикуляційного апарату і зменшення ступеня прояву рухових дефектів артикуляційного апарату;
- Розвиток мовленнєвого дихання та голосу;
- Формування сили, тривалості, дзвінкості, керованості голосу у мовленнєвому потоці;
- Вироблення синхронності голосу, дихання і артикуляції, формування фонаційного видиху;
- Використання методу штучної локальної контрастотермії з метою усунення гіперсаливації.

Розширюючи можливості руху мовних м'язів, можна розраховувати на їх краще спонтанне включення в артикуляційний процес.

Під час роботи з дітьми *третьої групи*, слід враховувати, що порушення кінестетичного праксису ведуть до розладу артикуляторного акту через неможливість знайти потрібний артикуляційний уклад для вимови відповідного звуку. Змістом корекції стає активізація тих груп м'язів периферичного мовленнєвого апарату, в яких була недостатня скорочувальна здатність. Логопедичну роботу необхідно спрямувати на формування артикуляційного праксису на етапі постановки, автоматизації та диференціації звуків мовлення. У зв'язку із цим, основне завдання логопеда полягає у формуванні артикуляційних

укладів звуків і включення їх у доступні для дитини форми мовленнєвої діяльності.

Особливості логопедичної роботи з *четвертою групою* дітей базуються на роботі над правильною вимовою слова в контексті, на розвитку фонематичного сприйняття і звукового аналізу (якщо порушений не тільки фонетичний склад мовлення, але й фонематичні процеси); нормалізації лексико-граматичних навичок експресивного мовлення (при змішаному, складному мовленнєвому розладі, що проявляється в порушенні всіх компонентів мовлення — не тільки фонетико-фонематичних, а й лексико-граматичних). Особливу увагу слід приділити нормалізації просодичного компоненту мовлення (мелодико-інтонаційних і темпо-ритмічних характеристик мовлення).

Основними завданнями навчання дітей *п'ятої групи* з порушенням діяльності мовленнєворухового аналізатору, ускладненого явищами оптичної агнозії, можна вважати, з одного боку, подолання дефектів фонетичної сторони мовлення й, з іншого, роботу з формування стійких зорових уявлень, зорової пам'яті. У школярів з порушенням діяльності мовленнєвослухового аналізатору не сформовані функції фонематичної системи, тому звуки, що складають слово, сприймаються не чітко й розуміння слів різко утруднюється. Логопедична робота з дітьми повинна бути спрямована на стимуляцію пропріоцептивних відчуттів; на підготовку умов до формування довільних, координованих рухів органів артикуляції; на серію операцій, що спирається на спільну роботу мовленнєворухового, тактильного й зорового аналізаторів.

В логопедичну роботу з дітьми цієї групи повинні входити вправи, що сприяють:

- формуванню фонематичних процесів;
- розвитку сенсорних функцій;
- формуванню просторових і часових уявлень, корекції їх порушень;
- розвитку кінестетичного сприйняття і стереогнозу;
- формуванню м'язово-суглобового відчуття.

Формування слухового сприймання у дітей п'ятої групи включає наступні серії завдань:

- розрізняти немовленнєві і мовленнєві звуки, голоси близьких і друзів, звуки тварин і птахів;
- розрізняти звуки різних музичних інструментів;
- визначати близьке і далеке звучання музичного інструменту;
- визначати напрями в просторі за звуком без зорового супроводу;
- відтворювати, плескаючи в долоні, найпростіші ритми;
- засвоїти поняття голосно-тихо, високо-низько, швидко-повільно і використовувати їх у мовленні.

Включення різних логопедичних методів і прийомів на різних етапах логопедичного супроводу в умовах інклюзивного навчання впливає на

мовленнєву діяльність учнів, на їхню емоційну сферу і робить етап логопедичної корекції більш ефективним.

Отже, для ефективного здійснення спільного навчання і виховання дітей з різними пізнавальними можливостями необхідно створення адаптованого освітнього середовища і надання підтримуючих послуг.

Висновки і перспективи подальших розвідок із цього напрямку.

Корекційна спрямованість процесу логопедичного супроводу в умовах інклюзивного навчання з диференційованим підходом до різних груп учнів при виявленні їх недоліків і можливостей впливає на формування правильної звуковимови й подальше засвоєння навчального матеріалу.

Описані методичні прийоми не вичерпують усього різноманіття засобів, які можливо застосовувати при логопедичному супроводі в процесі навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання.

Список використаних джерел

- 1. Аксенова Л.И.** Философия и специальная педагогика [Текст] Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /Под ред. Н.М. Назаровой. – М: «Академия». – 2001. С. 27 - 35.
- 2. Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі.** Методичні рекомендації фахівцям з організації та впровадження інклюзивної форми навчання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату: навчально-методичний посібник / Шевцов А.Г. та ін., за заг. наук. ред. Шевцова А.Г. – К.: Видавничий дім «Слово», 2014. – 200 с.
- 3. Колупаєва А. А.** Навчальний курс „Вступ до інклюзивної освіти” / А. А. Колупаєва, С. М. Єфімова ; МОН України, НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. – [К., 2010]. – 17 с. – (Серія „Інклюзивна освіта”).
- 4. Левина Р.Е.** Недостатки чтения и письма / Хрестоматия по логопедии: Учебное пособие для студ.высш.учебн.заведений: В 2 тт. Т.2 / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 656 с.
- 5. Левченко И.Ю.** Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учебн. пособие для студ. сред. пед.учеб. заведений / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
- 6. Леонтьев А.А.** Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Издательство Московского психолого-педагогического института, 2003. – 536 с.
- 7. Логопедія.** Підручник. За ред. М.К. Шеремет. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 376 с.
- 8. Мастюкова Е.М.** Лечебная педагогика / Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особенными проблемами в развитии. / Е.М. Мастюкова – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 304 с.

References (translated and transliterated)

- 1. Aksenova of L.I.** Filosofiya and special pedagogics [Text] Special pedagogics: Studies. a grant for the student. высш. пед. studies. institutions / Under the editorship of N. M. Nazarova. – M: "Academy". – 2001. Page 27 - 35.
- 2. Dytyna** z porushennyamy oporno-rukhooho aparatu v zahal'noosvitn'omu prostori (2014). Kyiv : Vydavnychy dim «Slovo». (In Ukrainian).
- 3. Kolupaev A.** The course "Introduction to Inclusive Education" / AA Kolupaev, S. Efimov; Education of Ukraine, NAPS Ukraine, Institute of specials. pedagogy. - [K., 2010]. - 17 p. - (Series "Inclusive Education").
- 4. Levina R. E.** Shortcomings of reading and letter / Anthology of logopedics: Manual for stud.vyssh.uchebn.zavedeniye: In 2 vol. T.2 / Under the editorship of L.S. Volkova and V. I. Seliverstov. – M.: Gumanit. prod. VLADOS center, 1997. – 656 pages.
- 5. Levchenko, I.Yu.** (2001) Tehnologii obucheniya i vospitaniya detey s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo aparata. Moskva : Izdatelskiy tsentr «Akademiya». (In Russian).
- 6. Leontyev A.A.** Yazyk and speech activity in the general and pedagogical psychology: Chosen psychological works. – M.: Publishing house of the Moscow psychology and pedagogical institute, 2003. – 536 pages.
- 7. Speech therapy.** Tutorial. Ed. MK Sheremet. - K .: Publishing House "Word", 2010. - 376 p.
- 8. Mastjukova E.M.** Medical pedagogics / Councils to teachers and parents on preparation for training of children with special problems in development. / E.M. Mastjukova – M.: Gumanit. prod. VLADOS center, 1997. – 304 pages.

Makarenko I.V. Current content of the speech therapy support of the mentally retarded pupils in the system of the inclusive education. This research is aimed to find the most effective methods of the speech therapy support of mentally disabled primary school children in the system of the secondary schools' inclusive education. The legislative base of the inclusive education and its implementation were examined. The kinds of activities and the forms of correction used to determine the correctional and educational itinerary were analyzed, and the ways of its implementing were discussed. The author raised the question of professional competence of the speech therapist and his/her willingness to interact with the different categories of children included in the process of the inclusive education. The peculiarities of speech in general and its structural components for the mentally disabled pupils were considered to identify the current possibilities and potentials in the various communication situations. We have analyzed and examined the degree of speech intelligibility disorder as well as the breathing, voice and the prosodic organization of speech disorders. In the process of examination it was found that the main indicator of the phonetic disorders' differentiation of the mentally retarded pupils is the speech motor skills' state, and it helped to allocate specific groups. The author has analyzed the peculiarities of phonetic disorders of mentally retarded pupils taking in consideration the pathogenetic factor which played an important role in determining the methods and ways of the speech therapy. To create the individual program for each identified group

of children the various approaches were reviewed. The special attention is paid to identify the ways of the correction of sound pronunciation for the identified groups and to specify the main tasks of speech therapy support.

It has been suggested that the speech therapy support in the system of the inclusive education, based on the differentiated approach to various groups of pupils to identify their problems and potentials, promotes the formation of the correct sound pronunciation and further learning, as determined by the methodology of the scientific researches in the national correctional pedagogy..

Key words: methods of speech correction, inclusive education, individual approach, systematic and structural analysis of the speech defect.

Received 25.04.2015

Reviewed 17.05.2015

Accepted 14.06.2015

УДК 376.3-056.36:614.8

Н.В. Максименко
Natasha5717@yandex.ru

ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ОСНОВАМИ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕНИМ ІНТЕЛЕКТОМ У КОРЕКЦІЙНО- ВИХОВНІЙ РОБОТІ

Maksimenko N.V. Teaching of basics of life safety in correction - educational work with younger children's with impaired intellect / N.V. Maksimenko // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 2.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 158–168

Н.В.Максименко. Ознайомлення з основами безпеки життєдіяльності учнів молодших класів з порушеним інтелектом у корекційно-виховній роботі. Сьогодні важливою умовою, що стоїть перед сучасною школою (в тому числі й спеціальною) є розвиток дитини. Це передбачає подолання інертності учня до навчального процесу, озброєння школярів методами, необхідними для опрацювання матеріалу. Оновлення методики викладання предмету «Основи безпеки життєдіяльності» для розумово відсталих учнів має на меті покращувати

здатність учнів до соціалізації в суспільстві. Прикріплення вмінь та навичок зберігати своє здоров'я, правильно поводитися у побуті з точки зору безпеки/небезпеки відносно власного життя.

Корекційно-виховна робота з учнями з порушеним інтелектом спрямована на виправлення недоліків і має сприяти їх інтелектуальному розвитку та становленню особистості. У статті наведено стан викладання основ безпеки життєдіяльності у спеціальній школі, проаналізовано навчальну програму з даного предмету, визначено методiku його викладання. Також в ній наведено методи та засоби вдосконалення викладання даного предмету в контексті корекційно-виховної роботи з учнями з розумовими відхиленнями.

Ключові слова: діти з розумовою відсталістю, основи безпеки життєдіяльності, методичні прийоми, корекційно-виховна робота, спеціальна школа.

Н.В. Максименко. Методика преподавания основ безопасности жизнедеятельности в коррекционно-воспитательной работе с учащимися младших классов с нарушенным интеллектом. Сегодня важным условием, которое стоит перед современной школой (в том числе и специальной), является развитие ребенка. Это предполагает преодоление инертности ученика в учебном процессе, предоставление школьникам методов, которые являются необходимыми для обработки изучаемого материала. Обновления методики преподавания предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» для умственно отсталых учеников, имеет своей целью улучшить способность учащихся к социализации в обществе. Прикрепление умений и навыков сохранять свое здоровье, правильно вести себя в быту с точки зрения безопасности /опасности в отношении собственной жизни. Коррекционно-воспитательная работа с учащимися с нарушенным интеллектом направлена на исправление их недостатков и должна способствовать интеллектуальному развитию и становлению личности учеников.

В статье описывается формы и методы преподавания основ безопасности жизнедеятельности в специальной школе, анализ учебной программы по данному предмету, определена методика его преподавания. Также в ней приведены методы и средства совершенствования преподавания данного предмета в контексте коррекционно-воспитательной работы с учащимися с умственными отклонениями.

Ключевые слова: дети с умственной отсталостью, основы безопасности жизнедеятельности, методические приемы, коррекционно-воспитательная работа, специальная школа.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок з науковими і практичними завданнями. З року в рік в Україні зростає кількість факторів, які негативним чином впливають на розвиток та здоров'я людини. Зважаючи на це, дуже актуальною є орієнтація навчальних закладів нашої держави на збереження та зміцнення здоров'я учнів і формування у них навичок безпечної поведінки й «здоров'язбережувальної» компетентності. В першу чергу це відноситься до спеціальної педагогічної освіти в цілому та закладів для дітей з порушенням інтелектуального розвитку зокрема.

У спеціальній школі варто говорити про індивідуалізацію самостійної роботи, тобто про пристосування навчальної роботи до індивідуальних особливостей дітей з порушенням інтелектом. При цьому, слід звернути увагу не лише на різний ступінь деталізації інструктивної частини завдання, а й на використання різних за ступенем складності варіантів завдань, варіювання часу відведеного на виконання завдання, варіювання об'єму роботи, ступеня наданої допомоги та відповідної самостійності дітей. В основі змісту і прийомів цієї роботи має бути певна система, яка б вела учнів від легкого до складного, від окремих умінь до формування навичок, від початкових знань і уявлень до більш широких і повних узагальнень.

Недостатня теоретична розробка питань корекційної роботи у методиці відображається на стані його використання у практиці. Багато вчителів спеціальних шкіл розуміють важливість корекційно-виховної роботи для навчання учнів з порушенням інтелектом. Однак, безсистемно використовують різні прийоми на різних етапах роботи і це не призводить до позитивних результатів.

Зважаючи на те, в ході навчального процесу учнів з порушенням інтелектом готують до самостійного життя в сучасних складних соціальних, економічних та екологічних умовах, то їм необхідно сформулювати потрібні для цього знання, соціально-адаптивні вміння та навички життєвих компетенцій, які сприятимуть зміцненню та збереженню здоров'я, допоможуть запобігти нещасним випадкам, розвинути вміння розрізняти небезпеку та допомагатимуть у складних життєвих ситуаціях обрати правильне рішення. Для цього і розробляються методичні програми стосовно викладання курсу «Основи безпеки життєдіяльності» для учнів молодших класів з порушенням інтелекту.

Аналіз досліджень та публікацій. Корекційно-виховна робота з розумово-відсталими учнями у спеціальній школі спрямована на подолання чи послаблення недоліків психічного та фізичного розвитку таких дітей. При цьому Х.С. Замський зазначав, що корекційна робота допоміжної школи має бути в першу чергу спрямована не на згладжування певних недоліків, а на розвиток особистості загалом, і має зачіпати питання засвоєння знань, формування вмінь та навичок дитини.

Важливим проблемам навчання і виховання дітей з вадами психофізичного розвитку присвячені наукові дослідження В.Бондаря,

О. Гаврилова, В. Засенка, А. Колупаєвої, С.Миронової, В.Липи, Т.Сак, В. Синьова, Є. Соботович, В.Тарасун, М.Шеремет та ін. У їх роботах акцентується увага на гальмівних факторах, що стримують ефективність процесу навчання і виховання означеної категорії осіб, пропонуються напрями щодо його оптимізації.

Загалом, корекційна педагогіка вивчає особливості фізичного і психічного розвитку, закономірності організації корекційного навчально-виховного процесу, розробляє спеціальні засоби навчання і виховання дітей з вадами психофізичного розвитку. Актуальною проблемою виховання є їх інтеграція в суспільство відповідно до визначених міжнародними законодавчими документами прав кожної дитини на життя, захист, освіту тощо.

Мета дослідження. Однак, при цьому потрібно зазначити, що методика корекційної роботи з дітьми з порушеним інтелектом розроблена ще недостатньо, а сам накопичений за попередній період науково-теоретичний та практичний матеріал потребує аналізу, узагальнення і систематизації з метою вироблення психолого-педагогічної концепції. Саме тому потрібно увесь навчально-виховний та корекційний процес навчання дітей з вадами інтелектуального розвитку у спеціальному виховному закладі спрямовувати на підготовку їх до повноцінного життя.

Особливістю, властивою дітям з порушеним інтелектом, є невідповідність між засвоєнням теорії і вмінням використовувати її у 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. Умовами ефективного застосування знань на практиці є: дотримання єдності засвоєння і застосування знань; укріплення зв'язків навчання з життям, практикою (спеціальний добір завдань), актуалізація і використання в навчанні життєвого досвіду дітей; систематичне включення учнів у практичну діяльність, яка вимагає використання набутих знань; заохочення і підтримка учнів [2, с. 188].

Сьогодні інтегрований курс «Основи здоров'я» викладається у початкових класах загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку як окремий предмет. В той же час, він є складовою освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура». Основна мета курсу – виховання в учнів свідомого ставлення до власного здоров'я як найвищої соціальної цінності, розвиток необхідних життєвих практик, а саме: формування основ здорового способу життя, збереження та зміцнення здоров'я, опанування навичками безпечної для особистого здоров'я та здоров'я оточуючих поведінки.

Викладання предмета проводиться з урахуванням особливостей фізичного, розумового, мовленнєвого та психосоціального розвитку учнів молодшого шкільного віку. Змістовою основою програми з курсу «Основи здоров'я» є Державний стандарт початкової освіти розумово відсталих дітей, зокрема, програма з курсу «Основи безпеки

життєдіяльності» загальноосвітньої школи, досвід роботи вчителів спеціальних шкіл, результати сучасних досліджень в галузі ортобіотики, а також відомі статистичні дані стосовно нещасних випадків серед дітей шкільного віку та явищ надзвичайних ситуацій природного, техногенного і соціального характеру, що безпосередньо впливають на здоров'я людини.

Курс «Основи здоров'я» для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку складає 35 годин на рік та має дві складові: основи валеології (містить знання з науки про здоров'я людини) та основи безпеки життєдіяльності [1, с. 14].

Відповідно до цього зміст програми складається з трьох розділів:

- I. Людина і здоров'я.
- II. Основи безпеки життєдіяльності.
- III. Довкілля.

Саме у другому розділі («Основи безпеки життєдіяльності») характеризуються небезпечні ситуації у школі, вдома, на вулиці, під час відпочинку, а також вимоги та правила безпечної поведінки учнів з відхиленням розвитку. Таким чином, предмет «Основи безпеки життєдіяльності» викладається з наступною метою: формування в учнів уявлень і понять про здоров'я людини та його ознаки, мотивації щодо дбайливого ставлення до власного здоров'я; забезпечення знань, умінь та навичок особистої гігієни та профілактика травматизму під час учбових занять, праці та відпочинку; формування основ здорового способу життя та здоров'язбережувальної компетентності; навчання учнів дотримуватися визначених програмою правил поведінки у разі захворювання; ознайомлення школярів з впливом режиму дня, раціонального харчування, рухової активності та загартовування організму на здоров'я людини; забезпечення знань, умінь, навичок безпеки життєдіяльності у школі, вдома, на вулиці та під час відпочинку; виховання позитивних якостей особистості (співчуття, доброзичливості, охайності, дисциплінованості, обережності, уважності, спостережливості та ін.); корекції порушень розумового та фізичного розвитку.

Окремо визначаються основні напрямки, в яких необхідно здійснювати корекційно-розвивальну роботу на основі змісту навчального матеріалу та вимог щодо навчальних досягнень учнів стосовно пізнавальної сфери (розвиток сприймання, пам'яті, уявлення, мислення, мови і мовлення, уваги), емоційно-вольової та особистісної сфери, діяльності.

Наразі розглянемо методичні прийоми, які використовуються у корекційно-виховній роботі під час викладання ОБЖД в учнів молодших класів з порушеним інтелектом.

1. Індивідуальний підхід до дітей з порушеним інтелектом під час викладання ОБЖ у спеціалізованому навчальному закладі.

В цьому випадку індивідуальне навчання є корекційно спрямованим. Для цього застосовують такі корекційні прийоми:

- адаптація змісту освіти до пізнавальних можливостей учнів, що виявляється в зменшенні обсягу навчального матеріалу, його спрощенні за характером і структурою;

- наочність навчання: використання різних видів наочності, її відповідність рівню розвитку сприймання і мислення дитини, поступове ускладнення (від реальних предметів та об'єктів до символічної наочності), використання більшої кількості аналізаторів (слух, зір, дотик), поєднання наочних методів із словесними і практичними;

- уповільненість процесу навчання з урахуванням інертності нервових процесів дітей;

- повторюваність у навчанні та вихованні з метою ліквідації фрагментарності сприймання, недосконалості запам'ятовування. Повторення має бути систематичним, різноваріатним, з різним ступенем залучення дитини;

- включення учня в діяльність, спрямовану на подолання труднощів та перешкод – всі теоретичні відомості, правила мають бути засвоєні через практичну діяльність різного ступеня труднощів та новизни;

- спеціальна організація праці – у процесі роботи слід вчити учня планувати свою діяльність, міркувати про послідовність та способи виконання, описувати результати та порівнювати їх із зразком;

- використання гри у навчально-корекційній роботі – з метою підвищення інтересу дитини до навчальної діяльності, подолання її пасивності слід використовувати як дидактичну, так і сюжетно-рольову гру;

- дотримання охоронно-педагогічного режиму з урахуванням конкретного клінічного діагнозу;

- позитивні емоції педагога слугують засобом стимулювання дитини до навчальної діяльності та спілкування, формують її віру у свої можливості [4, с. 198].

2. Навчання предмету «ОБЖД» організовується таким чином, щоб учні, засвоюючи навчальний матеріал, виділяли ознаки об'єкта, здійснювали порівняння, класифікували та опановували інші розумові операції.

а) використовуються різноманітні допоміжні засоби:

- обмежується кількість ознак, які необхідно виділити;

- точно визначаються доступні для учнів завдання;

- використовуються спеціальні можливості матеріалу кожного із навчальних предметів тощо.

б) систематично підвищується кількість та якість вимог до розумової діяльності, враховуючи диференціювання індивідуальних можливостей (специфіку структури дефекту):

- загострюються суб'єктивні протиріччя між метою та вмінням;

- поступово розширюється кількість та складність об'єктів пізнання;

- учитель зменшує ступінь своєї участі у керівництві учнем, все більше спираючись на можливості школяра, що проявляються у процесі навчання.

в) організовується аналітико-синтетична діяльність дітей з порушеним інтелектом, 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. Використовуються такі методи:

- застосовується індукція в навчанні;
- використовується доступна дедукція;
- забезпечується достатньо обґрунтована інтеріоризація;
- посилюються контрольні дії учнів;
- спираючись на розвиток усного мовлення, здійснюється формування внутрішнього мовлення [4, с. 195].

г) під час вивчення предмету охорони безпеки життєдіяльності розумово відсталим учням надаються повноцінні зразки, на основі яких вони повинні здійснювати розумові операції:

- використовується алгоритм для спостереження, порівняння, опису, контролю за діяльністю учнів на уроці;
- виховувати в учня звичку схоплювати відношення між основними варіантами повідомлення навчального матеріалу та своєю діяльністю;
- навчати учня осмислювати різні етапи вирішення педагогічних задач;
- при осмисленні навчального матеріалу проводити аналогії тощо.

д) учень має повідомляти вчителю результати розумових операцій, використовуючи не тільки словесне формулювання, а й інші способи передачі: графічні, пластичні, міміко-жестикулярні, драматизацію або практичні дії.

е) необхідно пов'язувати розумову діяльність учнів спеціальної школи під час вивчення даного предмету з реальною громадською та життєвою практикою. Наприклад:

- мотивувати постановку проблеми, роз'яснюючи можливість використання одержаних результатів у роботі з іншими навчальними предметів, у професійній та громадській практиці;
- безпосередньо використовувати результати у суспільно-корисній діяльності, при виконанні громадських доручень [4, с. 196].

3. Взаємодія індивідуальних та диференційованих підходів під час організації навчання учнів з порушеним інтелектом основам безпеки життєдіяльності.

Індивідуальний підхід передбачає таку організацію навчального процесу, за якої при доборі засобів, прийомів, темпу навчання враховуються індивідуальні особливості учнів, неоднаковий рівень розвитку їх 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 та 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 відчувають труднощі у навчанні;
- 2) стимулювання творчих зусиль сильних учнів з метою забезпечення поглибленого опанування навчальною програмою та розвивального ефекту навчання.

При індивідуальному підході під час викладання основ безпеки життєдіяльності у спеціальній школі для молодших школярів з вадами інтелектуального розвитку слід враховувати:

- клінічний діагноз та структуру дефекту: первинний дефект, вторинні відхилення, наявність ускладнень, стан аналізаторів, фізичний стан, збережені сторони психіки;
- індивідуальні особливості пізнавальних процесів;
- темп діяльності;
- динаміку втомлюваності;
- коло уявлень про навколишнє середовище, рівень знань, зону актуального та найближчого розвитку;
- самооцінку; ставлення дитини до власного дефекту; компенсаторні можливості;
- особливості емоційної сфери;
- характерологічні особливості [3, с. 230].

Також з метою корекційно-виховної роботи застосовують диференційований підхід – тобто урахування типологічних особливостей розумово відсталих учнів. Умови реалізації диференційованого підходу:

- систематичне і всебічне вивчення учнів педагогом;
- урахування психологічних закономірностей розвитку особистості;
- володіння педагогічною технікою;
- урахування конкретної ситуації впливу;
- індивідуальний підхід до оцінювання кожного учня;
- реалізація корекційної спрямованості навчально-виховного процесу;
- використання можливостей виховного впливу колективу;
- реалізація педагогічних принципів, форм і прийомів індивідуального впливу на учнів [3, с. 231].

Потрібно зазначити, що дані методичні прийоми не завжди і не в повній мірі використовуються під час корекційно-виховної роботи з учнями з порушенням інтелектом під час вивчення основ безпеки життєдіяльності. Більшість викладачів спеціалізованих шкіл користуються застарілим матеріалом під час викладання предмету, не

приділяючи уваги новим методичним розробкам. Корекційно-виховна робота повинна методично проводитися в процесі вивчення даного предмету, оскільки опанування знаннями дасть дитині змогу краще соціалізуватися.

Висновки.

Рішення ряду питань навчання дитини з порушеним інтелектом стосовно різноманітних предметів (одним з яких є основи безпеки життєдіяльності), не може бути вирішено тільки у процесі навчання і потребує, як доводить практика, використання оновленої методики корекційно-виховної роботи. Значення має відповідний режим роботи спеціальної школи і правильна організація процесу навчання дітей, їх участь у самовдосконаленні, організація дитячого колективу, система позакласних заходів та інші заходи, що виходять за рамки чисто навчальної роботи.

Загалом, під час викладання основ безпеки життєдіяльності у корекційно-виховній роботі з учнями молодших класів з порушеним інтелектом потрібно враховувати вже існуючі, та використовувати нові методичні здобутки дефектологічної галузі. А саме:

- використовувати під час навчання методичні прийоми, спрямовані на формування у дитини уявлень про здоров'я, безпеку та небезпеку у школі, дома, на вулиці, під час відпочинку;

- навчити учнів молодших класів з порушеним інтелектом виконувати норми гігієнічної культури, дотримуватися елементарних правил здорового способу життя та безпечної поведінки в школі та родині, не шкодити власному здоров'ю;

- сформувати в учнів здатність елементарно піклуватися про себе та власне здоров'я;

- і найголовніше – сформувати здатність адекватно поводитися у побуті з точки зору безпеки/небезпеки відносно власного життя.

Таким чином, уроки з основ безпеки життєдіяльності відіграють важливу роль у формуванні світогляду молодших школярів, а також сприяють їх моральному та соціальному вихованню, здатності безпечно почуватися у соціумі.

Список використаних джерел

1. Гладченко І.В. Навчальні програми для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей: Основи здоров'я (1-4 класи). / І.В. Гладченко. // Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки України, 2014. – Вип. 12. – С. 12–45. **2. Кумарина Г.** Коррекционно-развивающее образование: актуальные проблемы теории и практики. / Г. Кумарина // Народное образование. – 2007. – № 8. – С. 184–192. **3. Татьянчикова І.В.** Соціалізація дітей з інтелектуальними вадами як педагогічна проблема [Текст]. / І. В. Татьянчикова. // Актуальні питання корекційної освіти, 2012. – Вип. 3. – С.227–236. **4. Шорохова В.В.** Педагогічна корекція уваги розумово відсталих учнів 1– 3 класів у

процесі навчальної діяльності школярів. // Збірник наукових праць Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. / за ред. Руснак І.С. Серія: Педагогіка та психологія. – Вип. № 700. – Чернівці, 2014. – 208 с. – С.197 – 205.

Spysok vykorystanyh dzerel

1. Gladchenko And. Century Curriculum for preparatory, grades 1-4 special General educational establishments for mentally retarded children: the Foundation of health (1-4). / I. C. Gladchenko. // Information compilation and comments by the Ministry of education and science of Ukraine, 2014. - Vol. 12. - S. 12-45. **2. Coumarin,** Correctional education: actual problems of theory and practice. / Coumarin // Popular education. - 2007. No. 8. - S. 184-192. **3. Tatyanchikova Century. And.** Socialization of children with intellectual disabilities as a pedagogical problem [Text]. / I. C. Tatyanchikova. // Actual problems of education, 2012. - Vol. 3. - S. 227-236. **4. Shorokhova Century Century** Pedagogical correction of attention mentally retarded students 1 - 3 classes in the process of educational activity of students. // Collection of scientific work of the Chernivtsi national University the name of Yuriy Fedkovych. / ed Rusnak, I. S. Series: Pedagogy and psychology. - Vol. No. 700. - Chernivtsi, 2014. - 208 S. - S. 197 - 205.

N.V. Maksimenko. Teaching of basics of life safety in correction - educational work with younger children's with impaired intellect. The problem on the basics of safety rises quite sharply, since the learning of their children safe behavior in modern conditions has not changed for twenty years.

The article describes the state of the teaching of basics of life safety in school, analyzed the curriculum on the subject, and defined its teaching methodology.

Correctional-educational work with mentally retarded students in the secondary school aims to overcome or weakening of the shortcomings of the mental and physical development of these children. As you can see, the method of correction work with mentally retarded children developed enough yet, not systematic, not fully, not collectively, and he accumulated during the previous period of theoretical and practical material requires analysis, generalization and systematization to develop psycho-pedagogical concept. It is therefore necessary that the entire educational and correctional training process of mentally retarded children in special educational institution aiming at preparing them for productive lives.

Also in the article the methods used in correctional and educational work during the teaching basics of life safety the pupils with intellectual disabilities.

1. Individual approach to children with disabilities during the teaching basics of life safety in a specialized educational institution.

2. The teaching of basics of life safety is organized so that students, learning teaching material, provided the characteristic of the object has been compared, classified and mastered other mental operations.

3. The interaction of the individual and differentiated approaches when teaching mentally retarded students the basics of safety.

The ability to properly and safely conduct themselves in everyday life and in dangerous situations determines the degree of protection of the little man and describes its level of culture in the field of safety, formed in the process of mastering the content of the subject «Basics of life safety» in school. A study of the subject "Basics of life safety" children must acquire knowledge and skills necessary in everyday life, allowing them to perceive the surrounding world, to anticipate hazardous and emergency situations and in case of attack, to act correctly.

Key words: children with mental retardation, fundamentals of safety, methodological techniques, correctional and educational work, special school.

Received 23.04.2015

Reviewed 25.05.2015

Accepted 11.06.2015

УДК 376.015-056.36:373.29

М.С. Омельченко

**ДОСЛІДЖЕННЯ ОСНОВНИХ ПОКАЗНИКІВ
ПІДГОТОВЛЕНOSTІ ДО ШКОЛИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ
ІНТЕЛЕКТУ**

Omelchenko M.S. Investigation of the main indicators of readiness for school children with intellectual disabilities / M.S. Omelchenko // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Navrilov. – Edition VI. Issue 2.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 168–177

М.С. Омельченко. Дослідження основних показників підготовленості до школи дітей з порушенням інтелекту. Стаття присвячена проблемі дослідження готовності дітей з порушенням інтелекту до шкільного навчання.

Автор визначає зміст поняття і розглядає основні наукові досягнення у галузі проблеми діагностики готовності до шкільного навчання, доводить актуальність проведеної наукової роботи.

Основним змістом статті є аналіз результатів дослідження рівнів пізнавальних можливостей дітей з порушенням інтелекту четвертого

року навчання, що грають визначальну роль у наступному оволодінні ними шкільним навчальним матеріалом. Головними показниками підготовленості до шкільного навчання виступають: навченість, усвідомленість пізнавальної діяльності та узагальненість пізнавальних дій дошкільників з порушенням інтелекту. Відповідно визначено три етапи дослідження. Автор приводить рівні (високий, достатній, середній, низький) кожного з показників.

Результати дослідження, розглянуті у статті, свідчать про те, що більшість дошкільників з порушенням інтелекту знаходяться на середньому рівні навченості та усвідомленості пізнавальної діяльності. Найбільш складними для досліджених виявлені завдання третього етапу експерименту – виявлення рівня узагальненості пізнавальних дій, при виконанні яких більшість дітей показали низькі результати. Також наводяться додаткові дані, що стосуються характеру виконання дослідженими завдань експерименту: порушення зв'язного мовлення, труднощі у засвоєнні букв, орієнтування на несуттєві ознаки при узагальненні предметів та виділенні «четвертого зайвого».

Стаття закінчується висновками автора та зазначенням перспективного напрямку розвитку проблеми підготовки дітей з порушенням інтелекту до навчання у школі.

Ключові слова: навченість, підготовленість до шкільного навчання, дошкільники з порушенням інтелектом, узагальненість пізнавальної діяльності, усвідомленість пізнавальних дій.

М.С. Омельченко Исследование основных показателей подготовленности к школе детей с нарушением интеллекта. Стаття посвящена проблеме исследования готовности детей с нарушением интеллекта к школьному обучению.

Автор определяет содержание понятия и рассматривает основные научные достижения в области проблемы диагностики готовности к школьному обучению, доказывает актуальность проведенной научной работы.

Основным содержанием статьи является анализ результатов исследования уровней познавательных возможностей детей с нарушением интеллекта четвертого года обучения, играющих решающую роль в последующем овладении ими школьным учебным материалом. Главными показателями подготовленности к школьному обучению выступают: обучаемость, осознанность познавательной деятельности и обобщенность познавательных действий дошкольников с нарушением интеллекта. Соответственно выделено три этапа исследования. Автор приводит уровни (высокий, достаточный, средний, низкий) каждого из показателей.

Результаты исследования, рассмотренные в статье, свидетельствуют о том, что большинство дошкольников с нарушением интеллекта находятся на среднем уровне обучаемости и осознанности познавательной деятельности. Наиболее сложными для исследуемых выявлены задания третьего этапа эксперимента – выявление уровня обобщенности познавательных действий, при выполнении которых большинство детей показали низкие результаты. Также приводятся дополнительные данные, касающиеся характера выполнения исследуемыми заданий эксперимента: нарушение связной речи, трудности в усвоении букв, ориентировка на несущественные признаки при обобщении предметов и выделении «четвертого лишнего».

Статья оканчивается выводами автора и указанием перспективного направления развития проблемы подготовки детей с нарушением интеллекта к обучению в школе.

Ключевые слова: обучаемость, подготовленность к школьному обучению, дошкольники с нарушением интеллекта, обобщенность познавательной деятельности, осознанность познавательных действий.

Готовність дітей до шкільного навчання – багатокomпонентна освіта, яка вимагає комплексних психолого-педагогічних досліджень. Проблема підготовки дітей з порушенням інтелекту до школи для корекційної психопедагогіки не нова.

За визначенням А. Запорожця підготовка дітей до школи – задача комплексна, що охоплює всі сфери життя дитини. Високі вимоги суспільства до організації корекційно-навчально-виховальної роботи змушує шукати нові ефективні психолого-педагогічні шляхи приведення методів навчання відповідно до вимог життя[4]. У цьому контексті проблема підготовки дошкільників з порушенням інтелекту до навчання у школі набуває особливого значення. З її рішенням пов'язане визначення задач та принципів організації корекційно-розвивального навчання та виховання у дошкільних закладах, що безпосередньо впливає на успішність наступного навчання дітей у школі.

Проблему підготовки дітей з порушенням інтелекту до шкільного навчання досліджували О. Гаврилушкіна, І. Єременко, А. Зарін, В. Петрова, О. Стребелєва, В. Турчинська та ін. Вченими було визначено основні передумови шкільної готовності дітей: оволодіння навичками самообслуговування і наявність елементів пізнавальних інтересів та пізнавальної активності.

Особливо важливу роль у підготовці дітей до школи та активізації пізнавальної діяльності грають елементи навчальної діяльності, які формуються від початку перебування дитини у дошкільному закладі на всіх заняттях [6].

Дослідниками було визначено низку показників, що характеризують розвиток пізнавальних здібностей: навченість дітей, тобто наявний у них фонд знань, умінь і досвід, оскільки це становить основу для засвоєння нових знань, умінь та навичок; усвідомленість навчального матеріалу і власних пізнавальних дій (ураховуючи те, що будь-яка пізнавальна дія – це усвідомлений і цілеспрямований акт); рівень розвитку узагальнень і абстрагувань (враховується те, що навчальний матеріал може бути свідомо засвоєний лише на основі узагальнення); піддатливість навчанню; динамічність засвоєних знань і вмінь; темп навчальної діяльності і швидкість виконання фізичних і розумових операцій (цей показник має діагностичне значення, бо діти різко відрізняються один від одного за темпами праці); самостійність у побудові пізнавальних дій [2; 3].

Діагностика пізнавальних здібностей дошкільників дозволяє своєчасно виправити виявлені недоліки у знаннях та навичках, добрати більш ефективні методи та прийоми роботи з ними, знайти шляхи удосконалення їхньої готовності до шкільного навчання [1; 5].

Таким чином, дослідження пізнавальних здібностей дітей з порушенням інтелекту до шкільного навчання є актуальним.

Виявлення таких основних показників як рівень навченості, усвідомленості пізнавальної діяльності та узагальнення пізнавальних дій полягло в основу експериментального дослідження, проведеного за методикою вивчення готовності дітей з порушенням інтелекту до навчання у допоміжній школі І. Єременка та В. Турчинської.

У дослідженні взяли участь 86 дошкільників четвертого року навчання м. Слов'янська та м. Краматорська з діагнозом розумова відсталість легкого ступеню (F 70).

Експериментальна робота проходила у три етапи:

I етап – виявлення рівня навченості;

II етап – виявлення усвідомленості пізнавальної діяльності;

III етап – виявлення узагальненості пізнавальних дій.

I етап. Виявлення рівня навченості.

Навченість – істотний показник пізнавальної сприйнятливості дітей, тобто ступень відображення у здобутому досвіді дитини впливу соціального середовища й попереднього навчання. Головним оціночним критерієм цього показника є фонд знань, умінь та навичок, набутих дитиною з урахуванням умов, у яких вони накопичувалися.

При вивченні знань та вмінь дітей ми орієнтувалися на рівень вимог, визначених програмою для допоміжної школи:

1) Знання букв:

- вміння показати букву;

- назвати показану букву.

Матеріалом дослідження була розрізна азбука.

2) Знання цифр:

- вміння показати названу цифру;
 - вміння назвати показану цифру.
- Матеріалом дослідження був набір цифр.

3) Уміння усно висловлювати свої думки:

- розгорнутість усної розповіді;
- розуміння суті подій.

Матеріалом була серія сюжетних малюнків.

4) Орієнтування у навколишньому середовищі (дитячий садок, родина, рідне місто, Батьківщина; найпростіші відношення між предметами та явищами; кількісні, просторові, часові ознаки, геометричні форми).

а) Орієнтування у найближчому середовищі: обсяг уявлень дітей про предмети та явища навколишньої дійсності.

Матеріал: предметні малюнки, на яких зображені овочі, фрукти, тварини, іграшки, посуд, одяг та транспорт.

б) Уявлення про розмір. Кількісні та просторові уявлення:

- вміння орієнтуватися у просторі;
- визначати кількість та розмір.

Матеріалом дослідження були предметні малюнки.

За результатами дослідження біло визначено чотири рівні навченості дошкільників з порушенням інтелекту.

Високий рівень. Дитина називає та показує всі букви та цифри за експериментатором, впізнає всі об'єкти на малюнках та описує події, що на них зображені без допомоги дорослого, знає предмети та явища навколишнього, добре орієнтується у просторі, дає повну характеристику предметів за кількістю та розмірами, розташуванням у просторі.

Достатній рівень. Дитина називає та показує всі букви та цифри за експериментатором, але може припустити 1-2 помилки. Впізнає та описує події на малюнках за навідними питаннями дорослого. Знає предмети та явища навколишнього, але може припустити помилку при визначенні кількості, розміру або просторового розташування предметів.

Середній рівень. Дитина називає та показує більшість букв та цифр за експериментатором. Впізнає окремі об'єкти на малюнках, за навідними питаннями дорослого може визначити певні дії на зображенні. Називає деякі предмети та явища навколишнього, але губиться при наданні кількісної характеристики об'єктів, визначенні їх розмірів та місця розташування у просторі.

Низький рівень. Дитина погано орієнтується у завданнях, майже не знає букв та цифр. Не може працювати з малюнками навіть з допомогою дорослого, не знає предметів найближчого оточення, майже не орієнтується у просторі.

Узагальнені дані дослідження навченості дошкільників з порушеним інтелектом свідчать, що 29 % дітей з порушеним інтелектом

підготовчої до школи групи взагалі не могли впоратися з запропонованими завданнями, швидко втрачали основну мету, відволікалися на сторонні справи, у відповідях припускали величезну кількість помилок. Діти з низьким рівнем навченості не могли спиратися на навідні запитання дорослого, використати допомогу. Їхнє орієнтування у навколишньому обмежувалося знанням лише найближчих в оточенні предметів: чашка, ліжко, будиночок тощо.

Більшість досліджуваних (54 %) краще впоралися із завданнями. Вони знали окремі букви та цифри, відповідали на певні запитання за сюжетними малюнками, але поєднати відповіді у зв'язну розповідь не змогли. Діти з середнім рівнем навченості знали предмети та явища найближчого оточення, з допомогою дорослого змогли зорієнтуватися за кількістю та розміром певних предметів, але також часто помилялися, відчували невпевненість, багато відволікалися.

Найменша кількість досліджуваних (17 %) змогли показати достатній рівень навченості. Такі діти добре знали та називали букви та цифри за експериментатором, однак припускали деякі помилки, пов'язані із змішуванням схожих за виглядом («3» та «8», або «Б» та «В») або звучанням («сім» та «вісім», або «О» та «У») букв та цифр. За навідними питаннями дорослого діти даного рівня навченості могли будувати прості, непоширені речення, пояснювати певні події на сюжетних малюнках. Також досліджувані орієнтуються у предметах та явищах навколишнього, просторі, можуть визначити кількість та розмір предметів, на елементарному рівні володіють часовими поняттями.

Високого рівня навченості не виявив жоден з дітей.

II етап – виявлення рівня усвідомленості пізнавальної діяльності.

Для визначення рівня усвідомленості пізнавальних дій дошкільників з порушенням інтелекту було використано наступні показники: відповідність суб'єктивного відображення змісту реальних предметів та явищ; розуміння суті того, що сприймається; орієнтування у пізнавальних ситуаціях.

Усі ці критерії тісно пов'язані між собою, що дає можливість знайти однозначні дані, за якими можна робити порівняння й узагальнення, а також застосовувати комплексну методику, спрямовану на системний аналіз даних усього показника.

Розуміння.

- вміння бачити суть події;
- встановлювати внутрішній логічний зв'язок між подіями та явищами.

Матеріалом була серія сюжетних малюнків – «Хлопчик впав», «Жадібний хлопчик».

За результатами дослідження біло визначено чотири рівні усвідомленості пізнавальної діяльності дошкільників з порушенням інтелекту.

Високий рівень. Дитина одразу розуміє сутність подій на малюнках, встановлює причинно-наслідкові зв'язки між ними, охоче та правильно відповідає на всі питання експериментатора.

Достатній рівень. Дитина розуміє події на малюнку, але припускає деякі помилки при встановленні причинно-наслідкових зв'язків між ними. Орієнтується здебільшого на запитання дорослого.

Середній рівень. Дитина називає окремі зображення, за навідними запитаннями дорослого може визначити деякі події на малюнках, однак встановити причинно-наслідкових зв'язків не вміє. Відповіді відзначаються неточністю та помилковістю.

Низький рівень. Дитина не орієнтується у завданні, не розуміє зображення, неправильно називає об'єкти на ньому. Навіть після аналізу кожного малюнку експериментатором, досліджувані не можуть визначити суті подій.

Дослідження усвідомленості пізнавальної діяльності дошкільників з порушенням інтелекту дало наступні результати.

36% досліджуваних показали низький рівень усвідомленості пізнавальної діяльності. Діти не розуміли завдання, неадекватно поводити себе. Дехто з дошкільників даної групи могли назвати лише окремі об'єкти на малюнках за навідними запитаннями дорослого.

49% досліджуваних приймали завдання та могли назвати окремі предмети та явища на малюнках. За допомогою аналізу зображень дорослим, дошкільники з середнім рівнем усвідомленості пізнавальної діяльності могли визначити та зрозуміти деякі події. Значні труднощі виникали при встановленні причинно-наслідкових зв'язків. Через неспроможність повністю виконати завдання, на даному етапі зацікавленість дітей даної групи втрачалась.

Лише 15% досліджуваних показали достатній рівень усвідомленості пізнавальної діяльності. Такі діти охоче приймали завдання, називали об'єкти та розповідали про події на малюнках, за допомогою експериментатора могли встановити причинно-наслідкові зв'язки між ними. Відповіді дітей були лаконічними та не завжди точними. Це не дозволило віднести їх до групи з високим рівнем усвідомленості пізнавальної діяльності.

III етап – виявлення узагальненості пізнавальних дій.

Рівень розвитку узагальнень та абстрагувань у дошкільників – одна з найголовніших ознак, що характеризує їхні пізнавальні можливості.

У результаті досліджень найбільш інформативними виявилися такі показники:

1) бачення і словесне позначення загального у сукупності об'єктів, ситуаційно пов'язаних між собою;

Матеріал: малюнки на теми «Подвір'я», «Школа», «У магазині», «У лікаря».

б) бачення і словесне позначення загального в одиничному (вівця-тварина, лікар-людина тощо);

Матеріал: набір предметних малюнків – собака, кінь, кішка, троянда..

в) мислене поєднання одиничних об'єктів певної сукупності за спільною ознакою і абстрагування від тих з них, що її не мають («Четвертий зайвий»).

Матеріал: предметні малюнки – кінь, собака, кішка та м'яч; троянда, мак, ромашка та розчіска.

Було визначено чотири рівні узагальненості пізнавальних дій:

Високий рівень. Дитина самостійно і правильно добирає назви до малюнків, охоче пояснює свої дії, узагальнює предмети та правильно виконує завдання «Четвертий зайвий».

Достатній рівень. Дитина виконує завдання, але частково з допомогою дорослого. Пояснення своїх дій викликає у неї певні затруднення.

Середній рівень. Дитина з допомогою дорослого може частково виконати завдання, однак припускає значні помилки, не супроводжує свої дії мовленням, не може пояснити вибір.

Низький рівень. Дитина не розуміє завдання і не може його виконати навіть з допомогою дорослого.

Результати даного етапу експериментального дослідження показали, що він став для дошкільників з порушенням інтелекту найскладнішим. Більшість дошкільників показали низький рівень узагальненості дій (60 %). Діти не могли до кінця зрозуміти, чого вимагає від них експериментатор. Деякі з них називали окремі зображення, але зазвичай помилялися і швидко втрачали інтерес до роботи.

33 % дошкільників одразу приймали допомогу дорослого і частково правильно могли підібрати назви до малюнків. Таких дітей ми віднесли до групи із середнім рівнем розвитку узагальненості пізнавальних дій.

Найкращі результати показали досліджувані, які змогли правильно виконати завдання, лише у найбільш складних випадках використовуючи допомогу дорослого. Таких дітей виявилось меншість (7 %). Вони були віднесені до групи з достатнім рівнем узагальненості дій.

Високого рівня узагальненості дій при виконанні завдань не показав жоден з досліджуваних.

Крім вищенаведених даних, під час експерименту було виявлено:

- порушення зв'язного мовлення досліджуваних, наявність простих речень, бідність та одноманітність синтаксичних конструкцій, труднощі розповсюдження речень і словотвору, стійке порушення узгодженості числівників з іменниками, переваження в активному словнику дитини іменників та дієслів;
- значні труднощі у засвоєнні букв: забування, змішування, небажання виконувати завдання;
- найбільш легкими для дітей були завдання на орієнтування у найближчому середовищі, особливо це стосувалося таких тем як «Овочі», «Фрукти», «Тварини»;
- завдання на вилучення четвертого зайвого стали для досліджуваних найскладнішими, через те що діти орієнтувалися на неістотні ознаки, не могли виправити свої помилки, і, навіть, просто маніпулювали картками.

Таким чином, проведене експериментальне дослідження виявило значне недорозвинення процесів узагальнення і розуміння у дошкільників з порушенням інтелекту четвертого року навчання, труднощі у встановленні причинно-наслідкових зв'язків, бідність словникового запасу, низьке знання букв та уявлень про величину, що негативно позначається на формуванні готовності таких дітей до навчання у школі. Результати дослідження показали, що даний напрямок корекційно-навчального процесу у спеціальному дошкільному закладі вимагає подальшого розроблення та вдосконалення з метою підвищення рівня підготовленості дітей з порушенням інтелекту до оволодіння шкільною програмою.

Список використаних джерел

1. **Білан О.І.**, Партико Т.Б., Хома О.Є. Методичні рекомендації для діагностики шкільної зрілості дітей 6-7 років / О. Білан, Т. Партико, О. Хома // Український освітній журнал. - 1994. - №1. - С.13-16.;
2. **Гальперин П.Я.** К исследованию интеллектуального развития ребенка / П.Я. Гальперин // Вопросы психологии. - 1969. - № 1. - С.52-64.;
3. **Єременко І.Г.**, Турчинська В.Є. Готовність розумово відсталих дітей до навчання в допоміжній школі / І.Г. Єременко, В.Є. Турчинська. – Київ, 1981.;
4. **Запорожец А.В.** Интеллектуальная подготовка детей к школе / А.В. Запорожец // Дошкольное воспитание. - 1977. - № 10. - С.12-13.;
5. **Максименко С.Д.** Готовність дитини до навчання / С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. - Київ: Мікрос-СВС, 2003. - 94 с.;
6. **Проскура О.В.** Як перевірити ступінь готовності вашої дитини до навчання у школі / О.В. Проскура // Початкова школа. - 1998. - №2. - С.14-23.

Spysok vykorystanyh dzerel

1. **Bilan O.I.**, Partiko T.V., Homa O.E. Metodichni rekomendatsiyi dlya diagnostiki shkilnoyi zrilost iditey 6-7 rokiv / O. Bilan, T. Partiko, O. Homa // Ukrayinskiy osvitniy zhurnal. - 1994. - №1. - S.13-16.; 2. **Galperin P.Y.** K issledovaniyu intellektualnogo razvitiya rebenka / P. Galperin // Voprosyi psihologii. - 1969. - № 1. - S.52-64.; 3. **Eremenko I.G.**, Turchinska V.E. Gotovnist rozumovo vidstalih ditey do navchannya v dopomizhniyshkoli / I. Eremenko, T. Turchinska. – Kiyiv, 1981.; 4. **Zaporozhets A.V.** Intellektualnaya podgotovka detey k shkole / A. Zaporozhets // Doshkolnoe vospitanie. - 1977. - № 10. - S.12-13.; 5. **Maksimenko S.D.** Gotovnistitini do navchannya / S. Maksimenko, K. Maksimenko, O. Glavnik. - Kiyiv: Mikros-SVS, 2003. - 94 s.; 6. **Proskura O.V.** Yak pereviriti stupin gotovnosti vashoyi ditini do navchannya u shkoli / O. Proskura // Pochatkova shkola. - 1998. - №2. - S.14-23.

Omelchenko M.S. Investigation of the main indicators of readiness for school children with intellectual disabilities. The article deals with the study of readiness to schooling of children with intellectual disabilities.

The author defines the content of the concept and examines the major scientific achievements in the field of diagnostics of readiness for school, proving the relevance of the scientific work.

The main content of the article is to analyze the results of the study levels of cognitive abilities of children with intellectual disabilities fourth year, playing a crucial role in the subsequent mastery of school materials. The main indicators of readiness for school are: learning, awareness of cognitive activity and generalized cognitive actions preschool children with intellectual disabilities. Accordingly, the three phases of the study. The author cites levels (high, sufficient, medium, low) of each of the indicators.

Results of the study presented in this paper indicate that the majority of preschool children with intellectual disabilities are at an average level of learning and awareness of cognitive activity. The most difficult task for the study identified the third stage of the experiment - the identification of the level of generality of cognitive actions, most children showed poor results. Also provides additional information regarding the nature of performing tasks researched experiment violation of coherent speech difficulties in the assimilation of letters, orientation on nonessential attributes of objects and the generalization of the allocation of the "fourth superfluous."

Article ends with the author's conclusions, and an indication of the promising areas of problems to prepare children with intellectual disabilities to learn in school.

Key words: learning, readiness for school, preschool children with intellectual disabilities, generalized cognitive activity, cognitive awareness actions.

Received 18.04.2015

Reviewed 12.05.2015

Accepted 22.06.2015

УДК 37.011.33-056.264

Т. Л. Панченко
tanyushap57@mal.ru

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОМАШНЬОЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ УЧНІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Panchenko T. L. Home organization independent study students with disabilities in terms of inclusion / T. L. Panchenko // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 2.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 178–188

Т. Л. Панченко. Організація домашньої самостійної навчальної роботи учнів з інвалідністю в умовах інклюзії. У статті розглядаються проблемні питання організації самостійної навчальної роботи учнів з інвалідністю вдома в умовах інклюзивного навчання. Зазначено, що важливою складовою інклюзивного навчання є залучення батьків до навчально-виховного процесу, налагодження співпраці з педагогами. Здійснено теоретичний аналіз поняття домашньої самостійної навчальної роботи, розглянуто її особливості стосовно дітей з обмеженими фізичними можливостями. Визначено низку труднощів, спричинених особливостями психофізичного розвитку хворої дитини, що супроводжують самостійну роботу учнів з інвалідністю вдома. Проаналізовано роль батьків в організації домашньої самостійної роботи учнів з обмеженими фізичними можливостями. Загалом, процес домашньої самостійної роботи є багатоскладовим і вимагає від учня володіння комплексом умінь. Виокремлено групи основних методів домашньої самостійної роботи учнів (методи загальної організації роботи, роботи з підручниками, виконання певного виду завдань, здійснення навчально-пізнавальної діяльності, самоорганізації й самокерівництва) та відповідних їм умінь. Запропоновано ряд рекомендацій щодо раціональної організації домашньої самостійної роботи учнів з інвалідністю. Встановлено, що правильно організована домашня робота підвищує ефективність навчання дітей з інвалідністю в інклюзивному освітньому середовищі. Вказано на необхідність психолого-педагогічного супроводу самостійної роботи осіб з інвалідністю, організації відповідної роботи з батьками таких учнів.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивне навчання, учні з інвалідністю, діти з обмеженими фізичними можливостями, домашня самостійна навчальна робота.

Т.Л. Панченко. Организация домашней самостоятельной учебной работы учащихся с инвалидностью в условиях инклюзии. В статье рассматриваются проблемные вопросы организации самостоятельной учебной работы учащихся с инвалидностью дома в условиях инклюзивного обучения. Указано, что важная составляющая инклюзивного обучения – вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс, налаживание сотрудничества с педагогами. Осуществлен теоретический анализ понятия домашней самостоятельной учебной работы, рассмотрены ее особенности в отношении детей с ограниченными физическими возможностями. Определен ряд трудностей, обусловленных особенностями психофизического развития больного ребёнка, которые сопровождают самостоятельную работу учащихся с инвалидностью дома. Проанализирована роль родителей в организации домашней самостоятельной работы учащихся с ограниченными физическими возможностями. В общем, процесс домашней самостоятельной работы является многокомпонентным и требует от ученика владения комплексом умений. Выделены группы основных методов домашней самостоятельной работы учащихся (методы общей организации работы, работы с учебниками, выполнения определённого вида заданий, осуществления учебно-познавательной деятельности, самоорганизации и самоуправления) и соответствующих им умений. Предложен ряд рекомендаций по рациональной организации домашней самостоятельной работы учащихся с инвалидностью. Установлено, что правильно организованная домашняя работа повышает эффективность обучения детей с инвалидностью в инклюзивной образовательной среде. Указано на необходимость психолого-педагогического сопровождения самостоятельной работы лиц с инвалидностью, организации соответствующей работы с родителями таких учеников.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное обучение, ученики с инвалидностью, дети с ограниченными физическими возможностями, домашняя самостоятельная учебная работа.

У сучасному українському суспільстві спостерігається посилена увага до дітей та молоді з обмеженими фізичними можливостями, активно відбуваються процеси їхньої інтеграції в загальний соціум, розробляються засоби участі у спільному навчально-виховному процесі.

Інклюзивне навчання, як зазначено у Концепції розвитку інклюзивної освіти, затвердженої наказом МОН України (№ 912 від 01.10.2010 р.), – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням

індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

Інклюзивне навчання, яке набуває виняткового значення у сучасному суспільстві, є, безперечно, педагогічною інновацією. На відміну від інтеграції, як процесу приведення потреб дітей та молоді з інвалідністю у відповідність з системою освіти, що загалом залишається незмінною, інклюзія, сприймаючи дитину, такою як вона є, підлаштовує під неї існуючу систему навчання і виховання.

Особливістю навчання в інклюзивному освітньому середовищі є те, що сприймаючи дітей та молодь з обмеженими фізичними можливостями як рівних, до них висувають такі ж вимоги з боку навчального закладу, як і до здорових однолітків: не можна уповільнювати темп навчальних занять, зменшувати їх кількість та тривалість, спрощувати чи скорочувати обсяг навчального матеріалу. Тому компенсувати функціональні обмеження, що впливають на якість навчання осіб з інвалідністю, і надати необхідну підтримку можна тільки шляхом впровадження системи супроводу навчання, в якому не останнє місце займає удосконалення вмінь і навичок самостійної навчально-пізнавальної роботи [4].

Важливою складовою інклюзивного навчання є залучення батьків до навчально-виховного процесу своїх дітей. Співпраця вчителів, вихователів, спеціальних педагогів та батьків створює максимум можливостей для успішного навчання та розвитку дитини з порушеннями психофізичного розвитку.

Характер навчальної роботи з дітьми та молоддю, що мають обмежені фізичні можливості, обумовлений специфікою їхньої життєдіяльності, а це, у свою чергу, визначає індивідуалізацію форм і методів роботи з ними. Успішність навчальної діяльності тих, хто навчається, залежить від рівня їх теоретичної та практичної підготовки. Великою мірою результати освітнього процесу залежать як від готовності учнів з порушеннями психофізичного розвитку до навчання у звичайній школі поруч зі здоровими дітьми, до здійснення самостійної навчально-пізнавальної діяльності, так й від готовності до цих процесів їхніх батьків.

Проблема інтегрованого (або інклюзивного) навчання та виховання дітей з особливими потребами в навчальних закладах є предметом вивчення вітчизняних та зарубіжних психологів і педагогів (В. Бондар, Л. Дробот, В. Засенко, І. Єрмакова, А. Колупасва, Н. Макаренко, Л. Никонова, В. Синьов, Н. Софій, П. Таланчук, А. Шевцов та ін.). Проте, загалом питання організації домашньої самостійної навчальної роботи дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах впровадження інклюзивної освіти є недостатньо вивченими і дослідженими в українській педагогічній науці.

Метою нашої статті є аналіз проблемних питань організації самостійної навчальної роботи дітей з порушеннями психофізичного розвитку вдома в умовах інклюзивного навчання, розробка відповідних рекомендацій.

Як різновид розумової праці, навчальна діяльність має навчально-виховний характер і відрізняється від будь-якої іншої діяльності специфічною метою та задачами, змістом внутрішніх і зовнішніх умов, засобами та труднощами, особливостями перебігу психологічних процесів, своєрідністю керівництва та управління.

Самостійна робота займає значне місце у різноманітних формах організації навчального процесу як під безпосереднім керівництвом педагога, так і без нього. Своєрідною формою організації навчання є позаурочні самостійні заняття учнів, спрямовані на виконання домашніх завдань для самостійної роботи. Вони являють собою логічне продовження навчальних занять, проводяться за завданнями вчителів, які консультують учнів, встановлюють терміни виконання завдань та контролюють якість результатів роботи. На відміну від усіх інших форм організації навчального процесу, витрати часу на виконання самостійної роботи вдома учень обирає сам залежно від своїх здібностей, можливостей та конкретних умов діяльності. Це вимагає від нього не тільки розумової, але й організаційної самостійності.

Спеціальні дослідження довели, що проблема підвищення ефективності навчання може бути успішно вирішена тільки у випадку, коли висока якість навчальних занять з педагогом буде підкріплюватись добре організованою самостійною домашньою роботою учнів. Щоб запобігти перевантаженню учнів домашніми завданнями, необхідно чітко визначати їх обсяг. З усіх дисциплін на виконання домашніх завдань учень в середньому має витратити 1/3-1/4 часу, що відводиться на навчальну роботу під час уроків [3].

Домашня робота учня з інвалідністю у загальній системі навчання відіграє важливу роль не тільки тому, що доповнює процеси осмислення і закріплення знань, які здійснювалися на заняття під керівництвом вчителя. Головне полягає в тому, що учень привчається працювати самостійно: проводити самопостереження, самоконтроль, самокерівництво, знаходити оптимальні рішення тощо.

Домашня навчальна робота учнів полягає у самостійному виконанні завдань вчителя, спрямованих на повторення та більш глибоке засвоєння матеріалу, який вивчається, його застосування на практиці; розвитку творчих здібностей і обдарувань дитини, удосконаленню навчальних умінь і навичок. Успішність домашньої самостійної навчальної роботи школярів з вадами психофізичного розвитку залежить не тільки від них самих, а й від обстановки, в якій вони виконують завдання. Умови для самостійної навчальної роботи вдома створюються й підтримуються як самим учнем, так і батьками й

іншими членами сім'ї. Слід наголосити на тому, що домашня самотійна навчальна робота учнів з порушеннями психофізичного розвитку обов'язково повинна бути систематичною.

Дослідженнями особливостей розвитку хворої дитини, встановлено [1], що хронічне захворювання будь-якої нозології обумовлює для дитини дефіцитарну ситуацію розвитку, головними особливостями якої є протиріччя між прагненнями дитини здійснити важливу для неї діяльність та перешкодами, які створює ситуація хвороби. Обмеженість спілкування дитини (переважно з дорослими), зміни її пізнавальної активності формують інфантильну особистість. Соціальна ізоляція, усвідомлення тяжкості хвороби, невизначеність майбутнього формують у характері хворих дітей демонстративні й агресивні риси, викривлене власне «Я», занижену самооцінку.

На жаль, існує ціла низка труднощів, з якими стикаються учні з обмеженими фізичними можливостями у процесі самотійної навчальної роботи, а саме: недостатність практичного досвіду організації та здійснення самотійної навчальної діяльності: цей досвід не складається стихійно, оскільки раціональні навички у навчанні та праці формуються завчасно; недостатній розвиток умінь і навичок самотійної навчальної діяльності: зазвичай дітей з вадами здоров'я спеціально не навчають вмінню вчитися, їх переважно спрямовують на одержання готових знань, а не на пошук невідомого; пасивність у навчанні, не сформованість психологічної готовності до самотійних відповідальних дій через звичку діяти переважно під наглядом чи керівництвом дорослих; відчуття перевантаження під час самотійної роботи, що можна пояснити не тільки станом здоров'я, а й поганою організацією навчальної праці та невмінням раціонально розподіляти час і працювати; відсутність необхідних технічних засобів для виконання певних видів самотійних робіт, нестача необхідної навчальної та довідкової літератури, що значно ускладнює процес оволодіння необхідними знаннями та вміннями тощо [5].

Допомога батьків полягає, насамперед, в обладнанні для учня постійного і зручного робочого місця, яке відповідає гігієнічним вимогам; у створенні умов для його успішної самотійної роботи; забезпеченні сприятливого психологічного клімату вдома. Ідеальний варіант допомоги: батьки виявляють інтерес до того, як просувається виконання завдання для самотійної роботи, надають посильну допомогу, контролюють домашню навчальну роботу дитини з вадами психофізичного розвитку.

Сприятливий психологічний клімат створюється позитивним ставленням усіх членів сім'ї до самотійної навчальної роботи учня з обмеженими фізичними можливостями. Необхідно показати такому школяру, що всі вважають його роботу важливою і відповідальною. Сам учень з інвалідністю повинен відчувати, що члени сім'ї радіють його успіхам, переживають його труднощі і невдачі.

Щоб запобігти виникненню перевтоми в дитини з обмеженими фізичними можливостями, батьки мають слідкувати й за тим, щоб у процесі домашньої самостійної роботи або після виконання об'ємних завдань обов'язково були організовані перерви для відпочинку. В кінці роботи або коли відчувається значна втома, перерви у роботі можуть бути частішими і довшими. Однак тривалість перерв більше 5-10 хвилин небажана, тому що учень почне втрачати працездатність. Під час перерв не слід займатися справами, які вимагають розумового чи фізичного напруження, викликають сильні емоції. Необхідно взагалі приділяти належну увагу організації повноцінного відпочинку дитини з вадами здоров'я.

Самостійна робота по виконанню завдань учителя складається з таких компонентів: засвоєння матеріалу, який вивчається, за підручником або за додатковими літературними джерелами; виконання усних вправ (наведення прикладів на правила, які вивчаються, заучування хронології подій тощо); виконання письмових вправ з різних навчальних предметів; виконання різноманітних творчих робіт; проведення необхідних спостережень; виконання практичних і лабораторних робіт; складання схем, діаграм, таблиць за матеріалом, який вивчається тощо.

Для успішного здійснення самостійної навчальної діяльності учнів з вадами здоров'я повинні вміти: швидко та повністю включатись у роботу, обирати доцільний порядок виконання завдань та дозувати час на їхнє виконання; вдало застосовувати різноманітні методичні прийоми організації самостійного виконання завдань (користування підручником, додатковою та довідковою літературою, заучування текстів напам'ять, конспектування, складання плану, ведення спостережень, написання творчих робіт, підготовка до усних виступів, розв'язування задач тощо).

Проте, слід наголосити на тому, що у самостійній навчальній діяльності учнів з порушеннями психофізичного розвитку мають місце суттєві недоліки. Найбільш поширеними з них є: невміння правильно працювати з текстом: під час самостійної роботи з підручниками учні найчастіше застосовують напівмеханічне читання тексту, вони не вміють поділяти текст на смислові частини, не здійснюють самоконтроль засвоєння знань, на жаль, існують випадки, коли учні взагалі погано володіють технікою читання; невміння організувати свій робочий час: відсутність режиму в самостійній навчальній роботі призводить до поспішності у виконанні завдань та поверховому засвоєнню матеріалу; недоліки в організації виконання письмових завдань: більшість учнів починають виконувати письмові завдання без попереднього вивчення теоретичного матеріалу, який лежить в основі виконання цих завдань, через що вони не тільки допускають помилки, але й не усвідомлюють зв'язку між теоретичним матеріалом і практичними вправами; перевантаження учнів завданнями для самостійної роботи; недостатнє опрацювання матеріалу під час

навчальних занять через недосконалу роботу вчителя або ж через невміння учня зосередитись під час пояснень, його невмінням слухати та вести необхідні записи.

Багатоманітність та складність правил самостійної навчальної роботи обумовлюють необхідність проведення спеціальної роботи по формуванню в учнів з інвалідністю відповідних умінь і навичок. Учні, які мають особливі потреби в організації навчальних занять, слід допомогти в оволодінні вміннями самостійно працювати з підручником; навчити правильно підходити до виконання письмових та практичних завдань; користуватись прийомами активного відтворення матеріалу, який вивчається, та самоконтролю, виробити раціональний режим праці й відпочинку тощо.

В організації самостійної пізнавальної діяльності учнів з фізичними вадами суттєвого значення набуває формування у них відповідних потреб і мотивів, які б стимулювали їхню самостійну навчальну діяльність. Важливо, щоб учні відчували потребу в оволодінні знаннями, були зацікавлені у практичному засвоєнні правил раціональної організації розумової праці.

Процес засвоєння учнями відповідних умінь і навичок самостійної навчальної діяльності має певну структуру: засвоєння знань і умінь відбувається за допомогою практичних дій учнів за відомими зразками; учень повинен здійснювати постійний самоконтроль за власною діяльністю, порівнювати свої дії зі зразками.

Щоб сформувати подібні вміння, вчитель повинен показати учням, як правильно працювати над виконанням завдань для самостійної роботи, як готувати домашні завдання з різних предметів і досягати успіхів у навчанні.

Процес домашньої навчальної роботи учня багатоскладовий. Щоб успішно виконати навчальні завдання, школяр повинен володіти цілим комплексом умінь. Для підвищення ефективності процесу оволодіння знаннями, формування здатності користуватися ними учень з обмеженими фізичними можливостями повинен: навчитися складати план дій, виконувати їх, виділяти головний і побічний результати, перевіряти відповідність одержаних результатів тим, які намічалися; уміти зробити правильний аналіз своїх дій, пояснити і обґрунтувати принцип, на основі якого складений їх порядок; уміти уявити різні можливі варіанти досягнення бажаного результату, обрати найбільш раціональний, скоректувати у відповідності з ним план дій і виконати його знову. Таким шляхом учень засвоює структуру дій, необхідну для вдосконалення результатів своєї діяльності.

Правильно організована самостійна навчальна робота приносить учням з вадами здоров'я задоволення, допомагає розвивати і зміцнювати пізнавальні й вольові сили та здібності, сприяє виробленню індивідуального стилю роботи, формуванню цінних рис особистості

(працелюбності, акуратності, дисциплінованості, організованості, відповідальності та ін.). Неправильно побудована домашня робота ще більше дезорганізує учня, призводить до втрати ним віри у свої сили.

Володіння раціональними прийомами розумової праці – найважливіший фактор успішної домашньої навчальної праці учня з інвалідністю. Це допомагає всім учням, у тому числі й тим, кому властивий дещо уповільнений темп мислення, і тим, у кого дещо слабше розвинута пам'ять. Раціональна організація навчальної праці дає змогу, з одного боку, компенсувати деяку затримку в роботі, зумовлену індивідуальними особливостями учня, а з другого, розвинути відповідні здібності.

Домашня навально-пізнавальна діяльність учнів складається з таких етапів: підготовчого, виконавчого і підсумкового. На підготовчому етапі учень має забезпечити робоче місце для занять, підготувати підручники, зошити тощо, необхідні для здійснення завдання, намітити порядок роботи. На виконавчому – виконати всі необхідні навчально-пізнавальні дії. На підсумковому – перевірити одержаний результат, привести до остаточного вигляду, в якому його буде подано учителю.

Виконання домашнього завдання включає ті ж дії з навчальним матеріалом, які мали місце на уроці: сприймання, осмислення, закріплення, практичне застосування, відтворення, а при проблемному навчанні і здобування знань. Але основне завдання – закріплення знань. А воно здійснюється як під час повторного сприймання матеріалу, так і під час його осмислення, застосування чи відтворення. Велике значення має відтворення матеріалу вголос, чим нерідко нехтують учні.

Самостійна навчальна діяльність у процесі виконання домашніх завдань вимагає від учня самоуправління, яке полягає в послідовному переході від одного етапу діяльності до іншого з метою одержання потрібного результату.

Основні методи домашньої роботи учня і відповідні їм уміння можна виділити в такі групи:

1) методи загальної організації роботи, які використовуються в основному на підготовчому етапі виконання завдань: зберігання й розміщення навчальних і допоміжних матеріалів, ведення зошитів, підготовка робочого місця, створення сприятливих для роботи зовнішніх умов тощо;

2) методи роботи учня з навчальними посібниками: підручником, словником, схемою, картою, таблицями, рисунками тощо. Ці методи повинні відповідати такій примірній схемі: усвідомлення назви, загальної структури розділів та інших частин посібника, їх логічного зв'язку, визначення місця тієї частини, яка має бути пророблена, виділення в ній головного, його осмислення, виписування визначень і термінів тощо;

3) методи виконання певного виду завдань: написання рефератів, творів, конспектів, розв'язання задач, підготовка доповіді, рецензій на роботи чи виступи своїх товаришів, підготовка до відповідей на уроці, складання письмових відповідей на запитання, наведення прикладів та ілюстрацій на підтвердження закону, правила, теоретичного положення тощо;

4) методи здійснення навчально-пізнавальної діяльності: а) повторення зразка дій, показаного вчителем, але без пояснення, б) повторення зразка дій з їх поясненням, в) пошук способу дій на основі даного вчителем пояснення (принципу) і наступне виконання дій, г) самостійний пошук учнем пояснення (принципу) дій і способу їх здійснення (за завданням учителя). Ці методи роботи можуть використовуватись як в системі, так і окремо;

5) методи самоорганізації і самокерівництва виконанням домашніх завдань: планування домашньої роботи, її здійснення, самоконтроль, аналіз причин виявлених недоліків, обґрунтування правильності вбраного шляху роботи, передбачення інших можливих варіантів її здійснення, вибір оптимального варіанта, внесення корективів у планування.

Необхідно обов'язково привчити учня планувати домашню роботу. Планування полягає в усвідомленні ним навчальних і методичних задач, мисленому передбаченні послідовності і тривалості здійснення роботи. А для цього учень повинен обрати принцип своєї роботи (чи то заучувати навчальний матеріал, чи то конспектувати, чи то визначити і усвідомити основні положення тощо). Потім він повинен прийняти рішення – виконувати роботу заздалегідь чи безпосередньо перед наступним заняттям.

У процесі здійснення навчального завдання застосовуються різні прийоми роботи, які дають змогу реалізувати згадані методи. Основними прийомами роботи є: заучування, повторне сприйняття матеріалу, його переказ, виділення основних думок і слів, поділ навчального матеріалу на смислові частини, аналіз завдання, збирання, узагальнення матеріалу, фактів, їх компонування тощо.

Вміння здійснювати самоконтроль і самокерівництво належать до важливих узагальнених вмінь, тому їх формуванню потрібно приділяти особливу увагу. Самоконтроль повинен виявити помилки й недоліки у виконанні домашнього завдання. Навчання самоконтролю ґрунтується на виробленні в учня вміння завжди уявляти собі в загальних рисах той результат, до якого повинні привести виконувані дії. Однак для того, щоб передбачити результат, потрібно уявити і принцип дій, і спосіб, і процес виконання завдання, тобто всі компоненти самоорганізації (самокерівництва), а не тільки окремо взятий етап самоконтролю.

З метою оптимізації співпраці педагогів та батьків з питань організації навчання дітей з вадами психофізичного розвитку слід:

забезпечити батьків дітей з особливими освітніми потребами своєчасним доступом до інформації, консультації професіоналів, підтримки інших батьків; сприяти підвищенню психолого-педагогічної компетентності батьків з метою гармонізації сімейних стосунків, залучення до участі у навчально-виховному процесі, зокрема, в організації домашньої самостійної роботи учнів з обмеженими фізичними можливостями; надавати підтримку батькам щодо розвитку творчого потенціалу дітей; участі їх у позашкільних заняттях відповідно до інтересів та здібностей; створювати умови для об'єднання батьків з метою вирішення нагальних проблем, популяризації ідей інклюзивного навчання засобами масової інформації, зокрема й серед батьків здорових дітей [2].

Аналіз результатів нашого дослідження дозволяє зробити відповідні висновки про те, що проблема організація домашньої самостійної роботи дітей та молоді в умовах інклюзивного навчання є надзвичайно актуальною. Успішне виконання учнем з обмеженими фізичними можливостями завдань для самостійної роботи, збереження його фізичного і психічного здоров'я, високої працездатності протягом тривалого часу, розвиток здатності до творчої діяльності неможливі без дотримання вимог раціональної організації розумової праці. Роль сім'ї у цьому важко переоцінити.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми і вимагає подальшої її розробки. Врахування розглянутих особливостей організації домашньої самостійної роботи учнів з порушеннями психофізичного розвитку є важливим для підвищення ефективності їхньої навчальної діяльності в цілому та самостійної роботи у процесі навчання зокрема.

Список використаних джерел

1. **Ковалевский В. А.** Особенности развития личности соматически больного ребенка / В. А. Ковалевский // Конгресс по детской психиатрии : материалы конгресса. – М. : РОСИНКЕС, 2002. – С. 226.
2. **Колупаєва А. А.** Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, Е. А. Данілавічюте, С. В. Литовченко. – К. : Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 192 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
3. **Кузьмінський А. І.** Технологія і техніка шкільного уроку : навчальний посібник / А. І. Кузьмінський, С. В. Омельченко. – К. : Знання, 2010, 335 с.
4. **Таланчук П. М.** Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі : навчально-методичний посібник / П. М. Таланчук, К. О. Кольченко, Г. Ф. Нікуліна. – К. : Соцінформ, 2004. – 128 с.
5. **Шевцов А. Г.** Сучасні проблеми освіти і професійної реабілітації людей з вадами здоров'я : монографія / А. Г. Шевцов. – К. : Соцінформ, 2004. – 200 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. **Kovalevskij V. A.** Osobennosti razvitija lichnosti somaticheski bol'nogo rebenka / V. A. Kovalevskij // Kongress po detskoj psihiatrii : materialy kongressa. – M. : ROSINKES, 2002. – S. 226. 2. **Kolupaeva A. A.** Profesijne spivrobotnictvo v inkluzivnomu navchal'nomu zakladi: navchal'no-metodichnij posibnik / A. A. Kolupaeva, E. A. Danilavichjute, S. V. Litovchenko. – K. : Vidavnicha grupa «A.S.K.», 2012. – 192 s. (Serija «Inkluzivna osvita»). 3. **Kuz'mins'kij A. I.** Tehnologija i tehnika shkil'nogo uroku : navchal'nij posibnik / A. I. Kuz'mins'kij, S. V. Omel'chenko. – K. : Znannja, 2010, 335 s. 4. **Talanchuk P. M.** Suprovid navchannja studentiv z osoblivimi potrebami v integrovanomu osvitr'omu seredovishhi : navchal'no-metodichnij posibnik / P. M. Talanchuk, K. O. Kol'chenko, G. F. Nikulina. – K. : Socinform, 2004. – 128 s. 5. **Shevcov A. G.** Suchasni problemi osviti i profesijnoi rehabilitacii ljudej z vadami zdorov'ja : monografija / A. G. Shevcov. – K. : Socinform, 2004. – 200 s.

T. L. Panchenko. Home organization independent study students with disabilities in terms of inclusion. The article deals with the problematic issues of organization of independent academic work of students with disabilities homes in inclusive education. Pointed out that an important component of inclusive education - the involvement of parents in the educational process, cooperation with teachers. Carried out a theoretical analysis of the concept of home independent study, considered it especially with regard to children with disabilities. Identified a number of difficulties due to the patient's special needs child that accompany the independent work of students with disabilities at home. The role of parents in the home organization of independent work of students with disabilities. In general, the process of domestic independent work is multidimensional and requires the student ownership complex skills. The groups of the main methods of home self-study students (general methods of work organization, work with textbooks, performing a certain type of job, the implementation of teaching and learning activities, self-organization and self-leadership) and their respective abilities. A number of recommendations for the rational organization of domestic independent work of students with disabilities. It was found that well-organized homework improves education of children with disabilities in inclusive educational environment. The need psychopedagogical support of independent work of persons with disabilities, organization of the work with the parents of these students.

Key words: inclusion, inclusive education, students with disabilities, children with disabilities, home independent study.

Received 21.04.2015

Reviewed 22.05.2015

Accepted 24.06.2015

УДК 373.518.03

В.В. Присакар
R-Kozak@yandex.ru

УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Prysakar V.V. Administration of the process of national education in high educational establishments / V.V. Prysakar // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 2.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 189–200

В.В. Присакар. Управління процесом національного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах. Стаття розкриває процес управління системою національного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах, провідною ідеєю якої є українська ідея, а пріоритетним напрямом – національно-демократичний. На основі загальних теоретичних положень щодо розкриття сутності системного підходу до вивчення педагогічних об'єктів, явищ, процесів, у тому числі і до управління, система національного виховання розглядається як інтегративна сукупність змістових (мета, зміст, принципи, форми, методи), діяльнісних компонентів (учень, учитель); та системи принципів (демократизації, гуманізації, диференціації, народності, єдності функцій навчання і виховання, оволодіння культурно-історичним досвідом свого народу, рідного краю) у процесі управління національним вихованням учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Дана система, на переконання автора, забезпечує цілісність, єдність, взаємозв'язок, взаємодію даних компонентів, яку можна використовувати при розробці ефективної системи національного виховання та управління нею, зумовлених у значній мірі особливостями регіону, умовами роботи навчального закладу, вихованням у сім'ї. Вона передбачає передусім підбір змісту виховної роботи з урахуванням вимог суспільства до рівня вихованості учнівського колективу взагалі й кожного його члена зокрема. Для реалізації управління національним вихованням автором вказано на ті форми, методи і прийоми виховної роботи, які б імпонували школярам, на важливість організації і спрямування колективної та індивідуальної діяльності учнів на створення умов для збагачення їх власного досвіду. З цією метою першорядним значенням має встановлення гармонійних стосунків між вихованцями і вихователями на демократичних і гуманістичних засадах,

щоб допомогти зробити виховний процес цілеспрямованим і систематичним.

За результатами проведеного дослідження автором висловлюється думка, що в основі ефективності управління національним вихованням особистості повинна бути впевненість педагогів у тому, що його зміст зможе на новому рівні задовольнити духовні потреби нинішніх і майбутніх учнів, допоможе використати здобутки попередніх поколінь українського народу.

Основою національного виховання, на що звертається особлива увага, є українська ідея, а пріоритетним аспектом – національно-демократичний. За результатами дослідження визначена орієнтована модель змісту національного виховання: «громадянин – патріот – гуманіст і може бути покладена в основу розробки критеріїв та оцінки рівнів сформованості національно вихованої особистості. Вказано також на необхідність впровадження розробленої системи управління системою національного виховання в практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: управління національним вихованням, загальноосвітній навчальний заклад, принципи, система національного виховання, методи виховання, форми виховання, системний підхід.

В.В. Присакар. Управление процессом национального воспитания в общеобразовательных учебных заведениях. Стаття розкриває процес управління системою національного виховання в общеобразовательных учебных заведениях, ведущей идеей которой является украинская идея, а приоритетным направлением – национально-демократический. На основе общих теоретических положений по раскрытию сущности системного подхода к изучению педагогических объектов, явлений, процессов, в том числе и к управлению, система национального воспитания рассматривается как интегративная совокупность содержательных (цель, содержание, принципы, формы, методы), деятельностных компонентов (ученик, учитель) и системы принципов (демократизации, гуманизации, дифференциации, народности, единства функций обучения и воспитания, овладение культурно-историческим опытом своего народа, родного края) в процессе управления национальным воспитанием учеников общеобразовательных учебных заведений. Данная система, по мнению автора, обеспечивает целостность, единство, взаимосвязь, взаимодействие данных компонентов, которую можно использовать при разработке эффективной системы национального воспитания и управления ею, обусловленных в значительной степени особенностями региона, условиями работы учебного заведения, воспитанием в семье. Она предполагает прежде подбор содержания

воспитательной работы с учетом требований общества к уровню воспитанности ученического коллектива в целом и каждого его члена в отдельности. Для реализации управления национальным воспитанием автором указано на те формы, методы и приемы воспитательной работы, которые бы импонировали школьникам, важность организации и направления коллективной и индивидуальной деятельности учащихся на создание условий для обогащения их собственного опыта. С этой целью первостепенное значение имеет установление гармоничных отношений между воспитанниками и воспитателями на демократических и гуманистических принципах, чтобы помочь сделать воспитательный процесс целенаправленным и систематическим.

По результатам проведенного исследования автором высказывается мнение, что в основе эффективности управления национальным воспитанием личности должна быть уверенность педагогов в том, что его содержание сможет на новом уровне удовлетворить духовные потребности нынешних и будущих учеников, поможет использовать достижения предыдущих поколений украинского народа.

Основой национального воспитания, на что обращается особое внимание, является украинская идея, а приоритетным аспектом – национально-демократический. По результатам исследования определена ориентированная модель содержания национального воспитания: «гражданин-патриот-гуманист и может быть положена в основу разработки критериев и оценки уровней сформированности национально воспитанной личности. Указано также на необходимость внедрения разработанной системы управления национальным воспитанием в практику работы общеобразовательных учебных заведений.

Ключевые слова: управление национальным воспитанием, общеобразовательное учебное заведение, принципы, система национального воспитания, методы воспитания, формы воспитания, системный подход.

Постановка проблеми у загальному вигляді... На сучасному етапі національного відродження України, розбудови і утвердження держави на перший план виступає не лише економіка, але й творення нової ідеології, яка б служила інтересам (у тому числі й економічним) всього українського народу, а не якогось одного класу або політичної партії. В основу такої ідеології повинна бути покладена ідея державності й суверенності, яка є об'єднувальною, консолідуючою й однаковою мірою стосується всіх етносів України. У таких історичних документах як Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття), Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки та ін.

відображені основні напрями державної гуманітарної політики щодо національного виховання. «Система освіти має забезпечувати формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурного динаміки, підготовлена до життя у постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі» [6]. В таких умовах виникла необхідність пошуків нових підходів до розв'язання проблеми національного виховання підростаючого покоління нашої держави, потреба у побудові нової системи виховання в загальноосвітній школі, визначення її мети, змісту, методів, форм та механізмів управління нею. Зміна виховних цілей і завдань на перший план ставить гуманістичні ідеї, національні ідеали, традиції, звичаї українського народу, які покликані формувати світоглядну свідомість та ціннісні орієнтації учнів [4, с.23].

Аналіз досліджень і публікацій... Проблема національного виховання була предметом посиленої уваги відомих мислителів, учених минулого, громадських діячів: Х.Алчевської, Г.Ващенко, А.Волошина, Б.Грінченка, О.Духновича, І.Огієнка, С.Русової, Г.Сковороди, В.Сухомлинського, Л.Українки, К.Ушинського І.Франка, Т.Шевченка та ін. Серед сучасних вітчизняних вчених значний внесок у розробку питань національного виховання учнів зробили І.Бех, П.Ігнатенко, О.Киричук, П.Кононенко, Н.Косарева, М.Красовицький, В.Кузь, І. Мартинюк, В.Поплужний, Ю.Руденко, О.Сухомлинська, М.Стельмахович, В.Струманський, Б.Ступарик та ін.

Питання національного виховання учнівської молоді стали також предметом дослідження О.Єрмоленко, Н.Заячківської, Л.Куренди, М.Кухти, Г.Опанасика, В.Петрович, Ю.Поліщук, З.Сергійчук та ін. Автори відзначають інтегративний вплив соціально-педагогічних умов на виховання гуманістичних рис особистості в процесі її соціалізації, удосконалення технологій цього процесу, роль народної педагогіки, яка формує в кожній особистості високі моральні якості, ґрунтом для яких є етносоціальний зміст, який у кожного народу оригінальний і самобутній.

Теорія управління освітою й загальноосвітньою школою розроблена у дослідженнях Ю.Бабанського, Є.Березняка, В.Бондаря, Н.Даниленко, В.Загвязинського, О.Захаренка, А.Карташова, М.Кондакова, Ю.Конаржевського, В.Маслова, Н.Остоверхової, М.Поташника, В.Сухомлинського, С.Хозе, Є.Ямбурга та ін., які розглядають управління як складну та багатогранну сферу діяльності керівника освітнього закладу, у якому поєднуються аспекти організаційного, педагогічного, соціального, психологічного та технологічного характеру. У наукових працях з проблем управління школою (В.Болгарина, Р.Вдовиченко, Г.Єльнікова, І.Жерносек, Б.Кобзар, В.Луначек, І.Прокопенко та ін.) розкриваються соціально-

педагогічні механізми управління, зміст, функції та види діяльності керівників загальноосвітніх закладів.

Окремі вчені, як свідчать результати аналізу літератури з проблем національного виховання, досліджують їх з системних позицій, розглядаючи виховання як цілісний процес, не ізольований від впливу об'єктивних і суб'єктивних факторів зовнішнього і внутрішнього середовища. Водночас, у переважній більшості літератури і сучасних досліджень домінує вивчення окремих аспектів чи компонентів національного виховання.

Проблема управління системою національного виховання учнів загальноосвітнього навчального закладу з позиції цілісного підходу є об'єктом наукових пошуків М.Гнатюка, О.Захаренка, О.Коберника, М.Красовицького та ін. Проте, виходячи з того, що управління системою національного виховання учнів потребує подальшого теоретичного обґрунтування і необхідності постійного оновлення та удосконалення, внесення коректив до методичних рекомендацій для практичних працівників загальноосвітніх закладів, в тому числі і їх керівників, темою статті є «Управління процесом національного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах».

Формулювання цілей статті... **Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні системи удосконалення та підвищення ефективності управління національним вихованням учнів загальноосвітніх навчальних закладів на основі національно-демократичного аспекту виховання як пріоритетного, спрямованого на оновлення змісту, форм і методів діяльності суб'єктів процесу управління.

Виклад основного матеріалу... Аналіз еволюції мети національного виховання свідчить про те, що в сучасних умовах в ній повинна відобразитися головна ідея – ідея розбудови незалежної держави як найвищого ідеалу нації, тому «головною метою національного виховання є передача молодому поколінню багатств духовної культури народу, його національної ментальності, своєрідності світогляду і на цій основі формування особистісних рис громадянина України, які включають у себе національну самосвідомість, розвинену духовність, моральну, художньо-естетичну, правову, трудову, фізичну, екологічну культуру, розвиток індивідуальних здібностей і таланту» [2, с.23].

У науково-педагогічній літературі розкривається суть системи національного виховання, мета, структура, зміст, принципи, стратегічні напрями, культурно-історичні й національні підвалини виховних впливів на дітей, молодь у процесі їхнього становлення, але управлінський аспект не визначений. Стосовно управління системою національного виховання учнів у статті С.Сівак зазначається, що: «...системне управління передбачає такий спектр керівництва виховним процесом:

теоретико-педагогічне забезпечення всебічного розвитку творчої особистості, діагностику і планування; створення матеріальних і психолого-педагогічних умов для повноцінного розвитку педагогів і учнів; підвищення індивідуального статусу кожного педагога і учня; педагогічний аналіз результативності виховного процесу» [7, с.61].

Виховний процес є компонентом цілісної педагогічної системи і може бути представлений сукупністю елементів (цілі, принципи, діяльність, зміст, результати). Він характеризується тим, що перебуває в постійному русі, розвитку, йому властивий перехід з одного стану в інший. Досягнення цілей виховної діяльності у навчальному закладі потребує додержання наукового підходу до управління виховним процесом, тобто врахування об'єктивних закономірностей його перебігу, взаємодії системи чинників (раціональність, об'єктивність, науковість), що його детермінують. Управління важливий компонент системи виховної діяльності навчального закладу, що має створити умови для успішного формування всебічного розвитку особистості учня, забезпечення позитивного спрямування на підвищення власної активності. За допомогою управління реалізується мета виховання, розкривається характер взаємодії елементів процесу виховання. Як відомо, наука управління вивчає закономірності процесу управління і формування відносин, що виникають у процесі управління. Розробка теоретичних основ управління виховним процесом передбачає дослідження сутності, мети, змісту, принципів і методів управління виховною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах.

Проблема управління має багатоплановий, міждисциплінарний характер і синтезує в собі дані різних наук, тому існують різні підходи до характеристики процесу управління. Так, М.Марков визначає управління як організацію процесу цілеспрямованих дій, О.Берг вбачає в управлінні дію, в результаті якої може бути досягнута заздалегідь поставлена мета, Р.Шакуров розглядає управління як цілеспрямовану дію суб'єкта на об'єкт і в результаті цього зміну останнього [1, с.10]. У працях Г.Александрова, Н.Тализіної управління розглядається як діяльність, що забезпечує вплив на учнів з метою формування і збереження психічного стану і властивостей, необхідних для розв'язання певних проблем [1, с.11].

Управління розглядається і як процес прийняття і реалізації управлінських рішень, і як інформаційний процес, тобто процес постійного руху інформації по прямим і зворотнім зв'язкам в процесі управління. Існує і системний підхід до характеристики процесу управління, адже управляти можна лише системою. У загальному вигляді суть поняття «управління» слід розглядати як вплив на систему з метою максимального її функціонування, а циклічно здійснюваний перехід з одного стану в якісно новий сприяв досягненню поставлених завдань.

Наукове обґрунтування системного підходу до управління виховним процесом у школі дає М.Красовицький. Виходячи із визначення системи, автор підкреслює: «Система активно функціонує, якщо знайдено сукупність необхідних компонентів, кожний з яких повністю виконує свою функцію (немає дублювання функцій), забезпечено цілісність, взаємозв'язок, взаємодію компонентів, які займають у системі певне, властиве їм місце; якщо вона включена в середовище і взаємодіє з ним; досить керована, тобто її діяльність постійно вивчається, коригується, спрямовується» [3, с.7]. Як бачимо, автор об'єднує всі ознаки класичної соціальної системи і подає їх як умови ефективного функціонування системи. Структуру виховної системи М. Красовицький побудував за логікою виховного процесу: загальні цілі, принципи, особистість, конкретизація цілей, суб'єкти виховного процесу, зміст, форми і методи, фактори позашкільного впливу, управління системою виховання [3, с.8]. Ці позиції автор не реалізує на конкретному аспекті виховання учнів школи (наприклад, національному), але їх можна використати при розробці раціональної та ефективної системи національного виховання і управління ним.

Отже, національне виховання учнів загальноосвітніх шкіл та управління цим процесом є одним із пріоритетних аспектів системи виховної роботи. Управління процесом національного виховання слід розглядати як інтеграцію взаємодії суб'єктів процесу виховання на основі раціонального визначення та реалізації його методології, мети, змісту, форм і методів здійснення, що забезпечує планомірний і цілеспрямований виховний вплив на вихованців. Воно передбачає передусім підбір змісту виховної роботи з урахуванням вимог суспільства до рівня вихованості учнівського колективу взагалі й кожного його члена зокрема. Для реалізації змісту виховання потрібні форми, методи і прийоми виховної роботи, які б імпонували школярам. Усе це допоможе зробити виховний процес цілеспрямованим і систематичним. Суть управління виховним процесом – це також виявлення виховних можливостей сім'ї, громадських організацій, культурно-освітніх установ, засобів масової інформації для ефективнішого використання їх впливу на школярів.

Аналіз практики управління процесом національного виховання свідчить, що в останні роки у цій галузі помітні певні зрушення, але, водночас є чимало «вузьких» місць у розв'язанні даної проблеми. Так, за результатами опитування керівників загальноосвітніх навчальних закладів області, які перебували на курсах підвищення кваліфікації при Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка та Хмельницькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти (36%) не змогли дати конкретної відповіді на питання: «Який аспект системи національного виховання учнів є

пріоритетним?», «За якими ознаками і критеріями Ви оцінюєте стан національного виховання учнів та рівні сформованості їхніх національних рис?». Водночас чимало керівників загальноосвітніх навчальних закладів поверхово обізнані з функціональними обов'язками щодо організації системи національного виховання учнів. А на запитання «Як Ви здійснюєте контроль за роботою класних керівників?», то переважна більшість (57%) схилились до думки, що цими питаннями повинен займатись заступник директора з виховної роботи. Крім цього, слід зазначити, що у системі управління слабо здійснюється координаційна робота класних керівників і вчителів початкових класів з питань національного виховання учнів. Такий стан зумовлюється багатьма факторами, серед яких недостатня підготовка директорів загальноосвітніх навчальних закладів, низький рівень їх адаптації до нових умов в освітній практиці, невміння подолати стереотипи застарілого управлінського мислення тощо.

Фундаментальною базою для моделі управління національним вихованням є система цінностей, що включає як загальнолюдські так і національні. Загальнолюдські цінності як універсальні – це ідеали добра, справедливості, совісті, честі, гідності і мудрості тощо. До національних цінностей належать : національна самосвідомість, патріотизм, почуття національної самопошани і гідності, історична пам'ять, повага до державних і національних символів, любов до рідної культури, мови, національних свят і традицій, пошана до Конституції України, протидія антиукраїнської ідеології тощо [5, с.17].

У комплексному, системному процесі соціалізації людської особистості, отже, багато важить безпосередній зв'язок з вихованням, вирішенням виховних завдань з навчальною роботою учнів. Безперечно, саме навчання, як засвоєння певних знань, вмінь і навичок, теж реалізує виховні функції в становленні людини, в підготовці учнів до життя і творчої праці. Однак, суто виховні моменти, у вузькому розумінні змісту категорії виховання, часто мають випадковий характер і не забезпечують належної системності і послідовності в розширенні інтелектуальних і духовних обріїв зростаючої особистості.

У процесі управління національним вихованням важливо чітко і методологічно вірно спрямування виховної практики у загальноосвітніх навчальних закладах з використанням народного педагогічного досвіду, що вимагає, однак, великої виваженості в реалізації принципу народності та етнізації (національного акцентування) процесу соціалізації молоді людини. Тут варто пам'ятати, що підготовка зростаючих поколінь до життя і розуміння ними його немислимі без формування у кожного індивіда особистісних ціннісних орієнтацій щодо саморегуляції свого "Я". Тому організовуючи позакласну та позаурочну виховну роботу, варто, насамперед, поцікавитись потребами і прагненнями школярів і

орієнтуватись в цьому не лише на поверхові інтереси і захоплення учнів, а розпізнати глибинні спонукання їх до самовираження через пізнання й самопізнання своєї індивідуальної природи і етнічної самобутності та усвідомлення потреби самовираження у спілкуванні з живою і неживою природою, суспільством і через самореалізацію особистісного потенціалу у численних добрих для людей справах.

Якщо проаналізувати стан управління системою національного виховання, то доводиться констатувати, що сучасній виховній роботі, організованій на засадах народної педагогіки, ще досить часто бракує системності і поліаспектності у реалізації виховного потенціалу всіх сторін народно-побутового життя. Проявляється це в тому, зокрема, що подекуди певні виховні традиції нашого народу намагаються або ж буквально без змін перенести в контекст нашої сучасності (наприклад, щоденні молитви-звернення до Господа Бога за опікунством на початку шкільного дня), або ж вже дуже довільно їх трансформують, витлумачують для нинішнього розуміння. Часто-густо національне виховання в загальноосвітніх школах зводять лише до проведення виховних заходів у створених різноманітних класах-світлицях, класах-музеях (етнографічних), різних кімнатах з фанерними печами та дерев'яними лавами (ослонами) тощо. У кожному з наведених випадків така національно наголошена виховна робота забезпечує лише формальну, поверхову видимість пропаганди якихось історико-культурних традицій українського народу і не може забезпечити живого зв'язку між поколіннями. Такі моменти надзвичайно гостро ставлять сьогодні перед педагогічною наукою проблему належного теоретичного і методичного обґрунтування питання про використання народно-побутових виховних традицій у сучасній управлінській практиці.

У наукових підходах до управління системою національного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів важливо дотримуватися принципів природовідповідності, культуровідповідності, народності, етнізації, гуманізації, демократизації, єдності функцій навчання і виховання, диференціації, наступності і спадкоємності поколінь, оволодіння культурно-історичним досвідом рідного краю тощо. Проте основний зміст роботи в умовах діяльності загальноосвітніх навчальних закладів у великій мірі диктується принципом народності, тобто підпорядкування багатогранних процесів навчання і виховання усвідомленню закономірностей природно-історичного розвитку матеріальної і духовної культури нації. Звичайно, його реалізація без тісної співпраці вихователів з учнями, батьками, вчителями-предметниками та громадськістю була б дуже збідненою. Тому на виховні структури цілком справедливо покладаються численні додаткові функції. Зокрема, організаторська, суспільно-виховна, координаційно-інформаційна, психогігієнічна та стимулюючо-коригуюча. Це дозволяє не лише активізувати педагогічний потенціал своїх помічників у вихованні, але й спрямувати

виховний процес у класі на вирішення найактуальніших проблем його життя. Тому найбільш ефективною організаційно-функціональною структурою управління процесом національного виховання є співпраця, співдіяльність, співтворчість, вчителів, учнів, батьків та широкої громадськості на ґрунті народної педагогіки, народної виховної практики. Залучаючи батьків, громадськість до виховання своїх учнів, освітній заклад створює цим самим найкращі умови для логічного поєднання родинних і загальнонаціональних та регіональних традицій, звичаїв і обрядів, дає можливість вірно оцінити їх на тлі загальнолюдських вартостей тощо. Добровільно долучаючись до різноманітних справ ідейно і емоційно насиченої практичної діяльності, організованої школою, позашкільними закладами, батьками та громадськими організаціями, учні уточнюють своє громадянське кредо, набувають належного національно-патріотичного гарту, вчать самостійно вирішувати життєво важливі проблеми.

Система управління процесом національного виховання з метою її удосконалення повинна бути спрямована на підвищення компетентності суб'єктів управління. Вона включає чітке визначення функціональних обов'язків директора загальноосвітнього навчального закладу, заступника директора з виховної роботи, класного керівника, класовода, педагога-організатора тощо. Підвищенню ефективності управління сприятимуть розроблені рекомендації щодо примірної тематики засідань педагогічних рад, методичних об'єднань, класних керівників з проблеми спостереження та аналізу змісту, форм організації і ефективності позаурочних заходів з урахуванням їх специфіки, примірну схему аналізу виховного позакласного заходу з проблеми національного виховання учнів. Система форм організації національного виховання учнів передбачає також раціональну сукупність діяльності учнівських об'єднань які забезпечують реалізацію мети і змісту національного виховання з метою ціннісно-орієнтаційного входження в образ єдиної України.

Висновки... Національне виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів та управління цим процесом є одним із пріоритетних аспектів системи виховної роботи, яку слід розглядати як інтеграцію взаємодії суб'єктів процесу виховання на основі раціонального визначення та реалізації його методології, мети, змісту, форм і методів здійснення, озброєння педагогічних кадрів школи теоретичними знаннями та методичними рекомендаціями щодо здійснення національного виховання учнів, критеріями та методикою оцінки рівнів національно вихованої особистості.

Управління процесом виховання потребує постійного вивчення результатів виховної роботи, виховних можливостей педагогічного колективу та батьківської громадськості й коригування змісту і методики виховного процесу з метою їх удосконалення.

В процесі управління вихованням важливо організовувати і спрямовувати колективне та індивідуальне життя й діяльність учнів, створювати умови для збагачення їх власного досвіду. Тому першорядне значення має встановлення гармонійних стосунків між вихованцями і вихователями на демократичних і гуманістичних засадах.

Дана стаття не вичерпує багатоаспектності проблеми. Предметом подальшого вивчення могли б стати проблеми системного аналізу інноваційних технологій національно-патріотичного виховання учнів в позашкільному навчальному закладі, модифікації науково-методичного забезпечення процесу національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді та ін.

Список використаних джерел

1. Коберник О.М. Управління виховним процесом у загальноосвітньому навчальному закладі: Монографія. – К.: Наук. світ, 2003. – 230 с.
2. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – №6. – С.18-25.
3. Красовицький М.Ю. Системний підхід до управління виховним процесом у школі. // Рідна школа. – 1996. – № 3. – С.7-12.
4. Кузь В.Г., Руденко Ю.Д., Сергійчук З.О. та ін. Основи національного виховання. – К.,1993. – 149 с.
5. Мартинюк І.В. Національне виховання: теорія і методологія. – К., 1995. – 159 с.
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки // [Електронний ресурс]. – ministry@mon.gov.ua
7. Сівак С.М. Національне виховання в системі позакласної роботи. 36. статей. «Навчально-виховні заклади на шляху реформування». – К., 1996. – С. 60-65.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Kobernyk O.M. Upravlinnja vyhovnym procesom u zagal'noosvitn'omu navchal'nomu zakladi: Monografija. – K.: Nauk. svit, 2003. – 230 s.
2. Konceptija nacional'nogo vyhovannja // Ridna shkola. – 1995. – №6. – S.18-25.
3. Krasovyc'kyj M.Ju. Systemnyj pidhid do upravlinnja vyhovnym procesom u shkoli. // Ridna shkola. – 1996. – № 3. – S.7-12.
4. Kuz' V.G., Rudenko Ju.D., Sergijchuk Z.O. ta in. Osnovy nacional'nogo vyhovannja. – K.,1993. – 149 s.
5. Martynjuk I.V. Nacional'ne vyhovannja: teorija i metodologija. – K., 1995. – 159 s.
6. Nacional'na strategija rozvytku osvity v Ukraini na 2012-2021 roky // [Elektronnyj resurs]. – ministry@mon.gov.ua
7. Sivak S.M. Nacional'ne vyhovannja v systemi pozaklasnoi' roboty. 36. statej. «Navchal'no-vyhovni zaklady na shljahu reformuvannja». – K., 1996. – S. 60-65.

V.V. Prysakar. Administration of the process of national education in high educational establishments. This article deals with the process of national education system administration in secondary schools, the main idea of which is the Ukrainian idea, and the prior leading is national-democratic.

On basis of general theoretical terms regarding disclosure of a systematic approach essence to educational objects, phenomena and processes study, including the approach to management, the national education system is considered as an integrative complex of content (purpose, scope, principles, forms, methods), active components (student, teacher); systems of principles (democratization, humanization, differentiation, nationality, unity of training and education functions, mastering of cultural and historical experience of its people, motherland) in the process of national education management in secondary schools.

The given system, according to the author, provides integrity, unity, relationship, interaction of these components, which can be used in the development of an effective national education system and management, due regional peculiarities, conditions of school work, family education. It firstly provides the selection of educational content due to the requirements of society to the education level of student group in general and each of its members in particular. In order to implement the national education management, author indicated the forms, methods and techniques of educational work that would be liked by students, the importance of organizing and directing collective and individual activities at enabling students to enrich their own experience. For this purpose paramount importance has the establishing of harmonious relations between pupils and teachers on democratic and humanistic principles to help to make the educational process focused and systematic.

The results of the study undertaken, author expresses the opinion that in the basis of efficiency of individual national education should be the teachers confidence that on the new level its content will be able to fulfill spiritual needs of present and future students will help to use the achievements of previous generations of Ukrainian people.

As it was mentioned above, the basis of national education, is the Ukrainian idea, and the leading aspect is national-democratic. According to the study the basic model of national education content “citizen - a patriot - a humanist” is determined and it can be the basis for the development of criteria and monitoring of national educated person levels. The need of development and implementation into practice of education management system in secondary schools is pointed out.

Keywords: national education administration, general education, principles, national education system, methods of education, forms of education, system approach.

Received 25.04.2015

Reviewed 21.05.2015

Accepted 14.06.2015

УДК378. 011.3-051

Т.О. Рибкіна
rybkina.tetiana@gmail.com

ФОРМИ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ОБМЕЖЕНІ МОЖЛИВОСТІ ЗДОРОВ'Я

Rybkina T.O. Forms of out-of-school activities for the children with physical disabilities / T.O. Rybkina // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 2.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 201–210

У статті описано найбільш використовувані форми групової роботи з учнями. Проаналізовано публікації про напрямки реалізації інноваційної освітньої діяльності в Україні та їх використання у навчальних закладах.

Розкрито, що головним напрямком роботи формування особистості дитини-інваліда є створення позитивного світобачення та його закріплення. А саме, використання форм та методів роботи, які включають дитину у суспільно-корисну діяльність з раннього віку, відповідно його психофізичних можливостей на інтересів. Діти з психофізичними порушеннями у зв'язку із обмеженістю розвитку мисленнєвих процесів, слабкістю засвоєння загальних понять та закономірностей з певним відставанням починають розбиратись у питаннях загального устрою, у поняттях моралі. Починаючи з молодшого шкільного віку, їх знання у цьому досить поверхові. Тому формування таких принципів не може обмежитись оглядовими класними годинами, бесідами та короткими усними включеннями під час виховного процесу. Ця робота має бути цілісна і взаємопов'язана з оточуючим середовищем, плином світової культури та невід'ємно чітко виходити за межі спеціального закладу. З огляду на це підґрунтя, групові форми допомагають переймати закріплені у культурі способи взаємодії людей і дії з предметами, засвоює зразки норм поведінки, що стають основою ціннісної сфери особистості, яка формується.

У роботі зазначено, що форми позакласної та позашкільної виховної роботи є ефективними для створення умов соціального досвіду учнів спеціалізованих шкіл, у результаті чого, формується взаємозв'язок з культурно-освітніми та науково-дослідними закладами міста, країни.

Виділено ефективну форму взаємозв'язку спеціальної школи і соціального середовища як музейний простір. Проаналізовано роботу сучасних педагогів-дослідників у розвитку даного напрямку та

підкреслено потребу цього напрямку у корекційній педагогіці. На основі аналізу зарубіжної літератури, чітко помітно високу тенденцію розвитку цього виду групової роботи як навчання у рамках музеїв, артцентрів та авторських виставок мистецтв.

Ключові слова: форми групової роботи, корекційна освіта, спеціалізований заклад, дитина з особливими потребами, моральне виховання, екскурсії до музею.

Т.А. Рыбкина. Формы внеклассной работы с детьми, которые имеют ограниченные возможности здоровья

В статье рассмотрены наиболее используемые формы групповой работы с учащимися. Проанализированы публикации о направлениях реализации инновационной образовательной деятельности в Украине и использование их в учебных учреждениях.

Раскрыто, что важным направлением работы по формированию личности ребенка-инвалида является создание положительного мировоззрения и его закрепление. А именно, использование форм и методов работы, которые включают ребенка в общественно-полезную деятельность с раннего возраста, соответственно его психофизических возможностей и интересов. Дети с психофизическими нарушениями в связи с ограниченностью развития мыслительных процессов, слабостью усвоения общих понятий и закономерностей с определенным отставанием начинают разбираться в вопросах общего устройства, в понятиях морали. Начиная с младшего школьного возраста, их знания в этом достаточно поверхностны. Поэтому формирование таких принципов не может ограничиться обзорными классными часами, беседами и короткими устными диалогами во время воспитательного процесса. Эта работа должна быть целостной и связана с окружающим миром, с течением мировой культуры, идти неразрывно и выходить за пределы специального учреждения. Учитывая эти аспекты, групповые формы помогают перенимать закрепленные в культуре способы взаимодействия и деятельности людей, усваивать образцы норм поведения, в последующем которые становятся основой формирующейся личности.

В работе отмечено, что формы внеклассной и внешкольной воспитательной работы являются эффективными для создания условий социального опыта учащихся специализированных школ. Подчеркнуто потребность формирования взаимосвязей с культурно-образовательными и научно-исследовательскими учреждениями города, страны.

Выделено эффективную форму взаимосвязи специальной школы и социальной среды как музейное пространство. Проанализирована работа педагогов-исследователей в развитии данного направления и

подчеркнуто потребность этого направления в коррекционной педагогике. На основе анализа зарубежной литературы, четко заметно высокую тенденцию развития этого вида групповой работы как обучение в рамках музеев, арт центров и авторских выставок искусств.

Ключевые слова: формы групповой работы, коррекционное образование, специализированное учреждение, ребенок с особыми потребностями, нравственное воспитание, экскурсии в музей.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку української держави важливим є формування морального світогляду та збереження культурних надбань молодим поколінням, оскільки це є гарантією підтримки та підвищення моральної культури суспільства. Саме з дитинства закладається розуміння цінності історичного процесу, національних традицій, культурно-історичних пам'яток наших предків. Це знання формує самосвідомість і самоцінність дитини та її любов до родини і рідної землі, загальнолюдських цінностей. Це висвітлює Конституція України, Національна доктрина розвитку освіти, Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. Моральні якості особистості закладаються у процесі життя людини, яка знаходиться у межах певного соціокультурного середовища. Основою для формування цих якостей стають почуття любові та прихильності до своєї культури, свого народу почуття відповідальності за долю Батьківщини. Спостерігаючи за відношенням дорослих, спілкуючись з ними, дитина переймає закріплені у культурі способи взаємодії людей і дії з предметами, засвоює зразки норм поведінки, що стають основою ціннісної сфери особистості, яка формується. Діти з психофізичними порушеннями у зв'язку із обмеженістю розвитку процесів мислення, слабкістю засвоєння загальних понять та закономірностей з певним відставанням починають розбиратись у питаннях загального устрою, у поняттях моралі, їх знання у цьому досить поверхові. Тому формування таких принципів не може обмежитись оглядовими класними годинами, бесідами та короткими усними включеннями під час виховного процесу. Ця робота має бути практична, цілісна і взаємопов'язана з оточуючим середовищем, плином світової культури та обов'язково виходити за межі спеціального закладу.

Метою публікації є висвітлення форм групової роботи з вихованцями, які мають психофізичні особливості та визначення найбільш доцільного засобу посилення виховного впливу на учнів у напрямку морального виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові підходи до виховання моральних якостей соціально-активної особистості

представлені у дослідженнях В. Бондар, О. Вишневський, А. Колупасва, В. Мацюк, О. Любара, В. Синьов, М. Фіцула, М. Ярмаченко.

Спираючись на аналіз останніх досліджень колег корекційної педагогіки, на сучасному етапі реформування спеціальної освіти суттєво збільшилися дослідження питань зв'язку морального виховання і особистісного розвитку різних за нозологією категорій дітей з психофізичними вадами: у олігофренопедагогіці – Т. Гудіна, Т. Добровольська, Л. Ісаєва, А. Карачов, В. Колягина, О. Тишина та ін.; у тифлопедагогіці – А. Аكوпова, С. Федоренко, Е. Ютріна, І. Яковлева та ін.; у сурдопедагогіці – М. Нікітіна, Е. Пуцин, Ю. Труханова, Л. Янько та ін.; у логопедії – Н. Гончарова, Г. Гуменська, Г. Кузнецова та ін.

Виклад основного матеріалу. Головним напрямом роботи формування особистості дитини-інваліда є створення позитивного світобачення та закріплення його впродовж життя. Використовуючи форми та методи позакласної та позашкільної роботи, дитину включають у суспільно-корисну діяльність з раннього віку, відповідно його психофізичних можливостей на інтересів. Завдання позакласної та позашкільної роботи полягає в закріпленні, збагаченні та поглибленні знань, набутих у процесі навчання, застосуванні їх на практиці; розширенні загальноосвітнього кругозору учнів, формуванні в них наукового світогляду, вироблення вмінь і навичок самоосвіти; формуванні інтересів до різних галузей науки, техніки, мистецтва, спорту, виявленні і розвитку індивідуальних творчих здібностей та нахилів; організації дозвілля школярів, культурного відпочинку та розумних розваг; поширенні виховного впливу на учнів у різних напрямках виховання.

Для вирішення цих завдань у роботі з дітьми, які мають психофізичні вади, ефективніше залучати учнів у групові форми роботи та групове рішення задач.

До найбільш використовуваних форм належать години класного керівника, гуртки художньої самодіяльності, гуртки, клуби, робота з періодичною пресою, політичні інформації, обговорення радіо- і телепередач, випуск стінної газети, походи, екскурсії.

Година класного керівника

Ця форма є найбільш популярною у роботі педагогів. По простоті проведення вона використовується якбагатофункціональний засіб формування в учнів знань, умінь і звичок моральної поведінки, оволодіння загальнолюдськими і національними морально-духовними цінностями. Тематику таких годин розробляє класний керівник. Класна година відповідно від поставлених цілей і може виконувати просвітницьку, формуючу, направляючу або ж орієнтуючу функцію. Її проводять у формі етичної бесіди, лекції, диспуту, усного журналу, зустрічі з цікавими людьми, обговорення книг та ін.

Гуртки художньої самодіяльності

При кожному закладі постійно працюють гуртки. Основним завданням в роботі гуртків художньої самодіяльності є організація змістовного дозвілля учнів у вільний від навчання час, створення умов для розвитку творчих здібностей учнів, самовдосконаленню, розвитку самостійності та активності, формування їх естетичного смаку (прищеплення учням любові до прекрасного, до мистецтва, до народних звичаїв та традицій) та сприяння фізичного розвитку людини. Діти переключають свою увагу з учбової діяльності на творчу.

Робота з періодичною пресою

Важче робота з періодичною пресою, адже вона направлена на самостійне опрацювання і може займати досить багато часу для виконання.

Ця форма роботи є колективною. діти зачитують, обговорюють чергові номери газет, журналівабо опрацьовують з різних джерел спільну тему.

Педагог може запланувати обговорення з учнями окремих матеріалів з газет, виготовлення альбомів з газетних вирізок, ознайомлення школярів з роботою місцевої друкарні й редакції та ін. Але для того, щоб захопити цим видом роботи, вчитель має сам постійно цікавитись новими виданнями, опрацьовувати публікації. Педагог має включати цей матеріал для читання й обговорення на моральні, екологічні, спортивні, політичні, теми. Працюючи над періодикою, варто використовувати різні методи роботи, як читання вголос, самостійне читання, занотовування цікавих фактів, переказ.

Але ця форма частіше має епізодичний характер і рідко систематичний.

Політичні інформації

Цей вид роботи продуктивний та дієвий з учнями у старшій школи. Педагоги активно використовують засоби масової інформації, інтернет ресурси.

Вони можуть бути оглядові і тематичні. Частіше зі школярами використовують оглядові поліінформації - короткі доступні повідомлення про найважливіші події в Україні та за кордоном. Тематичну поліінформацію присвячують висвітленню одного або кількох актуальних питань політичного, економічного, культурного чи наукового життя України або світової спільноти. У процесі політичного інформування учнів важливо забезпечити новизну, своєчасність, оптимальний для них обсяг, якість інформації (достовірність, надійність, повнота), а також селективність їх засвоєння.

Аналізуючи ефективність поліінформації, доцільно з'ясувати актуальність теми, рівень підготовленості учнів-поліінформаторів, зацікавленість та активність слухачів. Учитель має звернути увагу на доступність інформації, використовувані учнями джерела, уміння

узагальнювати, робити висновки. Не можна залишати поза увагою політичну спрямованість інформації. Впливовою на хід політінформації є позиція й активність учителя.

Випуск стінної газети

Стінгазета — рукописна або друкована газета, що вивішується на стіні, готується колективом певного закладу для висвітлення поточних новин цього закладу, публікації звітів або привітань зі святами. Традиційно учнів залучають до випуску загальношкільної, класної газети, предметного гуртка, сатиричної та інших. Для широкого залучення до цієї роботи учнів створюють редакційні колегії, кореспондентські мережі. Участь у них сприяє розвитку спостережливості, вміння аналізувати, визначати власну позицію щодо фактів і явищ життя. Спільна робота над якоюсь певною темою значно збільшує педагогічний вплив позакласної роботи на учнів, сприяє більш успішному досягненню освітньо-виховних завдань, що стоять перед школою.

Обговорення радіо- і телепередач

Цей вид роботи добре вводити, епізодично з молодших класів. Більш ефективна робота у середніх та старших класах. У зв'язку з тим, що сучасні ЗМІ виступають для дітей як чинник моделювання та формування системи поглядів на світ, тому є доцільним проведення спеціальних занять або таких видів діяльності, які б вчили дітей та молодь адекватно сприймати й аналізувати інформацію.

Учитель покликаний допомогти учням глибоко і критично сприймати побачене на екрані, правильно оцінювати події, явища, героїв, що сприяє виробленню правильних уявлень про норми і правила поведінки. Проте нерідко учні дивляться й адресовану дорослим кінопродукцію і не завжди можуть правильно зорієнтуватися в її змісті, що призводить до невірної трактування фільму, акцентуванні уваги на негативних рисах персонажу. Підлітки досить сильно захоплюються пригодницькими, детективними фільмами, намагаються наслідувати у своїх діях і вчинках героїв цих фільмів. Тому педагоги повинні цікавитися, до яких кінофільмів вони виявляють інтерес, і відповідно коригувати цю роботу.

Походи

Ознайомлення з рідним краєм, дослідження рослин, тварин і природних явищ є завжди цікавою формою роботи, яку діти чекають з нетерпінням. З учнями середнього шкільного віку влаштовують близькі прогулянки в парк, сад, поле, на берег річки, а також одноденні походи (для старшокласників - кількадевні). Походи по, рідному краю викликають потяг школярів до вивчення рідного краю. Значущість туристично-краєзнавчої роботи полягає насамперед у тому, що через неї можна здійснити один з головних принципів навчання і виховання — принцип єдності теорії і практики, зв'язку навчання з життям.

Теоретичні знання, здобуті в школі під час походів, дістають практичне застосування (пошуки корисних копалин, вивчення ґрунтів, метеорологічні та гідрологічні спостереження для потреб промисловості, сільського господарства і транспорту, збирання лікарських та інших цінних дикорослих, рослин, вирощування саджанців плодових дерев догляд за сільськогосподарськими культурами та за молодняком, збирання врожаю, боротьба з ерозією ґрунтів і шкідниками ланів, проведення різних меліоративних заходів тощо). Самостійно виконуючи практичні завдання, школярі вчаться систематизувати матеріал, робити записи, складати конспекти, працювати з документами. Такі вправи розвивають мислення творчу думку дітей. А це вдається легше здійснювати саме на екскурсіях і в туристських походах по рідному краю через практичну участь дітей у суспільно-корисній праці.

Екскурсії,

Екскурсія (від лат. *excursio* – поїздка), згідно з сучасним уявленням, колективний огляд музею, визначного місця, виставки, об'єкту природи і т.п. за певним маршрутом під керівництвом екскурсовода з пізнавальними, освітніми, науковими і виховними цілями, а також для задоволення естетичних потреб під час використання вільного часу.

Вчителі не завжди зацікавлені цією формою роботи через потребу у пошуку та залученні помічників, супроводжуваних, транспорту.

Групові виховні роботи передбачає екскурсії на підприємства, в музеї, на виставки.

Музейна екскурсія, серед іншого, відрізняється тим, що проводиться в спеціально організованому музейному просторі. Музейні екскурсії достатньо різноманітні і розрізняються за місцем проведення і об'єктами показу, за характером тематики, за цільовою спрямованістю, за складом екскурсантів.

Ця форма використовується рідко. Найбільш розповсюдженою проблемою є те, що не в кожному населеному пункті є музей, або ж він далеко розміщений територіально і є досить матеріально затратним організація проведення.

Але ця форма роботи досить ефективна, адже музеї являють собою зустріч і спілкування зі «свідками минулого» - речами, які зберігають пам'ять про давні історичні та культурні події. Це емоційне переживання стає вікном для потоку інформації із навколишнього середовища.

Її характерною ознакою є також колективність огляду, внаслідок чого в групі людей, пов'язаних спільним інтересом, виникає вільний обмін думками та особлива психологічна атмосфера як наслідок пережитих емоцій. Вона сприяє сприйняттю і засвоєнню побаченого і почутого. Екскурсія проходить під проводом керівника музею та екскурсовода, на певну тему і за певним маршрутом, тобто вона має організований характер.

Але у роботі з дітьми, які мають психофізичні порушення момент з обміну думками та вільного обговорення стає ускладненим. Цих дітей потрібно спонукати та свідомо націлювати на сприйняття об'єктів, давати можливість знайомитись з ними та отримувати від кожного підтвердження усвідомлення поданої інформації. Тому роль педагога постає поряд з екскурсоводом або навіть його замінює. Корекційний педагог має будувати і проводити екскурсію, використовуючи спеціальні методи згідно специфіки порушення дітей.

Висновки. Форми позакласної та позашкільної виховної роботи є ефективними інструментами для створення умов соціального досвіду учнів спеціалізованих шкіл і ця робота має бути систематичною, переплітатися із навчанням і власним світоглядом.

Це питання є актуальним для корекційної педагогіки. Емоційно-чутливе, тактильне сприйняття всіх речей, про які мовиться чи описується на заняттях у спеціалізованих школах усно, ніщо без поєднання з власним досвідом. У дитини має формуватися так звана «чуттєва грамотність». Тому однією з високоефективних форм я вбачаю музейні екскурсії.

До співпраці із музеями мають залучатися усі ступені освітніх закладів, починаючи з молодшої ланки, закінчуючи вищими навчальними закладами. Така співпраця існує в наш час, але, на жаль, має епізодичний та безсистемний характер.

Аналізуючи передову практику зарубіжної педагогіки, чітко помітно високу тенденцію розвитку цього виду групової роботи як навчання у рамках музеїв, арт центрів та авторських виставок мистецтв. З кожним роком створюються нові течії та форми взаємодії з відвідувачами, трансформується стиль ведення екскурсій та методи викладення матеріалу[5, с.43].

Тому проаналізувавши форми групової роботи у корекційній педагогіці та передові напрацювання у напрямку розвитку загальноосвітньої школи і аналізуючи практику зарубіжної педагогіки, я ставлю перед собою завдання, активізації форм групової роботи у позашкільному просторі.

Подальшими перспективами На сьогодні позашкільна робота малопопулярна в Україні і розвивається із значним відставанням від зарубіжної. Але останні 5-7 років тему позакласної роботи починають активно підіймати сучасні вчені та дослідники загальної шкільної освіти. Вже добре відомі роботи Л. Гайди, О. Караманова, Н. Капустіна, В. Бекетова, Ю. Малієнко, І. Ласкій, Т. Лисенко, Т. Олексенко. Вони говорять про відновлення і організацію взаємозв'язку школи і культурно-освітніх закладів.

Та ці роботи не торкаються питань освіти дітей з особливими потребами. Тому сумісно з ними має починати рухатися корекційна освіта. Корекційні педагоги мають паралельно шукати ефективні для кожної нозології форми і методи педагогічної взаємодії, як одне з важливих напрямків трансформації у сучасному просторі освіти.

Список використаних джерел

1. **Гайда Л.А.** Музейна педагогіка: пошук оптимальної моделі// Методологічні засади історичної освіти в контексті профілізації старшої школи: матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції (кіровоград, 21-22 жовтня 2010р.). - Кіровоград: Видавництво КОШПО імені Василя Сухомлинського, 2012.- ст.234-249. 2. **Капустіна Н.І., Гайда Л.О.** Психолого-соціологічні дослідження музейних програм і занять для школярів//музей і майбутнє: матеріали обл.наук.конф.- Дніпропетровськ, 1998 – ст.28-36. 3. **Караманов О.В.** Роль навчального середовища в реалізації музейно-педагогічних програм і проєктів/О.В.Караманов//Постметодика.-2013.-№3.-с.41-44 4. **Максимюк С.П.** Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2009. – 670 с. 5. **Олексенко Т.Д.** Підготовка студентів до впровадження музейної педагогіки в початковій школі / Т.Д. Олексенко Психолого-педагогічні умови організації розвивального середовища в закладах освіти. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 6-7 травня 2010. – Херсон, 2010. – С. 209-213. 6. **Тарасова Т.** Педагогічні технології в роботі класного керівника/Т.Тарасова, В Кириченко. - Т.: Терно-граф, 2006.-224с. 7. **Фіцула М.М.** Методика попередження і подолання педагогічної занедбаності учнів загальноосвітніх шкіл/М.М. Фіцула. - Ужгород - Т.: ТДПУ ім.В.Гнатюка, 2002.-228с. 8. **Юхневич М.Ю.** Я поведу тебя в музей: Учебное пособие по музейной педагогике / М.Ю. Юхневич. Министерство культуры РФ, Рос. институт культурологии. – М., 2001. – 224 с.

References

1. Gajda L.A. Muzejna pedagogika: poshuk optimal'noi modeli// Metodologichni zasady istorichnoi osviti v konteksti profilizacii starshoi shkoi:materiali Vseukraïns'koï naukovo-metodichnoi konferencii (kirovograd,21-22 zhovtnja 2010r.). - Kirovograd: Vidavnictvo KOIPPO imeni Vasilja Suhomlins'kogo,2012.- st.234-249. 2. Kapustina N.I.,Gajda L.O. Psihologo-sociologichni doslidzhennja muzejnih program i zanjat' dlja shkoljariv//muzej i majbutne: materialy obl.nauk.konf.- Dnipropetrovs'k,1998 – st.28-36. 3. Karamanov O.V. Rol' navchal'nogo seredovishha v realizacii muzejno-pedagogichnih program i proektiv/O.V.Karamanov//Postmetodika.-2013.-№3.-s.41-44 4. Maksimjuk S.P. Pedagogika: Navchal'nij posibnik. – K.: Kondor, 2009. – 670 s. 5. Oleksenko T.D. Pidgotovka studentiv do vprovadzhennja muzejnoi pedagogiki v pochatkovij shkoli / T.D. Oleksenko Psihologo-pedagogichni umovi organizacii rozvival'nogo seredovishha v zakladah osviti. Materiali Vseukraïns'koï naukovo-praktichnoi konferencii 6-7 travnja 2010. – Herson, 2010. – S. 209-213. 6. Tarasova T. Pedagogichni tehnologii v roboti klasnogo kerivnika/T.Tarasova, V Kirichenko. - T.: Ternograf,2006.-224s. 7. Ficula M.M. Metodika poperedzhennja i podolannja pedagogichnoi zanedbanosti uchniv zagal'noosvitnih shkil/M.M. Ficula. - Uzhgorod - T.: TDPU im.V.Gnatjuka,2002.-228s. 8. Juhnevich M.Ju. Ja

povedu tebjja v muzej: Uchebnoe posobie po muzejnoj pedagogike / M.Ju. Juhnevich. Ministerstvo kul'tury RF, Ros. institut kul'turologii. – M., 2001. – 224 s.

Tetiana Rybkina. Forms of out-of-school activities for the children with physical disabilities. The article is devoted to the most used forms of teamwork with pupils and it presents a review and analysis of recent researches and their implementation and usage in specialized institutions. The research elucidates and determines the effective form of interrelations between a specialized school and social environment as a museum space.

It was substantiated that the main focus area of the personality formation of the disabled-child is a creation of the positive world perception and its reinforcement. The system assumed the usage of a variety of forms and methods of work; a child is integrated into community services from the early age and according to his or her psychophysical abilities and interests.

Children with psychophysical disorders, due to the limited development of cognitive processes, the weakness of the acquirement of general terms and rules, start getting wise to the general structure and terms of morality with certain retardation. Starting from the primary school age, their knowledge of these issues is rather superficial. Therefore, the formation of such principles cannot be limited by school-time, conversations and chats during the educational process. This work should be integrated and linked to the outside world, the world culture, go inseparably and go beyond the specialized institution. Considering all these aspects, the group forms help to adopt the methods of interaction and activity, acquirement of behavior samples that become the basis for developing personality.

The study emphasizes that the forms of out-of-school educational work are very effective for creating the conditions of the social experience of pupils in specialized schools. As a consequence, the interrelation with cultural - educational centers, as well as, with scientific - research centers of the city and country is being formed.

It was ascertained the effective form of relationship between a specialized school and social environment as a museum space. It was analyzed the work of teachers in the development of this approach and it is stressed the necessity of such direction in the correctional pedagogy.

Based on the review of foreign literature, it's clearly noticeable the tendency of the development of such type of teamwork as training in the framework of museums, art centers and art exhibitions copyright.

Key words: forms of group work, correctional education, specialized institution, a child with special needs, moral education, and museum.

Received 22.04.2015

Reviewed 13.05.2015

Accepted 16.06.2015

УДК 376.2-056.36:159.943

А.В. Сімко
7kort@ukr.net

ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ КОРЕКЦІЇ ПСИХОМОТОРИКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Simko A.B. Test the effectiveness of experimental methods of correction psychomotor retarded children of preschool age / A.B. Simko // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 2.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 211–221

А.В.Сімко. Перевірка ефективності експериментальної методики корекції психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку. У статті розкриті особливості розробки і застосування порівнево збалансованої методики корекції психомоторики розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку та застосування порівнево неструктурованих фізичних вправ в формульованому експерименті.

Об'єднання положень різних дисциплін в єдину систему, спрямовану на корекцію психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку, дозволило запропонувати порівнево збалансовану (приблизно рівна кількість фізичних вправ для кожного з рівнів) коректувальну методику оптимізації наявних і утворення нових функціональних органів. Інноваційна методика відповідно до чотирьох рівнів побудови рухів складається з чотирьох груп вправ. Кожна група вправ здійснює корекцію психомоторного розвитку дитини на одному з рівнів як провідному, а всі разом вони забезпечують корекцію психомоторики загалом.

Методика корекції психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку має забезпечити впливи на всі рівні побудови рухів. Навіть більше, за умов здійснення корекційних впливів у групі на заняттях фізичною культурою рекомендуються рівні обсяги вправ, для яких провідними є різні рівні побудови рухів. Цим порівнево збалансована методика дозволяє створити сприятливі умови для корекції психомоторики всіх дітей групи, ушкодження центральної нервової системи у яких індивідуально своєрідні.

Ключові слова: психомоторика, корекція, фізичні вправи, порівнево збалансована методика, розумово відсталі діти.

А.В. Симко. Проверка эффективности экспериментальной методики коррекции психомоторики умственно отсталых детей дошкольного возраста. В статье раскрыты особенности разработки и применения поуровнево сбалансированной методики коррекции психомоторики умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста и применения поуровнево неструктурированных физических упражнений в формирующем эксперименте.

Объединение положений различных дисциплин в единую систему, направленную на коррекцию психомоторики умственно отсталых детей дошкольного возраста, позволило предложить поуровнево сбалансированную (примерно равное количество физических упражнений для каждого из уровней) коррекционную методику оптимизации существующих и образование новых функциональных органов. Инновационная методика в соответствии с четырех уровней построения движений состоит из четырех групп упражнений. Каждая группа упражнений осуществляет коррекцию психомоторного развития ребенка на одном из уровней как ведущем, а все вместе они обеспечивают коррекцию психомоторики в целом.

Методика коррекции психомоторики умственно отсталых детей дошкольного возраста должна обеспечить влияние на все уровни построения движений. Более того, в условиях осуществления коррекционных воздействий в группе на занятиях физической культурой рекомендуются равные объемы упражнений, для которых ведущими являются различные уровни построения движений. Этим, поуровнево сбалансированная методика и позволяет создать благоприятные условия для коррекции психомоторики всех детей группы, у которых повреждения центральной нервной системы индивидуально своеобразные.

Ключевые слова: психомоторика, корекція, фізичні вправи, порівнево збалансированная методика, умственно отсталые дети.

Постановка проблеми. Правильно організована рухова активність – найважливіший фактор формування здорового способу життя, укріплення і відновлення здоров'я будь-якої людини, попри її вік. На нашу думку, це твердження особливо важливе для розумово відсталих дітей дошкільного віку. Для них процеси розвитку – це ще й пошук шляхів компенсації вад, а вплив рухової активності, яка за змістом та інтенсивністю відповідає цій категорії дітей, є тим засобом, що допомагає їх віднайти.

Формування рухової функції – одна з найважливіших ланок загального розвитку дитини (І.М. Сеченов 1947, О. Р. Лурія 1957, М.М. Кольцова 1973 та інші). Реалізація рухової функції неможлива без вияву активності. Активність, писав М.О. Бернштейн, найважливіша риса всіх живих систем, вона є найголовнішою і визначальною (Бернштейн Н.А., 1966).

Дослідження окремих проблем розвитку психомоторики дітей-олігофренів зустрічаються у психолого-педагогічних працях М.П. Вайзмана 1976, Є.С.Вильчковського 1983, О.Хохліної 2000, А.І. Шинкарюка 2005.

Порушення пізнавальної діяльності дитини змінюють її психомоторні можливості, а порушення моторних зон кори головного мозку призводять до змін психіки. Саме цей закономірний взаємозв'язок між психікою і моторикою дозволяє шляхом оптимізації фізичної активності дітей-олігофренів здійснювати корекцію їх пізнавальної активності та психомоторних можливостей на різних рівнях побудови рухів.

Мета статті – емпірично довести ефективність корекційного впливу різноманітних фізичних вправ, для яких провідними є різні рівні побудови рухів на психомоторику розумово відсталих дітей дошкільного віку.

На питання, що найбільшою мірою характеризує активну цілеспрямованість організму, М.О. Бернштейн відповідає, що організм постійно зіштовхується і взаємодіє з зовнішнім і внутрішнім середовищем. Якщо його рух (в узагальненому значенні) відповідає рухові середовища, то він здійснюється гладко і безконфліктно. Але якщо запрограмований ним рух до визначеної мети вимагає подолання опору середовища, організм з усією доступною йому щедрістю відпускає на це подолання енергію він або володарюватиме над середовищем, або загине в боротьбі з ним (М.О.Бернштейн,1990).

Порівняння зростання показників психомоторного розвитку у різних видах діяльності представників експериментальної та контрольної груп представлене в табл. 1 і рис. 1

Таблиця 1

Порівняння зростання показників психомоторного розвитку в різних видах діяльності (в балах) розумово відсталих дітей 6-7 років експериментальної та контрольної груп після 16 тижнів корекційних занять

| Види діяльності | Кількісні характеристики зростання (M±m) | | |
|-----------------|--|-------------------------|----------|
| | Експериментальна група (n=35) | Контрольна група (n=35) | Різниця |
| Ігрова | 1,1±0,05 | 0,7±0,04 | 0,4±0,02 |
| Трудова | 1,0±0,04 | 0,7±0,03 | 0,3±0,01 |
| Конструювальна | 1,3±0,06 | 0,6±0,03 | 0,7±0,04 |
| Образотворча | 0,9±0,04 | 0,5±0,02 | 0,4±0,02 |
| Мовленнєва | 1,4±0,07 | 0,8±0,04 | 0,6±0,03 |

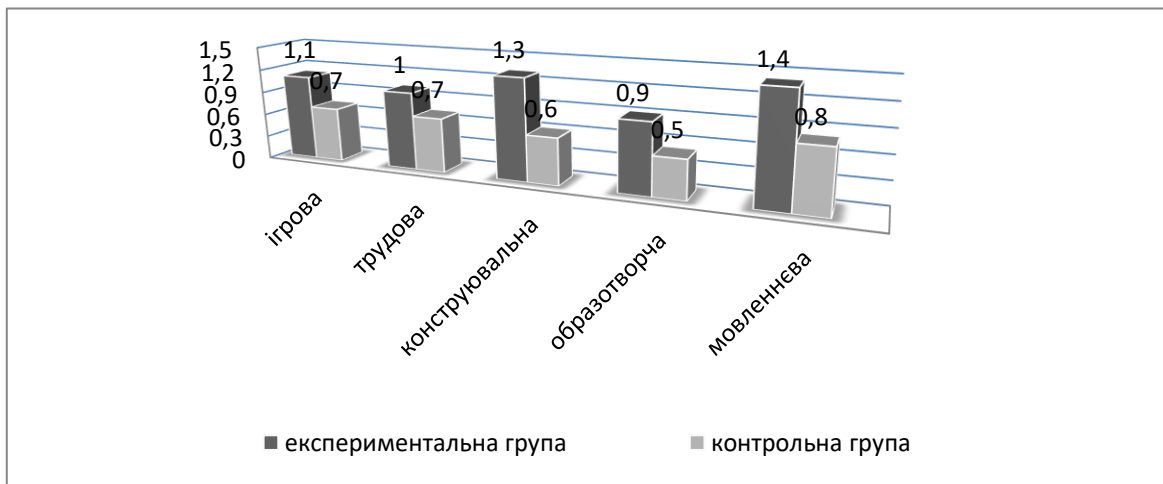


Рис. 1 Порівняння зростання показників психомоторного розвитку в різних видах діяльності (в балах) розумово відсталих дітей 6-7 років експериментальної та контрольної груп упродовж 16 тижнів корекційних занять

Вияв психомоторного розвитку розумово відсталих дітей в обох групах дозволяє стверджувати, що він за 16 тижнів до певної міри покращився. Проте помітною є і різниця психомоторних досягнень дітей першої експериментальної та другої контрольної груп. Так, у обстежуваних дітей першої групи порівняно з другою групою дії, що утворюють гру, більшою мірою відійшли від маніпуляційних і стали сюжетно-рольовими. Зрозуміло, що останні потребують якісно нових способів виконання і особливо внутрішніх розумових операцій. Це важливо, оскільки суспільно-історичний психомоторний досвід найбільшою мірою засвоюється саме в ігровій діяльності як основній у цьому віці. У грі формується особистість дітей, розгортається її інтелектуальний, емоційний і моральний розвиток. Д.Б. Ельконін визначав гру як діяльність, в якій складається і вдосконалюється управління поведінкою. Він підкреслював також, що недоцільно розкладати ігрову діяльність на ті окремі здібності, що забезпечують її (Д.Б.Ельконін, 1995), і ми з цим повністю погоджуємось. Досліджувані першої групи більшою мірою просунулись на шляху створення ігрових образів на основі типових і загальних рис професій водія, будівельника, лікаря тощо. Вони також краще наслідували професійні дії дорослих. Зростання показників психомоторного розвитку в ігровій діяльності у розумово відсталих дітей експериментальної групи $1,1 \pm 0,05$ бала, а контрольної – $0,7 \pm 0,04$ бала. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

У розумово відсталих дітей першої групи порівняно з однолітками з другої групи після експерименту кращими були навички самообслуговування і культури поведінки. У них швидше формувались

передумови трудової діяльності та елементи господарсько-побутової праці. Зростання показників психомоторного розвитку в трудовій діяльності у розумово відсталих дітей експериментальної групи $1,0 \pm 0,04$ бала, а контрольної – $0,7 \pm 0,03$ бала. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

Найбільш помітна різниця між обстежуваними першої та другої груп після експерименту спостерігається в конструювальній діяльності, яка здійснюється на основі поєднання відчуттів різних модальностей. В конструюванні та інших видах продуктивної діяльності розвивалась уява дітей. Адже для того, щоб втілити власний задум у конструюванні, необхідно спланувати свої дії відповідно до форм і функції конструкції та наявного матеріалу. Зростання показників психомоторних можливостей в конструювальній діяльності у дітей експериментальної групи $1,3 \pm 0,06$ бала, а контрольної – $0,6 \pm 0,03$ бала. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

Досліджувані першої та другої груп після експерименту мали різні успіхи і в образотворчій діяльності. Обстежувані першої групи виділяли не тільки найбільш важливі деталі, які домінували у сприйманнях, а й краще встановлювали кінестетичні зв'язки між ними (аналогічні результати спостерігались і в ліпленні та аплікації). Зростання показників психомоторного розвитку в образотворчій діяльності у дітей експериментальної групи $0,9 \pm 0,04$ бала, а контрольної – $0,5 \pm 0,02$ бала. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

Досить помітна різниця між досліджуваними першої та другої групи після експерименту у мовленнєвій діяльності. Діти першої групи значно покращили свої можливості у вживанні звертань та слів ввічливості. Більшою мірою, ніж діти другої групи, обстежувані першої групи покращили свої можливості у підтримці діалогу на запропоновану тему та у описах-розповідях (2-4 речення), реалізація яких здійснюється за допомогою запитань педагогів. Зростання показників психомоторного розвитку у мовленнєвій діяльності у дітей експериментальної групи $1,4 \pm 0,07$ бала, а контрольної – $0,8 \pm 0,04$ бала. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

Отже, у всіх видах діяльності діти другої групи після експерименту мали менше зростання свого психомоторного розвитку, ніж діти першої групи. Це пояснюється тим, що досліджувані експериментальної та контрольної груп застосовували різні методики корекції психомоторики. Основна відмінність порівнево збалансованої методики від порівнево неструктурованої в тому, що в ній приблизно однакова кількість вправ для кожного рівня побудови рухів, а в типових методиках більшість вправ у якості провідних мають рівні С і В.

Порівняємо ефективність корекції психомоторного розвитку розумово відсталих дітей дошкільного віку експериментальної та контрольної груп за природними діями (табл. 2 і рис. 2).

Таблиця 2

Порівняння зростання показників психомоторного розвитку в природних діях розумово відсталих дітей 6-7 років експериментальної та контрольної груп після 16 тижнів корекційних занять

| Показники, одиниці вимірювання | Кількісні характеристики зростання (M±m) | | |
|---|--|-------------------------|-----------|
| | Експериментальна група (n=35) | Контрольна група (n=35) | Різниця |
| Біг 10 м на швидкість (с) | 0,3±0.02 | 0.2±0.01 | 0.1±0.01 |
| Стрибки у довжину з місця на дальність (см) | 6±0.12 | 5±0.11 | 1±0.02 |
| Метання торбинок з піском на дальність (м) | 0,89±0.03 | 0.61±0.02 | 0.28±0.01 |

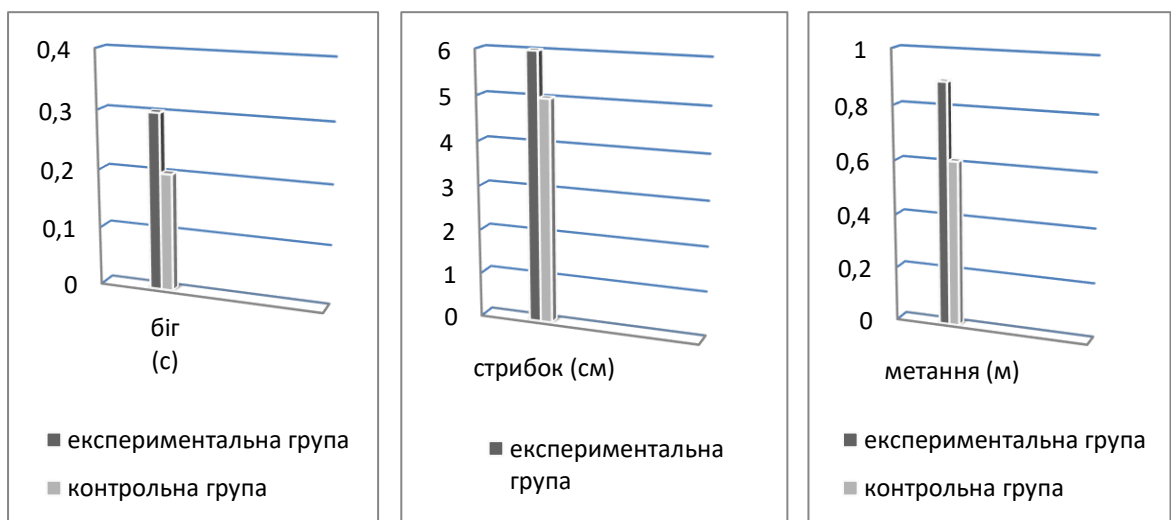


Рис. 2 Порівняння зростання показників психомоторного розвитку в природних діях розумово відсталих дітей 6-7 років експериментальної та контрольної груп упродовж 16 тижнів корекційних занять

Стан моторики дитини є непрямим об'єктивним показником дозрівання різних відділів центральної нервової системи, яка забезпечує інтегративну діяльність мозку. За затримки дозрівання центральної нервової системи у розумово відсталих дітей порушується формування інтегративної діяльності мозку. Це виявляється насамперед у недостатній сформованості складних форм довільних природних рухів, наприклад, у вправі біг 10 м на швидкість. У обстежуваних експериментальної групи цей показник упродовж дослідження зріс на 0,3±0,02 с, а в контрольній – на 0,2±0,01 с. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

Більшість фізичних вправ досліджувані першої та другої груп виконували в ігровій формі. Ми виходили з тих позицій, що проведення

рухливих ігор в спеціальних дошкільних закладах для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є однією з важливих складових загальної системи корекційно-виховної роботи.

У досліджуваних експериментальної групи результат у вправі стрибок у довжину з місця на дальність за 16 тижнів зріс на $6\pm 0,12$ см, а контрольної – на $5\pm 0,11$ см. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

Зростання показників психомоторних можливостей у вправі метання торбинок з піском на дальність у дітей експериментальної групи $0,89\pm 0,03$ м, а контрольної – $0,61\pm 0,02$ м. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

Порівняння зростання показників психомоторного розвитку на різних рівнях побудови рухів у представників експериментальної та контрольної груп представлені в табл. 3.

Таблиця 3

Порівняння зростання психомоторного розвитку на різних рівнях побудови рухів розумово відсталих дітей 6-7 років експериментальної та контрольної груп після 16 тижнів корекційних занять

| Показники, що досліджувались | Кількісні характеристики зростання (M±m) | | |
|---|--|-------------------------|-----------|
| | Експериментальна група (n=35) | Контрольна група (n=35) | Різниця |
| Тривалість утримання рівноваги у стійці на одній нозі (с) | 1,61±0,18 | 0,31±0,04 | 0,30±0,03 |
| Тривалість утримання рівноваги у стійці на двох ногах, розташованих одна за одною (с) | 3,71±0,16 | 1,12±0,05 | 2,59±0,03 |
| Точність відтворення ходьби на 7 метрів (см) | 8,2±0,81 | 1,9±0,18 | 6,3±0,14 |
| Точність відтворення ходьби на 3 метри (см) | 3,4±0,28 | 0,8±0,07 | 2,6±0,22 |
| Точність стрибка у довжину з місця на 75% від максимуму (см) | 1,49±0,13 | 0,25±0,02 | 1,24±0,11 |
| Точність стрибка у довжину з місця на 50% від максимуму (см) | 1,19±0,12 | 0,27±0,03 | 0,92±0,10 |
| Швидкість виконання операції «монтаж» (с) | 16,08±0,67 | 11,12±0,44 | 4,96±0,19 |
| Швидкість виконання операції «демонтаж» (с) | 12,18±0,65 | 6,48±0,34 | 5,7±0,30 |

Після 16 тижнів корекційних занять досліджувані експериментальної групи, застосовуючи порівнево збалансовану методику, збільшили тривалість утримання рівноваги, у стійці на одній нозі на $1,61\pm 0,18$ с, а у дітей контрольної групи, які застосовували порівнево неструктуровану методику, збільшення спостерігалось лише на $0,31\pm 0,04$ с. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

Діти зі стійкими інтелектуальними порушеннями відчують великі труднощі в переключенні рухів, швидкій зміні поз і дій. Щодо результатів корекції психомоторного розвитку у вправі тривалість утримання рівноваги у стійці на двох ногах, розташованих одна за одною, то в експериментальній групі цей показник зріс на $3,71 \pm 0,16$ с, а в контрольній – лише на $1,12 \pm 0,05$ с. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

Корекція психомоторних вад розумово відсталих дітей 6-7 років дозволила покращити показники у вправі точність відтворення ходьби на 7 метрів в експериментальній групі на $8,2 \pm 0,81$ см, а в контрольній – на $1,9 \pm 0,18$ см. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

За 16 тижнів корекційних занять розумово відсталі діти експериментальної групи покращили свій психомоторний розвиток у вправі точність відтворення ходьби на 3 метри на $3,4 \pm 0,28$ см, а контрольної – на $0,8 \pm 0,07$ см. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

Заняття, які включали в себе фізичні вправи і рухливі ігри, як в експериментальній, так і в контрольній групах проводилися з 10.30 до 12 години, коли рухова активність найбільша і сприяє підвищенню психомоторного розвитку розумово відсталих дітей. Корекційні заняття в цей час покращували, зокрема, психомоторний розвиток розумово відсталих дітей у вправі точність стрибка у довжину з місця на 75% від максимуму. У обстежуваних експериментальної групи результат у цій вправі зріс на $1,49 \pm 0,13$ см, а контрольної – на $0,25 \pm 0,02$ см. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

Плануючи рухливі ігри для дітей зі стійким інтелектуальним недорозвитком, враховували те, що жодна система методів не може бути сталою і вичерпною. Забезпечуючи дітям правильний розвиток, дбали про вдосконалення в грі загальної моторики, як властивої людям здатності виконувати рухи та керувати ними. Застосування рухливих ігор не було надто втомливим для дітей і приносило їм задоволення, втіху. Упродовж корекції в дітей експериментальної групи показники психомоторного розвитку у вправі точність стрибка у довжину з місця на 50% від максимуму зросли на $1,19 \pm 0,12$ см, а контрольної – на $0,27 \pm 0,03$ см. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

Вважають, що надмірна рухова активність негативно впливає на організм дітей. Ми уникали надмірної рухової активності, яка могла викликати негативні функціональні зміни в серцево-судинній системі дошкільників. Визначаючи обсяг та інтенсивність навантаження, враховували те, що рухова активність кожної дитини індивідуальна. До того ж педагог ретельно вивчав медичні картки дітей, щоб запобігти передозуванню навантаження. Такий підхід реалізовувався як в

експериментальній, так і в контрольній групах, але результати корекційної роботи в них були різні. Застосування порівнево збалансованої корекційної методики дозволило досліджуваним за 16 тижнів покращити свій психомоторний розвиток у вправі швидкість виконання операції «монтаж» на $16,8 \pm 0,67$ с, а застосування фізичних вправ без урахування того, які рівні побудови рухів є для них провідними покращили результати у зазначеній вправі лише на $11,12 \pm 0,44$ с. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

З дітьми експериментальної і контрольної груп проводилась однакова робота з охорони здоров'я, а саме: дні здоров'я, фізкультурні свята, розваги, пішохідні переходи. Ці форми активного відпочинку сприяли не тільки розв'язанню проблем зі здоров'ям, але й були важливими аспектами його профілактики та сприяли психомоторному розвитку розумово відсталих дітей.

Корекція психомоторного розвитку дітей має велике практичне значення. Координація, сила і витривалість м'язів кистей рук, наприклад, визначає готовність дітей вчитися писати. Для збільшення практичної значущості корекційних занять з фізичного виховання ми враховували індивідуальні особливості психомоторних здібностей і визначали зміст, обсяг та інтенсивність навантаження для кожної дитини. Корекція психомоторного розвитку має велике значення і для трудового виховання.

Отже, дослідження психомоторного розвитку довели, що у його виявах встановлюється реальний зв'язок дітей з навколишнім світом і здійснюється пристосування до нього та його перетворення. В психомоторних діях формується особистість. Тобто корекція є позитивною зміною практичних можливостей розумово відсталих дітей. Водночас результати корекції залежать від особливостей методики підбору фізичних вправ, які застосовуються. У досліджуваних експериментальної групи швидкість виконання операції «демонтаж» за 16 тижнів покращилася на $12,18 \pm 0,65$ с, а в обстежуваних контрольної групи – лише на $6,48 \pm 0,34$ с. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

Висновки

Застосування порівнево збалансованої методики корекції психомоторики упродовж 16 тижнів покращує психомоторний розвиток розумово відсталих дітей дошкільного віку більшою мірою, ніж застосування порівнево неструктурованих фізичних вправ.

Виконання фізичних вправ для розвитку координації на рівнях побудови рухів зумовлює статистично достовірно кращі показники психомоторики дітей в ігровій, образотворчій, трудовій, мовленнєвій та конструювальній діяльності, ніж виконання фізичних вправ на розвиток координації рухів неструктурованих за рівнями.

Найбільш помітне якісне покращення психомоторного розвитку під впливом занять порівнево збалансованими фізичними вправами, спрямованими на розвиток координації рухів на всіх рівнях, спостерігається у мовленнєвій і конструювальній діяльності розумово відсталих дітей 6-7 років.

Статистично достовірною є різниця між показниками зростання психомоторного розвитку в природних діях у розумово відсталих дітей експериментальної та контрольної груп. Більше зростання зареєстроване в експериментальній групі.

Заняття фізичними вправами, спрямованими на розвиток координації рухів безвідносно до рівнів їх регуляції, також покращує психомоторний розвиток розумово відсталих дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел

Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. – М. : Медицина, 1966. – 349 с.
Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн; под. ред. О. Г. Газенко. – М. : Наука, 1990. – 495 с.
Вайзман Н. П. Психомоторика детей олигофренов / Н. П. Вайзман. – М. : Педагогика, 1976. – 104 с.
Вильчковский Э. С. Развитие двигательной функции у детей / Э. С. Вильчковский. – К. : Здоров'я, 1983. – 208 с.
Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М. М. Кольцова. – М. : Педагогика, 1973. – 143 с.
Лурия А. Р. О генезисе произвольных движений / А. Р. Лурия // Вопросы психологии. – 1957. – № 6. – С. 3-19.
Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения / И. М. Сеченов. – М. : Государственное издательство политической литературы, 1947. – 647 с.
Хохліна О. Психолого-педагогічні умови забезпечення корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку (результати теоретико-експериментального дослідження) / О. Хохліна // Дефектологія. – 2000. – № 3. – С. 26-32.
Шинкарьок А. І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта / А. І. Шинкарьок. – Кам'янець – Подільський : Оіюм, 2005. – 448 с.
Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах : избр. психол. тр. / Д. Б. Эльконин. – Москва; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 414 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

Bernshteyn N. A. Ocherki po fiziologii dvizheniy i fiziologii aktivnosti / N. A. Bernshteyn. – M. : Meditsina, 1966. – 349 s.
Bernshteyn N. A. Fiziologiya dvizheniy i aktivnost' / N. A. Bernshteyn; pod. red. O. G. Gazenko. – M. : Nauka, 1990. – 495 s.
Vayzman N. P. Psihomotorika detey oligofrenov / N. P. Vayzman. – M. : Pedagogika, 1976. – 104 s.
Vil'chkovskiy E. S. Razvitie dvigatel'noy funktsii u detey /

E. S. Vil'chkovskiy. – K. : Zdorov'ya, 1983. – 208 s. **Kol'tsova M. M.** Dvigatel'naya aktivnost' i razvitie funktsiy mozga rebenka / M. M. Kol'tsova. – M. : Pedagogika, 1973. – 143 s. **Luriya A. R.** O genezise proizvol'nyh dvizheniy / A. R. Luriya // Voprosy psihologii. – 1957. – № 6. – S. 3-19. **Sechenov I. M.** Izbrannye filosofskie i psihologicheskie proizvedeniya / I. M. Sechenov. – M. : Gosudarstvennoe izdatel'stvo politicheskoy literatury, 1947. – 647 s. **Hohlina O.** Psihologo-pedagogichni umovi zabezpechennja korekcijs'koj sprjamovanosti trudovogo navchannja uchniv z vadami rozumovogo rozvitku (rezul'tati teoretiko-eksperimental'nogo doslidzhennja) / O. Hohlina // Defektologija. – 2000. – № 3. – S. 26-32. **Shinkarjuk A. I.** Psihomotorno-rivneva struktura aktivnosti ta svobodi sub'ekta / A. I. Shinkarjuk. – Kam'janec' – Podil's'kij : Oijum, 2005. – 448 s. **El'konin D. B.** Psihicheskoe razvitie v detskih vozrastah : izbr. psihol. tr. / D. B. El'konin. – Moskva; Voronezh : NPO «MODEK», 1995. – 414 s.

Alla Simko. Test the effectiveness of experimental methods of correction psychomotor retarded children of preschool age. The article describes the features of the development and application of methods of correction Comparative balanced psychomotor retarded children under school age and Comparative use of unstructured exercise in forming experiment.

Combining provisions of different disciplines into a single system aimed at correcting the mentally retarded psychomotor preschool children allowed to offer Comparative balanced (approximately equal amount of exercise for each level) correction method optimization of existing and creation of new functional bodies. Innovative method according to four levels of building movements consists of four groups of exercises. Each group performs correction exercises psychomotor development of children on one level as a key, and together they provide correction of psychomotor whole.

Methods of correction of psychomotor mentally retarded preschoolers should ensure impacts on all levels of building movements. Moreover in terms of corrective actions in the group on physical education amounts recommended level of exercise which are leading to the different levels of building movements. This technique allows Comparative balanced to create favorable conditions for all children psychomotor correction of, damage to the central nervous system in which individual unique.

Key words: psychomotor, body, exercise, balanced comparative methodology mentally retarded children.

Received 22.04.2015

Reviewed 15.05.2015

Accepted 15.06.2015

ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ ГРАМОТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ

Tarasova V.V. Features of readiness to educating to deed mentally backward children / V.V. Tarasova // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 2.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 222–232

В.В. Тарасова. Особливості готовності до навчання грамоті розумово відсталих дітей. Стаття присвячена визначенню специфіки підготовки до навчання грамоті розумово відсталих дітей. Зазначається, що розумова відсталість має на увазі групу надзвичайно різнорідних станів, які в самій різній мірі і з різних причин порушують відповідну віку життєдіяльність людини у суспільстві внаслідок дефекту пізнавальних здібностей. У людей, що страждають розумовою відсталістю, інтелектуальний розвиток нижче норми; вони відчують труднощі із навчанням та соціальною адаптацією. В статті звертається увага на те, що від рівня сформованості мовлення у значній мірі залежить успіх навчання у школі та подальша доля дитини.

Зазначається, що для нормального протікання процесів читання і письма необхідне збереження та повноцінне функціонування центральних і периферичних відділів аналізаторних систем, їх координована робота, гарний стан зорових і моторних функцій, усвідомлення власного мовлення та оволодіння ним, достатній рівень сформованості уваги, пам'яті, мислення, різних розумових операцій, емоційно-особистісна зрілість дитини.

Звертається увага на те, що перераховані психофізіологічні компоненти є необхідними передумовами готовності до оволодіння письмом, а порушення у їх формуванні може послужити причиною виникнення труднощів в оволодінні читанням та письмом.

Вказано, що у зв'язку із загальним недорозвиненням аналітико-синтетичної діяльності у дітей із розумовою відсталістю утруднено формування всіх мовних узагальнень, уповільнено ніж нормальні діти, вони засвоюють закономірності мови.

Ключові слова: розумова відсталість, фонетико-фонематична структура, лексико-граматичні порушення.

В.В.Тарасова. Особенности готовности к обучению грамоте умственно отсталых детей. Статья посвящена определению специфики подготовки к обучению грамоте умственно отсталых детей. В статье обращается внимание на то, что чтение и письмо являются сложными видами интеллектуальной деятельности, элементами которых могут овладеть некоторыми детьми с тяжелой умственной отсталостью.

Отмечается, что умственная отсталость это группа чрезвычайно разнородных состояний, которые в самой разной мере и по различным причинам нарушают жизнедеятельность человека соответствующего возраста в обществе в результате дефекта познавательных способностей. Обращается внимание на то, что от уровня сформированности речи в значительной мере зависит успехи в учебе в школе и дальнейшая судьба ребенка.

Отмечается, что для нормального протекания процессов чтения и письма необходимо сохранение и полноценное функционирование центральных и периферических отделов анализаторных систем, их координированная работа, хорошее состояние зрительных и проворных функций, осознания собственной речи и овладения ею, достаточный уровень сформированности внимания, памяти, мышления, разных умственных операций, эмоционально-личностная зрелость ребенка. Обращается внимание на то, что перечисленные психофизиологические компоненты являются необходимыми предпосылками готовности к овладению письмом, а нарушение в их формировании может послужить причиной возникновения трудностей в овладении чтением и письмом. Указано, что в связи с общим недоразвитием аналитико-синтетической деятельности у детей с умственной отсталостью затруднено формирование всех языковых обобщений, медленнее чем нормальные дети, они усваивают закономерности языка.

Определенно, что при правильной организации учебной работы подготовка к обучению грамоте может стать той основой, на которой возможно формирование таких сложных форм умственной деятельности, как анализ и синтез, сравнение и обобщение разных явлений речи.

Ключевые слова: умственная отсталость, фонетико-фонематическая структура, лексико-грамматические нарушения.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії і практики особлива увага приділяється переосмисленню концептуальних підходів до навчання та виховання дітей із особливими освітніми потребами та вдосконалення змісту їх навчання з метою підвищення ефективності корекційного впливу. Однією із умов здійснення цього процесу є врахування вікових закономірностей та

специфічних особливостей розвитку дітей із різними відхиленнями у розвитку.

Розумова відсталість має на увазі групу надзвичайно різнорідних станів, які в самій різній мірі і з різних причин порушують відповідну віку життєдіяльність людини у суспільстві внаслідок дефекту пізнавальних здібностей. У людей, що страждають розумовою відсталістю, інтелектуальний розвиток нижче норми; вони відчують труднощі із навчанням та соціальною адаптацією. Від рівня сформованості мовлення у значній мірі залежить успіх навчання у школі та подальша доля дитини.

З такими дітьми систематично проводиться робота по загальному та мовленнєвому розвитку, яка супроводжується медикаментозною терапією. У більшості випадків це призводить до формування мовної системи такого рівня, який дозволяє дитині навчатися у допоміжній школі. Вивченню читання та письма, підготовки дітей до оволодіння грамотою присвячено ряд фундаментальних і різнобічних досліджень. Аналізуючи ці питання з позицій різних наук, вчені виділяють необхідні для оволодіння письмовим мовленням психофізіологічні компоненти, які є «передумовою до засвоєння письма» (Р.Є. Левіна, І.Н. Садовнікова, Е.А. Логінова, Є.Н. Російська), «передумовами до можливості розпочати навчання дітей грамоті» (Л.Ф. Спирова, Р.І. Шуйфер), «передумовами до освоєння шкільних навичок» (Д.Н. Ісаєв) та інші.

Порушення мовлення у розумово відсталих школярів досліджувалися М.Є. Хватцевим, Р. Є. Левіною, Г. А. Каше, Д. І. Орловою, М. О. Савченко, Є. Ф. Соботович, Є. М. Гопиченко, Р.І. Лалаєвой, К. К. Карлепом та іншими.

Так для нормального протікання процесів читання і письма необхідне збереження та повноцінне функціонування центральних і периферичних відділів аналізаторних систем, їх координована робота (Б.Г. Ананьєв, А.Р. Лурія, Л.С. Цветковата та інші); гарний стан зорових і моторних функцій (Є.В. Гурьянов, М.М. Безруких, С.П. Єфімова, Є.В. Новікова, Н.В. Новоторцева та інші); усвідомлення власного мовлення та оволодіння ним (Л.С. Виготський, К.Д.Ушинський, М.Є. Хватцев, Р.Є. Левіна, Д.Б. Эльконін, Р.І. Лалаєва та інші); достатній рівень сформованості уваги, пам'яті, мислення, різних розумових операцій (Л.С. Виготський, Р.Є. Левіна, Л.І. Айдарова, Н.Н. Алгазіна, І.В. Прищєпова та інші), емоційно-особистісна зрілість дитини (Л.С. Виготський, В.В. Холмовска, І.А. Домашенко, В.С. Мухина, М.І. Лісіна та інші).

Перераховані психофізіологічні компоненти є необхідними передумовами готовності до оволодіння письмом, а порушення у їх формуванні може послужити причиною виникнення труднощів в оволодінні читанням та письмом[6].

Для успішного навчання грамоті у дитини ще в дошкільному віці повинні бути сформовані основні передумови, які допоможуть їм правильно засвоїти навички читання та письма [5, с.16].

Успішне навчання дитини у школі може здійснюватись на основі певного рівня дошкільної готовності, яка передбачає формування у дітей фізичних, розумових і моральних якостей, загальну і спеціальну психологічну підготовку. Для навчання у школі необхідний досить високий рівень загального розвитку дитини, наявність у неї відповідних мотивів навчання, розумової активності, допитливості, достатньої довільності, керованості поведінки та інше. І звичайно, дитина повинна бути готова до засвоєння навчальних предметів. Так, для успішного засвоєння шкільного курсу рідної мови дитині необхідно мати значний словниковий запас, досить добре розвинений граматичний склад мовлення. Крім того, вдосконалення діалогічного та монологічного (зв'язного) мовлення, практичне оволодіння різними засобами виразності мовлення можливе лише на основі усвідомлення дитиною мовної дійсності, елементарних практичних спостережень та узагальнень у галузі рідної мови, а також на основі ставлення до мови іншої людини яка регулює її діяльність.

У дітей старшого дошкільного віку розвиток мовлення досягає високого рівня. Нагромаджується значний запас слів, зростає вага простих поширених і складних речень [8, с.62].

У зв'язку із загальним недорозвиненням аналітико-синтетичної діяльності у дітей із розумовою відсталістю утруднено формування всіх мовних узагальнень, уповільнено ніж нормальні діти, вони засвоюють закономірності мови.

Обмеженість уявлень про навколишній світ, слабкість мовних контактів, незрілість інтересів, зниження потреби у мовному спілкуванні являють собою значущі фактори, що зумовлюють уповільнений і аномальний розвиток мовлення у розумово відсталих дітей.

Навчання грамоті розумово відсталих дітей має багато спільного із навчанням грамоті дітей, які не мають відхилень у розвитку мовлення, але має багато особливостей.

Питання підготовки дітей до оволодіння читанням і письмом є частиною проблеми готовності до навчання у школі. Психологи і педагоги надають особливу значимість навчанню дітей писемного мовлення і називають її операціональні компоненти (письмо і читання) провідними у будь-якій свідомій діяльності людини.

Формування мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у визначенні специфіки підготовки до навчання грамоті розумово відсталих дітей.

Виклад основного матеріалу статті. Словниковий запас дитини старшого дошкільного віку має становити не менше 3000 слів. У ньому повинні бути представлені всі основні частини мови: іменники, дієслова,

прикметники, числівники, займенники, прислівники, прийменники, сурядні й підрядні сполучники. Повинні бути присутніми у словнику дитини та узагальнюючі слова.

У дітей виробляються критичне відношення до граматичних помилок, уміння контролювати свою мову.

О. М. Гвоздев характеризує дошкільний період (від трьох до семи років) як період засвоєння морфологічної системи рідної мови, що характеризується засвоєнням типів відмін і відмінювань.

Інтенсивно розвивається саме у дошкільному віці засвоєння рідною мовою, що полягає у оволодінні всією морфологічною системою. Це пов'язано із надзвичайною активністю дитини по відношенню до мовлення, що виражається, зокрема, у різноманітних словотвореннях та відмінюваннях, які здійснюються самою дитиною за аналогією із формами що вже засвоєні.

Сформованість граматичних систем для старшого дошкільника виражається у оволодінні дитиною на суто практичному рівні існуючими у мовленні закономірностями словозміни та словотворення. Граматичною системою словозміни дитина із нормальним розвитком зазвичай оволодіває до 4 років, тоді як системою словотворення – лише у 7-8 років. Ці терміни досить умовні. До початку шкільного віку у дитини абсолютно чітко виражене орієнтування на звукову форму іменників, що сприяє засвоєнню морфологічної системи рідної мови. Засвоєння дитиною граматики виражається у оволодінні складом мовлення.

У дошкільному віці дитина досягає такого рівня освоєння мови, коли мова стає не тільки повноцінним засобом спілкування та пізнання, але і предметом свідомого вивчення. Цей новий період пізнання мовної дійсності Д. Б. Ельконін назвав періодом граматичного мовного розвитку.

Таким чином, необхідні передумови для навчання грамоті дошкільника, а саме: сформовані фонематичні сприйняття, правильна вимова всіх звуків рідної мови, а також наявність елементарних навичок звукового аналізу, у дітей без порушень мовлення формуються до кінця старшого дошкільного віку. До кінця старшого дошкільного вікового періоду дитина досягає досить високого рівня розвитку мовлення. Вона правильно вимовляє всі звуки, чітко та ясно відтворює слова, має необхідний для вільного спілкування словниковий запас, правильно користується багатьма граматичними формами і категоріями, володіє зв'язним мовленням на основі постійного збагачення словникового запасу та систематичної роботи над граматичним ладом мовлення.

Грубі вади мови розумово відсталих дітей привертала до себе увагу дослідників на найбільш ранніх етапах становлення спеціальної педагогіки та розцінювалися як один із основних критеріїв аномалії розумового розвитку. Не маючи пошкоджень ні слуху, ні відхилень у

будові мовних органів, ці діти опановують мовленням дуже уповільнено. Вони пізніше, ніж це буває у нормі, починають розуміти звернену до них мову та користуватися активним мовленням. Становлення мовлення розумово відсталої дитини здійснюється своєрідно та із великим запізненням. Така дитина пізніше та менш виражено вступає у емоційний контакт із матір'ю. У віці дитини близько року, можна спостерігати патологічну реакцію на мовлення дорослого. Та реакція проявляється в тому, що звукові комплекси, які вимовляються дітьми, бідні та характеризуються зниженою емоційною забарвленістю. У них слабо виражене прагнення наслідувати мовлення дорослого. Вони не реагують на найпростіші ситуативні команди, уловлюють лише інтонацію, але не зміст зверненого до них мовлення [2].

Звукове мовлення довгий час слабо цікавить розумово відсталих дошкільнят. Вони недостатньо прислухаються до нього. Однак, вони поступово, хто швидше, хто повільніше, але все ж таки оволодівають елементарними мовним спілкуванням, навіть у тих випадках, коли сім'я не надає їм реальної допомоги та вони не відвідують спеціального дошкільного закладу. Це пов'язано з необхідністю взаємодіяти з оточуючими.

Перші слова з'являються у розумово відсталих дошкільників у 2-5 роки. Це переважно іменники-назви предметів найближчого оточення та дієслова, що позначають часто виконувані дії. Окремі дошкільнята навіть в 5 років користуються лепетними словами або вимовляють лише перший склад потрібного слова. Фонетичний склад мовлення майже у всіх дітей до початку шкільного навчання виявляється сформованим далеко не повністю. Винятки зустрічаються досить рідко.

Старші дошкільники із великими складнощами, але користуються мовленням для спілкування. Їм складно брати участь у бесіді. Тим більш складним виявляються розповідь за картиною, переказ почутого простого тексту або словесна передача побаченої чи пережитої події. Це вдається зробити лише за допомогою запитань та підказок. Проте діти з великим задоволенням дивляться будь-які телевізійні програми. Хоча вони мало що розуміють, їм подобаються рухомі на екрані фігури та музичний супровід. Більшість дітей розуміє звернену мову лише в межах вжитку. Інколи справа обмежується розумінням лише кількох окремих слів.

Частина дітей розуміє мову у більш повному обсязі, але лише у межах ситуації. Власна мова дітей теж обмежена, забарвлена фонетичними і граматичними спотвореннями. У більшості дітей відзначається недорікуватість. Часто спостерігаються дизартрія, заїкання. Велика кількість дітей виявляє схильність до ехोलалії. У деяких дітей відзначаються порушення структури слів та персеверації. Частина дітей обмежується використанням окремих слів побутового

характеру. Їх фрази, по суті, є набором слів. Мова, що складається з таких фраз, – порожня, без всякого змісту, безглузда, не відповідає діям, що виконує дитина. Словник дітей дуже бідний, у ряді випадків він обмежується побутовими словами. У великій кількості випадків пасивний словник за обсягом приблизно дорівнює активному. У значному числі випадків вся мова складається із номінативних фраз [4].

Недоліки фонематичного слуху посилюються уповільненим темпом розвитку артикуляції, тобто комплексу рухів, необхідних для вимови слів.

Певну роль відіграють також відхилення, які відзначаються у моторній сфері розумово відсталих дітей, у тому числі і у русі їх мовних органів. У даній категорії дітей частіше, ніж у дітей що нормально розвиваються, спостерігаються дефекти будови органів мовлення, які значною мірою перешкоджають оволодінню вимовою.

У вимові можна зустріти заміни одних звуків іншими, схожими за звучанням або артикуляції. В одних випадках ці заміни носять постійний характер, в інших – довільний. Відзначається також повне невміння вимовляти деякі звуки.

Встановлено, що на ефективність навчання дітей письму та читанню можна розраховувати у тому випадку, якщо у них сформовано пізнавальне ставлення до мови, зокрема, усвідомлене орієнтування в звуковій структурі мови і його словниковому складі [5].

Специфіка готовності до навчання грамоті у розумово відсталій дитини визначається тим, що у неї знижена орієнтовна діяльність, активність, порушена моторика, відзначається низький рівень мотивованості та потреб. Спостерігаються недостатність уваги, слабкість смислових зв'язків, безсистемність наявних уявлень, порушення пам'яті.

На думку багатьох авторів (Л.С. Виготський, Т.Г. Єгоров, Р.Є. Левіна, В.К. Орфінська, тощо), фонематична система є основою усного та писемного мовлення. Вона включає у себе фонематичний слух, фонематичне сприйняття, фонематичний аналіз та синтез. Несформованість або порушення одного з перерахованих компонентів цієї системи спричиняє зміну системи у цілому, призводить до труднощів у оволодінні письмом, а в подальшому може привести до такого порушення, як дисграфія [3].

У розумово відсталих дітей недорозвинені всі компоненти усного мовлення, це стосуються фонетико-фонематичної та лексико-граматичної сторін. Крім того, у розумово відсталих дітей можуть бути всі види мовних порушень як супутні прояви інтелектуального дефекту. Може бути механічна дислалія (порушення звуковимови через порушення будови артикуляційного апарату), ринолалія (порушення мови через ущелини артикуляційного апарату), дизартрія (порушення

усієї звукової системи мови із-за порушень іннервації артикуляційного апарату – паралічі, парези), можуть бути алалії, афазії, заїкання.

Своєрідність граматичного складу мовлення також позначається на готовності до навчання грамоті розумово відсталих дітей.

Група провідних вчених (Р.Є. Левіна, Г.А. Каше, Л.Ф. Спірова, Г.В. Чіркїна, І.К. Колповская, тощо) довели, що існує пряма залежність між рівнем мовленнєвого розвитку дитини та її можливостями оволодіння грамотою [7] [9].

При аналізі мовного порушення у розумово відсталій дитині важливо орієнтуватися на виділені Н. Є. Левіної рівні мовленнєвого недорозвитку, співвідносячи з ними стан мови конкретної дитини і визначаючи при цьому вид його мовного порушення [6].

Мовні порушення у розумово відсталих дітей поділяються на дві групи [1].

1. Недорозвинення мовлення як симптом синдрому олігофренії. У дитини недостатня увага, сприйняття, слабка пам'ять, немає достатнього контролю за своїми діями і за мовою. Як один із проявів олігофренії відзначається несформованість фонетико-фонематичної та лексико-граматичної сторін мовлення.

2. На фоні олігофренії можуть бути будь-які мовні порушення не як прояв розумової відсталості, а додатково до неї без причинно-наслідкового співвіднесеності мовної та інтелектуальної неповноцінності.

Всі мовні порушення у розумово відсталих дітей зустрічаються частіше, ніж у дітей з нормальних інтелектом.

Розумово відсталий не звертає уваги на своє мовлення, не помічає її недостатності, не може критично оцінити свій стан, не використовує допомогу у роботі. У розумово відсталого немає бажання поліпшити своє мовлення.

Рівень розвитку мислення, стан мовленнєвого розвитку розумово відсталих дітей, рівень сформованості їх звукового аналізу і синтезу обумовлюють напрямки та методи підготовки до навчання грамоті. Підготовка до навчання грамоті передбачає [6]:

– удосконалення чуттєвого досвіду дітей в області рідної мови: розвиток уміння вслухуватися у звучання слова, впізнавати та виділяти із нього окремі звуки та звукові комплекси, розрізняти звуки, близькі за проголошенням та звучанням;

– уточнення та збагачення словникового запасу у зв'язку із розширенням безпосередніх вражень та уявлень про навколишній світ;

– розвиток зв'язного мовлення: формування та вдосконалення цілеспрямованості і зв'язності висловлювань, точність та різноманітність вживаних слів, правильність побудови речень, визначеності і виразності мови;

– формування прийомів розумової діяльності, необхідних для оволодіння грамотою: розвиток умінь спостерігати, порівнювати та

узагальнювати явища мовлення, використовувати умовно-знакову систему;

– виховання культури навчальної праці: вміння орієнтуватися та застосовувати систему правил, необхідних для плідної навчальної роботи;

– формування доброзичливих відносин із однокласниками.

Основними темами підготовчого періоду навчання є теми практичного ознайомлення зі звуками мови та реченнями. У зміст навчання входять також правильна посадка при письмі, вміння розташовувати зошит, правильно тримати ручку та олівець, розвиток і зміцнення пальців та кістей рук, формування елементарних графічних навичок.

Система підготовки до навчання грамоті спирається на теорію діяльнісного підходу при формуванні розумових дій (П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Н.Ф. Тализіна, Д.Б. Эльконін, тощо). При правильній організації навчальної роботи підготовка до навчання грамоті може стати тією основою, на якій можливе формування таких складних форм розумової діяльності, як аналіз та синтез, порівняння і узагальнення різних явищ мови.

Необхідність підготовки до навчання грамоті полягає в тому, щоб дитина: не пропускала літери, коли буде писати диктанти у школі; умла використовувати свій слух, зір, вимову для виділення розпізнавальних ознак голосних та приголосних звуків, дзвінких та глухих приголосних звуків, а не тільки намагалася запам'ятати відповідні букви; для розвитку пізнавального ставлення до мови, уточнення та розширення словникового запасу.

Специфіка готовності до навчання грамоті у розумово відсталій дитини визначається тим, що у неї знижена орієнтовна діяльність, активність, порушена моторика, відзначається низький рівень мотивованості та потреб. Спостерігаються недостатність уваги, слабкість смислових зв'язків, безсистемність наявних уявлень, порушення пам'яті. Рівень розвитку мислення, стан мовленнєвого розвитку розумово відсталих дітей, рівень сформованості їх звукового аналізу і синтезу обумовлюють напрямки і методи підготовки до навчання грамоті.

Підготовка до оволодіння грамотою розумово відсталих дітей здійснюється в наступних напрямках:

- розвиток фонематических процесів і слухо-мовленнєвої пам'яті;
- розвиток лексико-граматичної сторони мовлення;
- розвиток зв'язного мовлення;
- розвиток зорово-просторових уявлень.

Розвиток мовлення супроводжується застосуванням завдань на розвиток пізнавальної діяльності, активності.

У процесі навчання застосовуються різні форми наочності, ігрові прийоми, вправи у цікавій формі. Ефективним є застосування, поряд з іншими, ігрових прийомів.

Висновки. Таким чином, можна підкреслити, що читання та письмо є складними видами інтелектуальної діяльності, елементами яких можуть опанувати деякі діти із важкою розумовою відсталістю. Порядок проходження звуків і букв диктується даними фонетики, із урахуванням специфічних особливостей пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей. Освоєння складових структур та читання слів, що складаються із засвоєних складів проводиться на основі ретельного звукового аналізу і синтезу.

Самі елементарні навички читання, впізнавання зорових образів найбільш частих назв, допоможуть неповносправній дитині орієнтуватися у навколишньому. Засвоєння навіть деяких відомостей, пропонованих програмою навчання грамоті, дає підставу для оптимізму в педагогічній роботі із даною категорією дітей.

Список використаних джерел

1.Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Пособие для учителя. / Л.Б Баряева, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина – СПб.: Изд-во «Союз», 2004.; **2.Выготский Л.С.** Проблема умственной отсталости // Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. / Л.С. Выготский – М.: Педагогика, 1983.; **3.Выготский Л.С.** Психология развития ребенка: сборник трудов. / Л.С. Выготский – М.: Эксмо-Пресс, 2006.; **4.Катаева А.Р.,** Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. / А.Р.Катаева, Е.А. Стребелева – М.: Просвещение, 1988.; **5.Каше Г.А.** Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. / Г.А. Каше – М.: Просвещение, 1985.; **6.Основы** теории и практики логопедии. / Под ред. Р.Е.Левинной. - М., 1968.; **7.Спирова Л. Ф.** Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. / Л. Ф. Спирова – М., 1980.;**8.Филичева Т.Б.** Особенности речевого развития дошкольников // Дети с проблемами в развитии. – 2004. - №1.; **9.Ушакова О. С.** Развитие речи дошкольников./ О. С. Ушакова – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001.

Spysok vykorystanyh dzerel

1.Baryayeva L.B., Lohynova E.T., Lopatyna L.V. Podhotovka k obuchenyyu hramote detey s umerennoy y tyazheloy umstvennoy otstalost'yu. Posobye dlya uchytelya. / L.B Baryayeva, E.T. Lohynova, L.V. Lopatyna – SPb.: Yzd-vo «Soyuz», 2004.; **2.Vygotskiy L.S.** Problema umstvennoy otstalosty // Sobr. soch.: V 6 t. T. 5. / L.S. Vygotskiy L.S. – M.: Pedahohyka, 1983.; **3.Vygotskiy L.S..** Psykholohyya razvytyya rebenka: sbornyk trudov. / L.S Vygotskiy L.S. – M.: Эkсмо-Press, 2006.; **4.Kataeva A.R.,** Strebeleva E.A. Doshkol'naya olyhofrenopedahohyka. / A.R.Kataeva, E.A. Strebeleva – M.: Prosveshchenye, 1988.; **5.Kashe H.A.** Podhotovka k shkole detey s

nedostatkamy rechy: Posobye dlya lohopeda. / H.A. Kashe – M.: Prosveshchenye, 1985.; 6.**Основы** teoryy y praktyky lohopedyy. / Pod red. R.E.Levynoy. - M., 1968.; 7.**Спырова Л. Ф.** Osobennosty rechevoho razvytyya uchaschchysya s tyazhelymy narushenyamy rechy. / L. F. Spyrova – M., 1980.; 8.**Фылычева Т.В.** Osobennosty rechevoho razvytyya doshkol'nykov // Dety s problemamy v razvytyy. – 2004. - №1.; 9.**Ushakova O. S.** Razvytye rechy doshkol'nykov - M.: Yzd-vo Ynstituta Psykhoterapyy, 2001.

V.V.Tarasova. Features of readiness to educating to deed mentally backward children. The article is sanctified to determination of specific of preparation to educating to the deed mentally backward children. In the article attention applies on that reading and letter are the difficult types of intellectual activity, the elements of that can capture some the children with a heavy mental backwardness. It is marked that mental backwardness это group of the extraordinarily heterogeneous states that in the most different measure and for diverse reasons violate the vital functions of man of corresponding age in society as a result of defect of cognitive capabilities.

Attention applies on that from the level of formed of speech to a great extent depends successes with studies at school and further fate of child. It is marked that for the normal flowing of processes of reading and letter maintenance and valuable functioning of central and peripheral departments of the анализаторних systems, their coordinated work, good state of visual and agile functions are needed, realizations of own speech and capture by her, sufficient level of formed of attention, memory, thinking, different mental operations, emotionally-personality maturity of child.

Attention applies on that перечисленные психофизиологические components are necessary pre-conditions of readiness to the capture by a letter, and violation in their forming can serve reason of origin of difficulties in a capture reading and letter. It is indicated that in connection with the general exhalation of аналитико-синтетической activity for children with a mental backwardness, forming of all language generalizations is laboured, slower what normal children, they master conformities to law of language.

Certainly, that during correct organization of educational work preparation to educating to the deed can become that basis, on that forming of such difficult forms of intellection, as analysis and synthesis, comparison and generalization of the different phenomena of speech is possible.

Key words: mental retardation, phonetic and phonemic structure , lexical and grammatical violations.

Received 14.04.2015

Reviewed 23.05.2015

Accepted 24.06.2015

ПРО ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

Khaidarova O.S. On the approach to the problem of the development of children with moderate mental retardation / O.S. Khaidarova // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 2.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 233–243

О. С. Хайдарова. Про підхід до проблеми розвитку дітей з помірною розумовою відсталістю. У статті розкриваються сучасні підходи до освітньо-реабілітаційного процесу навчання дітей з помірною розумовою відсталістю. Проблеми вивчення, навчання та виховання дітей з помірною розумовою відсталістю набувають все більшого значення. Успіх у навчанні дитини даної категорії, переважно, залежить від того, наскільки умови навчання та виховання відповідають її можливостям. Узагальнюючи дані проведених досліджень у психології та педагогіці, маємо можливість дати психолого-педагогічну характеристику дітям з помірною розумовою відсталістю, охарактеризувати різноманітність порушення пізнавальних процесів. Ми провели теоретичне дослідження праць вчених, педагогів та психологів до проблеми розвитку дітей з помірною розумовою відсталістю. Проаналізували роботи Л.С.Виготського, О.Р.Лурія, Т.А.Власової, Л.Рубінштейна, В.Ю.Карвяліса, М.С.Певзнер, Б.І.Пінського, Ж.І.Шиф, Г.М.Дульнєва, В.М.Синьова, Л.В.Занкова, Г.М.Мерсіянової, Г.В.Цикото, О.П.Хохліної та інших вчених, педагогів та психологів з даної проблеми. Таким чином, відмічено значення корекційної роботи, вказані принципи досягнення її ефективності, можливості формування пізнавальних інтересів учнів з помірною розумовою відсталістю, вказані необхідні умови формування особистості, висвітлюється створена система навчання і виховання таких учнів, виділені найважливіші напрямки педагогічної роботи. Визначені мета, завдання, складові та етапи комплексної реабілітації, запропоновані матеріали щодо її методичного забезпечення. Визначаються напрями педагогічного впливу, спрямованого на навчання, виховання, корекційну роботу, розвиток та сприяння соціально-побутовій адаптації дітей з помірною розумовою відсталістю. Охарактеризовано особливості дітей даної категорії, які

передбачають вивчення психофізичного розвитку учня, адаптацію навчальних програм до можливості дитини.

Теоретичне дослідження літератури та праць вчених, пелагогів та психологів дозволяє зробити висновок, що проблема розвитку дітей з помірною розумовою відсталістю є недостатньо вивченою. Дослідження і публікації з даної теми вказують на психофізичні порушення у дітей з помірною розумовою відсталістю, надають шляхи розв'язання данної проблеми, визначають підходи до корекційно-розвивального процесу таких дітей.

Ключові слова: діти з помірною розумовою відсталістю, корекційна робота, навчання, розвиток, пізнавальна діяльність.

О.С. Хайдарова. Про подход к проблеме развития детей с умеренной умственной отсталостью. В статье раскрываются современные подходы к образовательно-реабилитационному процессу обучения детей с умеренной умственной отсталостью. Проблемы изучения, обучения и воспитания детей с умеренной умственной отсталостью приобретают все большее значение. Успех в обучении ребенка данной категории, в основном, зависит от того, насколько условия обучения и воспитания соответствуют ее возможностям. Обобщая данные проведенных исследований в психологии и педагогике, имеем возможность дать психолого-педагогическую характеристику детям с умеренной умственной отсталостью, охарактеризовать разнообразие нарушения познавательных процессов. Мы провели теоретическое исследование работ ученых, педагогов и психологов к проблеме развития детей с умеренной умственной отсталостью. Проанализировали работы Л.С.Выготского, О.Р.Лурия, Т.А.Власовой, Л.Рубинштейна, В.Ю.Карвялиса, М.С.Певзнер, Б.И.Пинского, Ж.И.Шиф, Г.Н.Дульнева, В.М.Синёва, Л.В.Занкова, Г.М.Мерсияновой, Г.В.Цикото, О.П.Хохлиной и других ученых, педагогов и психологов по данной проблеме. Так, отмечено значение коррекционной работы, указанные принципы достижения ее эффективности, возможности формирования познавательных интересов учащихся с умеренной умственной отсталостью, указаны необходимые условия формирования личности, освещается система обучения и воспитания таких учащихся, выделены важнейшие направления педагогической работы. Определены цель, задачи, составляющие и этапы комплексной реабилитации, предложены материалы для ее методического обеспечения. Определяются направления педагогического воздействия, направленного на обучение, воспитание, коррекционную работу, развитие и содействие социально-бытовой адаптации детей с умеренной умственной отсталостью. Охарактеризованы особенности детей данной категории, которые предусматривают изучение психофизического

розвитку ученика, адаптацію учебных програм к возможности ребенка.

Теоретическое исследование литературы и трудов ученых, педогогов и психологов позволяет сделать вывод, что проблема развития детей с умеренной умственной отсталостью является недостаточно изученной. Исследования и публикации по данной теме указывают на психофизические нарушения у детей с умеренной умственной отсталостью, предоставляют пути решения данной проблемы, определяют подходы к коррекционно-развивающему процессу детей.

Ключевые слова: дети с умеренной умственной отсталостью, коррекционная работа, обучение, развитие, познавательная деятельность.

Реформування освіти в Україні є однією з найважливіших проблем сьогодення. Її розв'язання передбачає, щонайменше, підвищення ефективності освітнього процесу в школі, важливе місце в якому відводиться підготовці учнів до самостійної трудової діяльності в сучасних соціально-економічних умовах.

Одним з основних завдань сучасної школи є реалізація потенційних можливостей кожної дитини. Успіх дитини у навчанні переважно залежить від того, наскільки умови навчання та виховання відповідають її можливостям. Ще більшою мірою це стосується вихованців спеціальних загальноосвітніх закладів, зокрема, розумово відсталих учнів, які характеризуються обмеженими адаптаційними та інтеграційними можливостями.

Сучасні підходи, визначені основними законодавчими актами, наголошують, що всі діти можуть отримати відповідну їх можливостям освіту. Категорія дітей з помірними порушеннями інтелекту являє собою різномірну групу . Всі вони мають загальні риси, головною з яких є психофізичний дефект, обумовлений важкими органічними порушеннями центральної нервової системи. При вираженому, глибокому інтелектуальному порушенні вражені як кора великих півкуль головного мозку, так і нижчерозташовані утворення.

Проблеми вивчення, виховання і навчання осіб з помірними інтелектуальними порушеннями набувають все більшого значення.

Мета статті полягає в теоретичному дослідженні праць вчених, педагогів та психологів, які працювали над проблемами розвитку дітей з помірною розумовою відсталістю.

Існують різні погляди вчених з питань навчання та корекції таких осіб.

Загальні тенденції психосоціального розвитку дитини представлені в працях Л.С. Виготського, що виступають як методологічні орієнтири і в даний час. На проблеми розвитку дітей з розумовою відсталістю, в

першу чергу, звернули увагу фізіологи й нейрофізіологи П.К. Анохін, О.Р. Лурія, І.П. Павлов, І.М. Сеченов, О.А. Ухтомський та інші. Пізнавальні процеси у розумово відсталих дітей досліджували психологи Б.І. Айзенберг, І.Л. Баскакова, Н.П. Вайзман, Л.С. Виготський, Д.С. Гуровець, С.В. Лієпінь, Н.С. Осипова, М.С. Певзнер, Л.І. Переслені, С.А. Сагдулаєв, У.В. Ульєнкова та інші, які вказували на порушення, але в той же час виявили можливості для їх корекції.

Запропоновані вченими Л.Виготським, Г.Костюк, О.Леонтєєвим, С.Максименко, Л.Рубінштейном, О.А.Конопкіним, О.К.Осинським, В.І.Слободчиковим, В.О.Татенко та ін.. в спеціальній педагогіці підходи до навчання дітей з помірною розумовою відсталістю базуються в якості методологічної основи на психологічну теорію діяльності, положення про єдність емоційно-потребової та пізнавальної сфер особистості; принцип активності суб'єкта у процесі діяльності та спілкування.

Досліджуючи праці Т.А.Власової, Л.С.Виготського, В.Ю.Карвяліса, М.С.Певзнер, В.Г.Петрової, Б.І.Пінського, Ж.І.Шиф, М.І.Кпарр, F.N.Watts та ін., ми можемо звернути увагу на підходи до корекційно-розвивального процесу дітей з помірною розумовою відсталістю. Так, незважаючи на те, що в дітей з особливими освітніми потребами спотворені механізми спілкування (мова, словниковий запас, просторовий компонент тощо), емоційно-вольова сфера, в цілому, залишається більш збереженою, ніж інтелектуальна, а відтак і розвиток особистості для успішного спілкування в соціальному середовищі є одним з ймовірних шляхів корекції.

Ефективність корекційної роботи залежить від дотримання її принципів, основу яких було закладено працями в галузі дефектології Л.С.Виготського, а також його послідовників (Л.В.Занков, І.М.Соловйов, Г.М.Дульнев, Ж.І.Шиф, В.І.Лубовський, В.М.Синьов, Н.М.Стадненко та ін..).

Можливості формування пізнавальних інтересів учнів спеціальної загальноосвітньої школи досліджувала Н.Г.Морозова і виділила в цьому процесі чотири етапи: на першому з них інтерес тісно пов'язаний з формами роботи, а не зі змістом; на другому етапі виникає інтерес до процесу засвоєння певних пізнавальних навичок, який залежить від емоційності та жвавості пояснення. Зміст, поряд з формами та процесом пізнання, починає цікавити учнів на третьому етапі. На останньому етапі формування пізнавальної активності провідна роль належить розумовому пошуку.

У дослідженнях І.Л.Баскакової, С.В.Лієпінь, Л.І.Переслені та інших виявлено, що учні даної категорії мають суттєві відхилення у розвитку уваги. Багато з них не можуть концентрувати свою увагу на чомусь, вони відволікаються, переключаючись на інші об'єкти. Л.В.Занков, О.Р.Лурія, М.С.Певзнер та інші вчені вважають, що

порушення уваги є одним з найхарактерніших симптомів розумової відсталості.

В.А.Мижеріков зазначав, що необхідною умовою формування особистості, є взаємодія суб'єктів, в якому відбувається обмін раціональною та емоційною інформацією, діяльністю, досвідом, уміннями, навичками. Більшою мірою це може бути створено за рахунок соціально-трудової адаптації дітей з помірною розумовою відсталістю.

Виходячи з особливостей розвитку розумово відсталих дітей шкільного віку, а також фундаментальних психолого-педагогічних досліджень становлення їх трудової та конструктивної діяльності, вітчизняними дефектологами створена система навчання і виховання учнів з помірною розумовою відсталістю шкільного віку (Г.С.Гоголева, А.Р.Маллер, Г.В.Цикото, Л.М.Шипіціна та ін.). Суттєвою стороною навчання і виховання дітей цієї категорії є їх підготовка до праці та подальшої трудової діяльності. Крім професійних вмінь, для соціалізації дітей з помірною розумовою відсталістю важливим є навчання й іншим функціональним вмінням, що передбачає розвиток соціально-побутових навичок в умовах дому і поза ним, а також розвиток функціональних навчальних навичок.

Так, О.П.Хохліна, зважаючи на виявлені особливості та можливості розвитку осіб з помірною розумовою відсталістю, враховуючи результати існуючих педагогічних досліджень з даної проблеми, виділяє найважливіші напрямки педагогічної роботи з цими дітьми. Визначенні напрямки роботи мають покладатися в спеціальну розробку змістового, методичного та організаційного її забезпечення. Проведення такої роботи, як відмічалось, уможливорює певний розвиток обмеженого потенціалу дітей з помірною розумовою відсталістю, розширення кола знань для орієнтування в найближчому оточенні, самообслуговування та елементарної трудової діяльності.

В сучасний час над психологічним супровідом корекційно-реабілітаційного навчання дітей шкільного віку з помірною розумовою відсталістю працювала О.І.Мякушко. Вона зазначала, що, виходячи з пріоритету соціальної реабілітації, найважливішим для подальшої соціалізації дітей з помірною розумовою відсталістю визнається максимальне оволодіння ними навичками самообслуговування та вміннями орієнтуватися в навколишньому світі самостійно (наскільки це можливо).

Разом з тим, перевірка результативності та якості засвоєння учнями цієї категорії базових уявлень виявила, що суттєвими аспектами їх труднощів в оволодінні є: інформаційний аспект (тобто, обмежена можливість учнів у засвоєнні обсягу навчальної інформації) та недостатній рівень розвитку у дітей психічних дій та операцій (необхідних для оперування обсягом засвоєної навчальної інформації). Враховуючи виявлену дефіцитарність у сприйманні та інтеграції

навчальної інформації, це утруднює чи унеможлиблює самостійне опрацювання програмового матеріалу дітьми з помірною розумовою відсталістю.

В.М.Синьов працював над психологічним обґрунтуванням проблеми корекційної роботи з розумово відсталими дітьми. Він зазначав, що діти з помірною розумовою відсталістю спроможні засвоювати деякі елементарні навички практичної та розумової діяльності, тому вони можуть оволодівати окремими нескладними (механічними) видами фізичної праці й навіть елементами грамоти. Він приділяв увагу корекції інтелектуальних порушень учнів спеціальних загальноосвітніх шкіл.

Найбільша увага у психолого-педагогічній літературі приділяється найчисельнішій категорії розумово відсталих осіб – дітям з легкою розумовою відсталістю. На сьогодні, зміни в контингенті спеціальної школи, зростання чисельності учнів з помірною розумовою відсталістю поставили серйозні питання щодо педагогічної роботи, підсилення корекційної спрямованості навчальної діяльності з дітьми, що мають помірну розумову відсталість, розробки навчального змісту, здійснення відповідного оцінювання знань з урахуванням їхніх особливостей тощо.

Як свідчить вивчення даної проблеми, вона має розв'язуватися у плані психолого-педагогічних аспектів виховання, розвитку та сприяння соціально-побутовій адаптації зазначеної категорії осіб. Найважливішим завданням вчених, педагогів та психологів є розробка адекватного можливостям дітей змістового, методичного та організаційного забезпечення такої роботи.

Проводячи теоретичне дослідження спеціальної літератури, в його основу було покладено аналіз праць з проблеми розвитку дітей з особливими освітніми потребами Г.С.Гоголевої, А.Р.Маллер, Г.В.Цикото, Л.М.Шипіціної, О.П.Хохліної, В.М.Синьова, Л.Виготського та ін., а також психолого-педагогічних праць, присвячених вивченню розумово відсталих дітей в цілому та, зокрема, дітей з помірною розумовою відсталістю.

Вже зазначалось, що необхідною умовою визначення основних напрямків роботи з дітьми є врахування особливостей їх розвитку. Результати узагальнених даних проведених досліджень у психології та педагогіці дають можливість дати психолого-педагогічну характеристику особам з помірною розумовою відсталістю.

Так, в дітей з помірною розумовою відсталістю несформовані пізнавальні процеси, передусім, процес мовлення, нездатність до утворення абстрактних понять. Вони мають недоліки та особливості розвитку пізнавальної, емоційної, особистісної та рухової сфери, що обумовлює труднощі їх адаптації до умов життєдіяльності у побуті та більш широких суспільних відносин.

Таким чином, для всіх дітей даної категорії, крім значного зниження інтелектуальної діяльності, характерно пізній початок розвитку з грубими порушеннями всіх сторін психіки: мислення, мовлення, пам'яті, уваги, моторики, емоційно-вольової сфери. Аналізуючи розвиток таких дітей раннього віку, фахівці відзначають, що у них різко знижені активність і орієнтовна діяльність, зміщена система потреб у бік посилення примітивних, фізіологічних, що призводить до значних порушень в оволодінні предметними діями. Повна відсутність у розвитку предметних дій призводить до крайньої бідності, глибокого порушення чуттєвого пізнання, яке є базою розумового розвитку.

У дітей з інтелектуальними порушеннями недорозвинення пізнавальної та емоційно-вольової сфери виявляється не тільки у відставанні від норми, а й у його глибокій своєрідності. Однак, вони здатні до розвитку. Хоча він і здійснюється уповільнено, іноді з різкими відхиленнями, це справжній розвиток, в ході якого відбуваються кількісні і якісні зміни всієї психічної діяльності дитини.

Враховуючи різноманітність супроводжуваних проявів порушень у розвитку учнів з помірною розумовою відсталістю, можна зробити висновок, що не існує однієї стратегії чи методу навчання, які б підходили для всіх без винятку учнів цієї категорії. До того ж учні з часом потребують змін, які зумовлюють необхідність для вчителя застосувати інші підходи.

Для дітей із помірною розумовою відсталістю на сьогодні визначені мета, завдання, складові та етапи комплексної реабілітації в умовах соціального закладу, запропоновані матеріали щодо її методичного забезпечення. Так, метою реабілітації визнано навчання і виховання дитини із помірною розумовою відсталістю, набуття нею соціальних навичок на основі повноцінного використання внутрішнього потенціалу компенсаторних можливостей педагогічними засобами та сприяння адаптації у суспільстві.

В спеціальній психолого-педагогічній літературі визначено ряд підходів і методик навчання дітей з помірною розумовою відсталістю, ефективність яких була неодноразово доведена в освітній практиці різних країн. Кількість стратегій та методів навчання, які можна застосовувати до них, є обмеженою, що обумовлено важкістю порушення розвитку дітей цієї категорії.

Відповідно до теорії поетапного формування розумових дій П.Я.Гальперіна, Г.М.Дульнєва, Є.О.Білевич, В.Ю.Карвяліса, С.Л.Мирського, Г.М.Мерсіянової, Б.І.Пінського, В.М.Синьова, О.П.Хохліної та ін., це дає можливість переходити від наочно-практичних дій шляхом зовнішнього приговорювання до дій у внутрішньому плані, розвивати розумову сферу та діяльність в цілому.

У розумово відсталих школярів спостерігається недостатня сформованість та особливості прояву всіх складових діяльності, що позначається як на процесі її здійснення, так і на її ефективності.

Так, у дослідженнях Л.С.Виготського, Г.М.Дульнєва, Н.Г.Морозової, Б.І.Пінського, А.Й.Григор'єва, П.С.Муравйової, А.А.Корнієнка та інших зазначається незрілість мотиваційної сфери діяльності в учнів з розумовими вадами: обмеженість мотивів, недостатня сформованість соціальних потреб, відсутність допитливості, слабкий прояв та недовготривалість спонукань до діяльності.

Психолого-педагогічними дослідженнями доведено, що формування у розумово відсталих учнів усвідомленої діяльності, усіх її структурних компонентів є важливою умовою та основою проведення з ними корекційної роботи, спрямованої на розвиток у них як інтелектуальної, так і інших сфер психіки (В.Ю.Карвяліс, Г.М.Мерсіянова, Б.І.Пінський, В.М.Синьов, О.П.Хохліна, В.Г.Петрова та ін..).

Таким чином, недорозвинення пізнавальної діяльності – основний симптом розумової відсталості, характеризується різноманітними порушеннями розумових процесів. У той же час кожен процес відрізняється особливим характером розвитку та функціонування. Спільним для всіх пізнавальних процесів є: 1. Порушене сприйняття як в плані його осмисленості та узагальненості, так і основного аспекту перцептивної діяльності. Сприйняття дітей з помірною розумовою відсталістю протікає більш повільно, відрізняється слабкою диференційованістю, неточністю, бідністю і поверховістю, виражене менш яскраво, а часто є помилковим і спотвореним (С.Я. Рубінштейн та ін..). 2. Порушена увага; вона поверхнева; страждає цілеспрямованість і стійкість, її вибірковість і концентрація, розподіленість і переключення. Розумово відстала дитина відволікається, перескакує з одного об'єкта на інший, її міркування непослідовні. 3. Наявність агнозій і порушень мотиваційного компонента у більшості дітей. 4. Ослаблений розвиток усіх видів пам'яті. 5. Несформованість розумової діяльності, яка проявляється і в операційній стороні мислення (не розвинені операції порівняння, аналізу та синтезу, класифікації та узагальнення). 6. Порушення динаміки розвитку розумової діяльності (непослідовність суджень, лабільність і інертність мислення). 7. Порушення мотиваційного компонента (втрата цілеспрямованості мислення). 8. Розлади емоційної сфери носять різноманітний характер. Загальна – звужений діапазон базових емоцій (неадекватність емоційного реагування, несформованість ієрархії мотивів, що регулюють поведінку).

Узагальнюючи, можна виділити основні напрямки роботи, завданнями яких є: 1) збагачення чуттєвого пізнавального досвіду на основі формування умінь спостерігати, порівнювати, виділяти суттєві ознаки предметів і явищ і виражати їх у мовленні; 2) корекція недоліків розвитку пізнавальної діяльності дітей шляхом систематичного і цілеспрямованого виховання у них зорового, слухового, тактильно-рухового сприйняття; 3) формування здатності зберігати, переробляти,

відтворювати, отримані знання та вміння; 4) розвивати регулятивну, комунікативну функцію мови, що забезпечує соціалізацію дитини з помірною розумовою відсталістю; 5) сприяти виправленню недоліків розвитку загальної та дрібної моторики, удосконалювати зорово-рухову координацію; 6) формувати особистісні позитивні якості (доброзичливість, терпимість, акуратність).

Розвитку ж в учнів з помірною розумовою відсталістю психічних дій та операцій сприятиме розроблений корекційно-розвивальний напрям програми і комплекс навчально-розвивальних завдань для формування у дітей базових дій та операцій, які забезпечують успішне засвоєння ними змісту предмета.

Діти з помірною розумовою відсталістю не можуть навчатися за програмами для дітей з легкою розумовою відсталістю. На даний час для них складені спеціальні навчальні програми, які затверджені Міністерством освіти і науки України. Ці програми рекомендовано впроваджувати поступово.

Навчання таких дітей відбувається у спеціальних групах (класах) при загальноосвітніх установах.

Педагогами, психологами, вченими, дослідниками доведено, що треба давати дитині шанс на навчання та розвиток. Адже, не надавши можливості спробувати, не можна критикувати дитину з особливими освітніми потребами та говорити про неспроможність таких дітей.

Теоретичне дослідження літератури та праць вчених, педагогів і психологів дозволяє зробити висновок, що проблема розвитку дітей з помірною розумовою відсталістю залишається актуальною. Дослідження і публікації з даної теми вказують на психофізичні недоліки дітей з помірною розумовою відсталістю, надають шляхи розв'язання даної проблеми, визначають підходи до корекційно-розвивального процесу таких дітей, вказується на необхідність дотримання його принципів.

Розглядаються можливості формування пізнавальних інтересів, принципи корекції уваги. Велика увага приділяється соціалізації таких дітей, підготовка їх до праці та подальшої трудової діяльності, визначаються найважливіші напрямки педагогічної роботи з цими дітьми.

Особлива увага приділяється плануванню корекційної роботи, удосконалюванню її методики, використанню нових програм.

Доцільно розробляти нові програми, узгоджувати їх зміст з можливостями цих дітей та особливостями їх психічного розвитку, удосконалювати методики корекційно-розвивальної роботи, яка передбачає більш екстенсивне і структуроване навчання, розвиток вміння організовувати інформацію в чіткі логічні структури, включення медійних засобів в навчальний процес з метою унаочнення дітям інформації, а також врахування недорозвитку або відсутності мовлення у дітей через забезпечення можливості надання і перевірки стану засвоєння навчальної інформації у невербальній формі.

Теоретичне дослідження спеціальної літератури нам дає можливість зробити висновок, що проблема розвитку дітей з помірною розумовою відсталістю є недостатньо вивченою. В подальшому ми будемо досліджувати формування пізнавальної діяльності у молодших школярів з помірною розумовою відсталістю, що сприятиме визначенню сучасних підходів до освітньо-реабілітаційного процесу навчання дітей даної категорії.

Весь цей матеріал дає дитині шанс на навчання та розвиток.

Список використаних джерел

1.Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с. **2.Гальперин** П.Я. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения знаний / П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина. – М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1968. – 454 с. **3. Дульнев** Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с. **4. Певзнер** М.С., Лубовский В.И. Динамика развития детей-олигофренов. – М.: АПН РСФСР, 1963. **5. Рубинштейн** С.Л. Бытие и сознание / Л.С.Рубинштейн. – М. : Наука, 1967. – 328 с. **6. Синьов** В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка / Ч.1. – К. – 2007. – 240 с. – С. 108- 120. **7. Синьов** В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. – К. : Знання. – 2008. – 359 с. – С. 65-98, 172-251, 325-334. **8. Теоретические** основы обучения в советской школе / под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М. : Педагогика, 1989. – 316 с. **9. Хохліна** О.П. Розумово відстала дитина // Діти з особливими потребами: поради батькам. – К.: Наук. світ, 2004. – С. 151-169.

Spysok vykorystanyh dzerel

1.Vygotskij L.S. Pedagogicheskaja psihologija / L.S.Vygotskij. –М. : Pedagogika-Press, 1996. – 536 s. **2. Gal'perin** P.Ja. Formirovanie znanij i umenij na osnove teorii pojetapnogo usvoenija znanij / P.Ja.Gal'perin, N.F.Talyzina. – М. : Izd-vo Mosk. Un-ta, 1968. – 454 s. **3. Dul'nev** G.M. Uchebno-vospitatel'naja rabota vo vspomogatel'noj shkole. – М.: Prosveshhenie, 1981. – 176 s. **4. Pevzner** M.S., Lubovskij V.I. Dinamika razvitija detej-oligofrenov. – М.: APN RSFSR, 1963. **5. Rubinshtejn** S.L. Bytie i soznanie / L.S.Rubinshtejn. – М. : Nauka, 1967. – 328 s. **6. Synov** V.M. Korektsiina psykhopedahohika. Olihofrenopedahohika / Ch.1. – К. – 2007. – 240 s. – S. 108- 120. **7. Synov** V.M., Matvieieva M.P., Khokhlina O.P. Psykholohiia rozumovo vidstaloi dytyny: pidruchnyk. – К. : Znannia. – 2008. – 359 s. – S. 65-98, 172-251, 325-334. **8. Teoreticheskie** osnovy obuchenija v sovetskoj shkole / pod red. V.V.Kraevskogo, I.Ja.Lernera. – М. : Pedagogika, 1989. – 316 s. **9. Khokhlina** O.P. Rozumovo vidstala dytyna // Dity z osoblyvymy potrebamy: porady batkam. – К.: Nauk. svit, 2004. – S. 151-169.

O.S. Khaidarova. On the approach to the problem of the development of children with moderate mental retardation. This article considers modern approaches to the education and rehabilitation of the learning process of children with moderate mental retardation. The study, training and education of children with moderate mental retardation are becoming increasingly important. Success in the child's education, this category mainly depends on the conditions of training and education in line with its capabilities. Summarizing these studies in psychology and pedagogy, have the opportunity to give psychological and pedagogical characteristics of children with moderate mental retardation, characterized by a variety of disorders of cognitive processes. We conducted a theoretical study of the works of scientists, educators and psychologists to the problem of development of children with moderate mental retardation. Reviewed work L.S.Vygotskiy, O. R. Luria, I. A. Vlasova, L. Rubinstein, C. Y. Karvialis, M. S. Pevzner, B. I. Pinskiy, J. I. Schiff, A.D. Dulnev, C. M. Siniov, L. C. Zankova, G. M. Mersijanowa, G. C. Cikoto, O. P. Khokhlina and other scientists, educators, and psychologists on this issue. Thus, the observed value of correctional work, these principles achieve its efficiency, the possibility of formation of cognitive interests of students with moderate mental retardation, given the necessary conditions for the formation of personality, illuminated established system of training and education of those students, defined the main directions of educational work. Defines the purpose, objectives, components and phases of complex rehabilitation, the proposed materials in its methodological support. Identifies areas of pedagogical interventions aimed at training, education, correctional operations, development and promotion of social adaptation of children with moderate mental retardation. Characterized by features of children in this category, which include the study of mental and physical development of the pupil, the adaptation of the curriculum to the child's capabilities.

Theoretical study of literature and works of scientists, pedagogs and psychologists leads to the conclusion that the problem of development of children with moderate mental retardation is poorly understood. Research and publications on this topic indicate psychophysical disorders in children with moderate mental retardation, provide solutions to this problem, define approaches to remedial and developmental process of children.

Key words: children with moderate mental retardation, remedial work, teaching, development, cognitive activity.

Received 20.04.2015

Reviewed 15.05.2015

Accepted 12.06.2015

УДК 376-054-056.26

С.О. Хоменко, І.В. Хмелєвська
svitlana.aspirantka@ukr.net
irina.vh@mail.ru

ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ РАННЬОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ: СУЧАСНІ ФОРМИ

Khomenko S.O., Khmelevskaya I.V. Organization of psychological and pedagogical assistance to early age children with disorders of mental and physical development: up-to-day forms / Khomenko S.O., Khmelevskaya I.V.// Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 2.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 244–256

С.О. Хоменко, І.В. Хмелєвська. Організація психолого-педагогічної допомоги дітям раннього віку з порушеннями психофізичного розвитку: сучасні форми. Досліджено проблему організації психолого-педагогічної допомоги дітям раннього віку з порушеннями психофізичного розвитку. Здійснено аналіз наукової літератури з питань медико-психолого-педагогічної реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Авторами зазначено, що правильно організована корекційно-педагогічна робота, розпочата в ранньому віці (з перших місяців життя), визначає успішність усебічного розвитку дитини, сприяє досягненню дитиною з проблемами у розвитку близького до вікової норми рівня і дозволяє дитині максимально рано влитися в середовище однолітків, що нормально розвиваються. Описано сучасні напрями та форми організації психолого-педагогічної допомоги дітям раннього віку з різними порушеннями розвитку. Обґрунтовано актуальність проблеми організації й змісту психолого-педагогічної допомоги дітям, які потребують корекції психофізичного розвитку та пошуку нових організаційних форм допомоги, методів і прийомів навчання й виховання. Відображено основні функції центрів реабілітації як принципово нових форм установ, які надають комплексну психолого-медико-педагогічну допомогу на міждисциплінарній основі.

Ключові слова: реабілітація, порушення психофізичного розвитку, діти раннього віку, психолого-педагогічна допомога.

С.О. Хоменко, И.В. Хмелевская. Организация психолого-педагогической помощи детям раннего возраста с нарушениями психофизического развития : современные формы. Исследуется проблема организации психолого-педагогической помощи детям раннего возраста с нарушениями психофизического развития. Осуществлен анализ научной литературы по вопросам медико-психолого-педагогической реабилитации детей с нарушениями психофизического развития. Авторами отмечено, что правильно организованная коррекционно-педагогическая работа, начатая в раннем возрасте (с первых месяцев жизни), определяет успешность всестороннего развития ребенка, способствует достижению ребенком с проблемами в развитии близкого к возрастной норме уровня и позволяет ребенку максимально рано влиться в среду одноклассников, которые нормально развиваются. Описаны современные направления и формы организации психолого-педагогической помощи детям раннего возраста с разными нарушениями развития. Обоснована актуальность проблемы организации и содержания психолого- педагогической помощи детям, которые нуждаются в коррекции психофизического развития и поиска новых организационных форм помощи, методов и приемов учебы и воспитания. Отображены основные функции центров реабилитации как принципиально новых форм учреждений, которые оказывают комплексную психолого-медико-педагогическую помощь на междисциплинарной основе.

Ключевые слова: реабилитация, нарушения психофизического развития, дети раннего возраста, психолого- педагогическая помощь.

Постановка проблеми. За даними ВООЗ (2004) у світі щорічно народжується 4–5 % дітей із вродженими вадами розвитку (ВВР), серед яких 25–30 % – із вадами розвитку ЦНС, які є однією з провідних причин первинної дитячої інвалідності й складають 60 % у структурі дитячої інвалідності (А. Акольцева, 2011). Як наслідок, це не тільки неврологічна захворюваність, але й низька якість подальшого життя, що потребує комплексного здійснення заходів із раннього виявлення цієї категорії дітей і надання їм кваліфікованої допомоги. Положення Л. Виготського про складну динамічну взаємодію органічного й соціального чинників у розвитку дитини при різних варіантах порушень, значущість раннього вікового періоду у формуванні повноцінної, соціалізованої особистості у сфері спеціальної педагогіки і психології (Т. Волосовець, О. Єкжанова, М. Малофєєв, Н. Манько, О. Приходько, Ю. Разенкова, О. Стребелева, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.) закономірно набувають актуальності проблеми теоретичного й практичного обґрунтування шляхів надання ефективної психолого-педагогічної допомоги дитині раннього віку у створенні педагогічних умов на основі особистісно-орієнтованого підходу [2; 8].

Аналіз досліджень і публікацій. Особливості організації

лікувально-реабілітаційної, корекційно-освітньої й психолого-педагогічної роботи та шляхи їх вирішення висвітлено в працях вітчизняних і зарубіжних вчених (В. Бондар, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Шипіцина, М. Шеремет, М. Шевченко та ін.). Окремі аспекти медико-психолого-педагогічної реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку та їхня підготовка до інтеграції в суспільство розглядалися у працях дослідників (В. Андрієнко, Г. Бекетова, В. Берзін, В. Козявкін, В. Мартинюк, В. Гудоніс, В. Журова, А. Обухівська, А. Максименко, І. Моргуліс, Г. Мустафаєва, А. Шевцов та ін.), зокрема заслуговують на увагу роботи, які розглядають альтернативні підходи до організації психолого-педагогічної роботи в умовах спеціалізованих реабілітаційних центрів (А. Панова, Б. Шапіро, О. Холстова, Л. Алексеєва, Р. Сулейменова, М. Уільям, С. Дж. Вітелло, Д. Митхоч та ін.) [9].

Концепція державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року (2010), закони України «Про освіту» (1996), положення «Національної доктрини розвитку освіти» (2002) наголошують, що держава зобов'язується забезпечувати підтримку дітей з особливостями психофізичного розвитку й рівний доступ до здобуття якісної освіти шляхом:

- створення для всіх дітей зазначеної категорії умов для здобуття безоплатної освіти в державних і комунальних навчальних закладах;
- своєчасного виявлення та проведення діагностики дітей та визначення адекватних форм психолого-педагогічної та соціально-медичної допомоги;
- забезпечення варіативності здобуття якісної базової освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей дітей;
- створення системи допомоги батькам та педагогам у навчанні та вихованні дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, забезпечення їх інтеграції в загальноосвітній простір;
- формування мережі закладів корекційної та реабілітаційної допомоги для дітей дошкільного та шкільного віку.

Оскільки залишаються актуальними проблеми організації й змісту психолого-педагогічної допомоги дітям, які потребують корекції психофізичного розвитку та пошуку нових організаційних форм допомоги, методів і прийомів навчання і виховання, то *метою* даної статті є вивчення організаційних форм допомоги дітям раннього віку з психофізичними порушеннями в сучасних умовах. Відповідно до поставленої мети нами було окреслено *завдання* дослідження, а саме:

- охарактеризувати сучасний стан надання психолого-педагогічної допомоги дітям раннього віку з психофізичними порушеннями;
- вивчити сучасні форми організації психолого-педагогічної

допомоги дітям раннього віку з різними порушеннями розвитку.

Виклад основного матеріалу. Сучасна система спеціальної освіти в Україні являє собою багатоваріативну модель, яка включає різні форми допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку. Ці форми відрізняються як за організаційно-технічними показниками (терміни, розташування закладів), так і за змістовними параметрами (форма навчання, навчальні плани і програми тощо). Така різноманітність форм допомоги зумовлена низкою причин, основною з яких є бажання надати максимально можливу допомогу дитині, що має порушення розвитку [4]. Правильно організована корекційно-педагогічна робота, розпочата в ранньому віці (з перших місяців життя), визначає успішність усебічного розвитку дитини, сприяє досягненню дитиною з проблемами у розвитку близького до вікової норми рівня і дозволяє дитині максимально рано влитися в середовище однолітків, що нормально розвиваються. Це нова інклюзивна модель навчання, що передбачає спільне навчання та перебування дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку з їхніми здоровими однолітками, тобто система освітніх послуг в умовах загальноосвітнього закладу, що базується на принципі забезпечення рівного доступу до якісної освіти, права дітей навчатися за місцем проживання. Тому діти раннього віку з особливостями психофізичного розвитку є об'єктом особливої уваги держави. Для забезпечення їхнього загального психофізичного розвитку та підготовки до навчання в школі створено розгалужену мережу спеціальних дошкільних та реабілітаційних закладів. Вона охоплює 142 спеціальних дошкільних закладів для всіх категорій дітей, а також спеціальні групи, які відкриті при 1,2 тис. дошкільних закладів загального типу. Усього вихованням у них охоплено близько 45 тис. дітей [1]. Зараз в Україні існує 478 реабілітаційних установ для дітей з особливими потребами. Реабілітаційні послуги дітям-інвалідам у системі органів праці та соціального захисту населення надають 234 центри соціальної реабілітації, які відвідують близько 20 тис. інвалідів. Також у підпорядкуванні Міністерства праці та соціальної політики України 208 центрів ранньої реабілітації для дітей з порушеннями розвитку [6].

Період раннього дитинства має ряд якісних фізіологічних і психічних особливостей, які вимагають створення спеціальних умов для розвитку дітей цього віку. Нині в Україні одним із найактуальніших напрямів спеціальної педагогіки і психології є рання допомога дітям раннього віку з виявленими порушеннями в розвитку, тобто система (комплекс) заходів, що включають виявлення, обстеження, корекцію фізичних і психічних порушень, індивідуалізоване навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку у віці до трьох років, медико-психолого-педагогічний супровід в умовах сім'ї, закладах освіти та охорони здоров'я.

Оскільки важливе значення для охорони та укріплення здоров'я дітей раннього віку має профілактична робота й запобігання фізичним,

розумовим, психічним і сенсорним вадам та попередження переходу вад у постійне функціональне обмеження чи інвалідність, то сформувався два напрями: медико-педагогічний і психолого-педагогічний супровід.

Медико-педагогічний супровід для попередження інвалідизації дитячого населення реалізується центрами планування сім'ї, медико-генетичними центрами, жіночими консультаціями, центрами й відділеннями перинатології та неонатології, які надають різносторонню допомогу новонародженим та їх батькам, а саме: своєчасна профілактика, діагностика та лікування новонароджених із вадами розвитку й ушкодженнями нервової системи, проведення скринінгу новонароджених на фенілкетонурію та вроджений гіпотиреоз, що призводять до розумової відсталості [3].

Спеціалізовану медико-педагогічну допомогу дітям із порушеннями психофізичного розвитку умовно поділяють на три етапи. *Перший етап* – спеціалізована допомога дітям раннього віку. Вона характеризується акцентом на медичну допомогу з мінімальним диференціюванням установ залежно від нозологічної приналежності патології. *Другий етап* – спеціалізована допомога дітям дошкільного віку. На цьому етапі все більшу питому вагу набуває педагогічна допомога і відбувається диференціація спеціалізованих установ залежно від нозології. *Третій етап* – спеціалізована допомога дітям шкільного віку. На цьому етапі основна увага приділяється педагогічним заходам із максимальною диференціацією установ залежно від нозології, завдань трудової і соціальної адаптації.

На першому етапі спеціалізована допомога дітям із патологією і порушеннями розвитку здійснюється пологовими будинками, пренатальними центрами, будинками дитини, санаторіями, яслами, поліклініками і психоневрологічними диспансерами. Усі ці установи знаходяться у підпорядкуванні Міністерства охорони здоров'я. Попередження інвалідності може передбачати не лише здійснення заходів медичного характеру, зокрема, надання первинної медико-санітарної допомоги, передродовий та післяпологовий догляд, але і ранню стимуляцію розвитку дитини з метою профілактики виникнення вторинних відхилень у процесі становлення психофізичних функцій [12].

Скринінг факторів ризику проводиться при первинному зверненні батьків в генетичну або жіночу консультацію. У період вагітності при ретельному контролі за розвитком плоду у разі наявності факторів ризику й несприятливого протікання вагітності майбутній матері рекомендують профілактичне лікування [8]. Також проводиться вибір правильної техніки ведення пологів.

У пологовому будинку у перші години після народження у дитини обстежують стан її органів, тканини, нервової системи. Усі ці заходи від моніторингу стану вагітної жінки до виходжування дитини з порушеннями в розвитку забезпечують комплексний підхід у проведенні медичного аспекту абілітації. Виявлення ранніх структурних змін у

головному мозку новонароджених є раннім об'єктивним прогностичним критерієм майбутніх порушень психомоторного розвитку різного ступеня тяжкості та супутніх їм мовленнєвих розладів. Проводиться облік новонароджених навіть із слабо вираженою патологією, що дозволяє віднести дитину до «групи ризику», зокрема особливу увагу приділяють таким дітям: недоношеним, близнюкам; дітям, які перебувають на штучному вигодовуванні; дітям, які перенесли асфіксію, пологову травму; хворим на рахіт, гіпотрофію, анемію, діатез; дітям, які часто хворіють на гострі респіраторні захворювання. Ці діти належать до групи підвищеного ризику й підлягають клінічному обстеженню разом із фахівцями (невропатологом, окулістом, хірургом, отоларингологом та ін.) за індивідуальним графіком.

Таким чином, завдання пологового будинку полягає в тому, щоб виявити дітей «групи ризику» (народжених з асфіксією, внутрішньочерепною родовою травмою, недоношених тощо) та здійснювати інтенсивну терапію з метою максимальної компенсації і профілактики їх тяжких наслідків: серцево-судинної і дихальної недостатності, корекції неврологічних розладів, а також клінічне, біохімічне і патогенетичне обстеження новонароджених.

Завдання спеціалізованих стаціонарів і відділень із перинатальною патологією полягає в комплексному обстеженні дітей з метою ранньої диференціальної діагностики вроджених, спадкових, і набутих захворювань нервової системи та раннє комплексне лікування: ортопедичний режим, лікувальну гімнастику, масаж, фізіотерапію, медикаментозні препарати, дієтолікування, що сприяє своєчасному розвитку вікових рухових, мовленнєвих, психічних навичок та попередженню затримки психомоторного розвитку і важкої інвалідності. Далі діти поступають у спеціалізовані будинки дитини, ясла, під нагляд дитячої поліклініки, де продовження терапії й медико-педагогічних заходів здійснюється лікарем-невропатологом, педіатром, логопедом, дефектологом, психологом, методистами лікувальної фізкультури, вихователями [8].

У поліклініці на дитину оформляється «Карта індивідуального розвитку дитини» (до настання 15 років), де відзначають динаміку фізичного та психічного розвитку, особливості вигодовування, порушення розвитку, дані про захворювання. При виявленні дітей групи ризику за показниками порушення психомоторного розвитку і відсутності належної позитивної динаміки, що фіксується в профілях-графіках, які візуально відображають проблемні параметри, цих дітей логопед, психолог направляє у відповідні центри для більш поглибленого вивчення і для надання ранньої спеціальної допомоги у відповідних спеціальних закладах [5]. Проте, незважаючи на важливе значення медикаментозної терапії дітей, ще важливішим є забезпечення комплексу заходів, спрямованих на стимуляцію вікового розвитку і становлення рухових, мовленнєвих і психічних функцій.

На другому етапі більша увага приділяється педагогічним і виховним заходам, а медичне обслуговування полягає в спостереженні за загальним станом здоров'я, здійсненні підтримуючої терапії. Завдання вирішують працівники в умовах спеціалізованих стаціонарів, санаторіїв, дитячих будинках, дошкільних закладах, групах при школах-інтернатах, районних поліклініках і психоневрологічних диспансерах. Проте, незалежно від відомчої приналежності в цих установах зберігається принцип комплексності й наступності. Медико-педагогічна допомога в спеціалізованих установах будується з урахуванням глибини, специфіки ураження, віку дитини й відповідно до тяжкості та специфіки визначають завдання педагогічних заходів, які полягають у розвитку, навчанні і вихованні засобами освіти.

Отже, однією з актуальних проблем сучасної освіти є збереження і зміцнення стану здоров'я підростаючого покоління починаючи з перших днів життя. Для її вирішення необхідно розробляти і впроваджувати в практику роботи медико-педагогічну модель допомоги дітям раннього віку з різними порушеннями розвитку.

Психолого-педагогічний супровід передбачає створення оптимальних умов для психофізичного і соціального розвитку дитини раннього віку, стимуляцію її потенційних можливостей в процесі спеціально організованої взаємодії дитини з однолітками, батьками і навколишнім світом. Варіативні форми дошкільної освіти, як правило, створюються на базі освітніх установ із метою збільшення охоплення дітей послугами дошкільної освіти й передбачають різний режим перебування дітей як з нормальним розвитком, так і з обмеженими можливостями здоров'я. До варіативних форм дошкільної освіти для дітей з двох місяців відносяться: група короткочасного перебування; центр ігрової підтримки дитини; консультативний пункт; служба ранньої допомоги; лекотека; сімейний дитячий садок (група) тощо.

1. Група короткочасного перебування – варіативна форма організації дошкільної освіти в режимі неповного дня (до 5 годин), що створюється для дітей раннього і дошкільного віку з метою забезпечення їх усебічного розвитку і надання консультативно-методичної підтримки їх батькам в організації виховання і навчання дитини, її соціальної адаптації і формуванні передумов навчальної діяльності, зокрема «Адаптаційна група» – для дітей від двох місяців до трьох років з метою забезпечення ранньої соціалізації дітей і адаптації їх до вступу в ДНЗ; «Група вечірнього перебування» – для дітей від двох до семи років, мета якої полягає в наданні допомоги батькам у вихованні і навчанні дітей, організації догляду за дітьми; «Група для дітей з порушеннями в розвитку» – для дітей від двох до семи років, спрямована на надання систематичної психолого-медико-педагогічної допомоги дітям із проблемами здоров'я, виховання і навчання та консультативно-методичної підтримки батькам.

2. Центр ігрової підтримки дитини є організаційною формою надання дошкільної освіти, психолого-педагогічної допомоги дітям у

віці від двох місяців до трьох років у режимі короткочасного перебування дітей в дошкільних освітніх установах на основі сучасних методів організації ігрової діяльності.

3. Консультативні пункти створюються для батьків і дітей у віці від одного року. Основна мета їх діяльності полягає в забезпеченні єдності і наступності сімейного і громадського виховання, надання психолого-педагогічної допомоги батькам у підтримці розвитку особистості дитини.

4. Служба супроводу сім'ї дитини раннього віку в умовах дошкільної установи. Основною метою організації моделі супроводу є створення оптимальних умов психічного і соціального розвитку дитини раннього віку, стимуляція його потенційних можливостей в процесі спеціально організованої взаємодії дитини з батьками і навколишнім світом.

5. Лекотека. У перекладі зі шведської мови слово «лекотека» («Lekotek») означає «leko» – «іграшка» і «tek» – «зібрання», «колекція». Лекотека – це служба ранньої допомоги дитині, що створюється з метою забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей від двох місяців із порушеннями розвитку для соціалізації, формування передумов навчальної діяльності, підтримки розвитку особистості дитини і надання психолого-педагогічної допомоги батькам. Концепція лекотек передбачає взаємодію батьків з дитиною в природному для раннього віку ігровому середовищі ефективними ігровими методами за сприяння й під керівництвом кваліфікованої команди фахівців – педагогів, психологів, логопедів, дефектологів [13].

Велика частина лекотек в європейських країнах інтегрована у великі абілітаційні центри, які забезпечують комплексне (медико-соціально-психолого-педагогічне) обслуговування сімей і дітей з відхиленнями в розвитку. В Україні перша лекотека «Сонце у долоньках» створена Харківським центром реабілітації молодих інвалідів і членів їх сімей «Право вибору» та Харківською обласною спеціалізованою гімназією-інтернатом для сліпих дітей ім. В. Г. Короленка в рамках проекту «Сходинки подолання».

Отже, реалізація права дитини на життя в сім'ї і підвищення якості життя сімей, що виховують дітей раннього віку зумовлюють упровадження в практику психолого-педагогічної моделі супроводу сім'ї дитини раннього віку, використовуючи різні форми організації: групи дітей раннього віку дошкільної освітньої установи; групи короткочасного перебування дітей раннього віку на базі дошкільної освітньої установи; консультативно-діагностичний пункт на базі дошкільної освітньої установи, що має кваліфікованих фахівців із питань розвитку дітей раннього віку; домашнє візитування тощо.

Оскільки рання допомога носить комплексний характер, то інноваційна стратегія організації ранньої спеціалізованої допомоги дітям із порушеннями розвитку є створення принципово нових форм установ на міждисциплінарній основі, зокрема навчально-реабілітаційних

центрів. Навчально-реабілітаційний центр – це заклад освіти, який забезпечує умови для відновлення здоров'я, соціальної адаптації, професійної орієнтації дітей, що мають органічні та функціональні захворювання внутрішніх органів та систем або вади психофізичного розвитку. У своїй діяльності вони керуються законами «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», «Положенням про навчально-реабілітаційний Центр» (1997) МОН України. Організація ранньої допомоги в умовах навчально-реабілітаційних центрів вимагає визначення змісту, структури і форми надання психолого-медико-педагогічної і соціальної допомоги дітям раннього віку з порушеннями розвитку на основі Концепції становлення і розвитку особистості дитини переддошкільного віку з особливостями у розвитку (В. Тарасун, 2010), рекомендованих програм у 2014-2015 навчальному році як загальноосвітніх від двох до семи років «Дитина», 2012 (наук. кер.: О. Проскура, Л. Кочина, В. Кузьменко, Н. Кудикіна); від народження до семи років «Дитина в дошкільні роки» (наук. кер. К. Крутій, 2012); від 3 до 6 років «Українське дошкільня» (авт. кол.: О. Білан, Л. Возна, О. Максименко та ін., 2013), комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник» (авт. Л. Калуська, 2013), складовими якої є підпрограми «Немовлятко» для дітей першого року життя, «Малюшко» – другого, «Мовляшко» – третього років життя; «Оберіг» (наук. кер.: А. Богущ , 2014) включає пренатальний і перинатальний періоди розвитку та виховання дітей до трьох років, так і спеціальних, розроблених відповідно до віку і вад дітей на основі яких діють різні служби, зокрема, служба роботи з сім'ями вихованців; ранньої корекційної допомоги; групи тимчасового перебування тощо [11].

Відмінною рисою навчально-реабілітаційного центру є інтеграція соціально-психологічних, педагогічних і терапевтичних програм ранньої допомоги, де центром роботи є психічне і соматичне здоров'я, розвиток особистості дитини раннього віку за безпосередньої участі батьків, особливо матері, на основі комплексного і системного підходів. Комплексний підхід передбачає взаємодію діагностико-консультативного, лікувально-відновлювального, корекційно-реабілітаційного, навчально-виховного та соціального напрямів роботи з дитиною, яку здійснює команда різнопрофільних фахівців, батьків і волонтерів.

Системний характер зумовлює наявність у роботі структур різних рівнів, індивідуальних і групових форм корекційних занять, відновлювальної, розвивальної та запобігаючої спрямованості, освіти й розвитку дітей на основі запровадження оновленого змісту й інноваційних технологій навчання. У своїй діяльності педагогічний колектив використовує палітру різноманітних технологій, спрямованих на розвиток базових якостей дитини раннього віку: Технології раннього навчання Глена Домана; Методику Масару Ібука; Методику Джекі Сілберг; Методика Сесіль Лупан; Театр фізичного розвитку та

оздоровлення дітей, М. Єфименка; Технологію саморозвитку М. Монтесорі; Розвивальні ігри Б. і О. Нікітіних тощо.

Основною метою навчально-реабілітаційного центру є створення умов для ранньої стимуляції і корекції розвитку дітей з порушеннями, зокрема: раннього віку з порушеннями розвитку; з розумовою відсталістю помірної форми; із складною структурою порушень; соматично ослаблені діти тощо.

До основних функцій центрів реабілітації можна віднести діагностичну, корекційну, розвивальну, освітню, виховну тощо. У більшості центрів комплексна медико-психолого-педагогічна діагностика дітей раннього віку здійснюється за участі мультидисциплінарної команди фахівців, до якої входять: соціальний педагог, логопед, дефектолог, психолог, реабілітолог, соціальний працівник, медичний персонал, тобто медико-педагогічна і психолого-педагогічна робота фахівців інтегрується і переплітається [10].

Мультидисциплінарний підхід у роботі реабілітаційних центрів із дітьми раннього віку з порушеннями розвитку забезпечує надання комплексу послуг у різних формах педагогічної роботи: з побутової реабілітації (навчання елементів самообслуговування та норм елементарної поведінки в різних мікросоціумах); із психологічної корекції; лікувально-оздоровчі заняття в облаштованих кімнатах, басейнах тощо; консультування батьків з юридичних, правових, психолого-педагогічних питань; психологічні тренінги; ігротеки, навчальні курси; групи тимчасового перебування; гуртки та творчі майстерні; групи психологічної підтримки батьків; виставки творчих робіт дітей; екскурсії, свята, конкурси; клуби спілкування та за інтересами для дітей та їхніх батьків [7].

Оскільки сім'я є складовою в системі соціальних інститутів корекційної спрямованості, то саме батьки створюють середовище, в якому проходить процес первинної соціалізації дитини; у сім'ї проектується модель міжособистісних стосунків, формуються ціннісні орієнтації особистості, стиль взаємовідносин. Співпраця корекційних педагогів з сім'ями, що виховують дітей з порушеннями розвитку, є важливою умовою ефективною корекційно-реабілітаційної роботи. В умовах реабілітаційного центру робота із сім'ями проводиться системно, що суттєво відрізняється від традиційних закладів, більшість з яких є інтернатними [11].

Функціонування навчально-реабілітаційних центрів як інноваційної форми організації системи ранньої комплексної допомоги дітям з порушеннями розвитку мінімізує в дошкільній популяції частину дітей, які до моменту навчання в початковій школі зазнають труднощів, які, у свою чергу, не дозволяють їм навчатися в масовій школі або в умовах інклюзивного навчання. При цьому є можливість забезпечення умов для вибору адекватного індивідуального освітнього маршруту, що якісно підвищує освітню компетентність дітей напередодні навчання у школі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Організація психолого-педагогічної допомоги дітям раннього віку з порушеннями психофізичного розвитку в сучасних умовах передбачає інноваційні напрями: організацію навчально-реабілітаційних центрів; упровадження нових форм допомоги: груп короткочасного перебування, центрів ігрової підтримки, консультативних пунктів, служб супроводу сім'ї дитини раннього віку, лекотек тощо; організацію ранньої комплексної допомоги дітям раннього віку в умовах навчально-реабілітаційних центрів на основі комплексного і системного підходів і поєднання медико-педагогічних і психолого-педагогічних заходів та їх інтеграції у медико-психолого-педагогічному тобто реабілітаційному супроводі. Подальше коло досліджень цієї проблеми може бути спрямоване на удосконалення існуючих та пошук нових ефективних рішень спеціальної допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку в умовах сім'ї.

Список використаних джерел

- 1. Бондар В. І.** Стан спеціальної освіти та динаміка її змін. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. зб. / В. І. Бондар / Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.
- 2. Борякова Н. Ю.** Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Н. Ю. Борякова. – М. : АСТ, Астрель. – 2008.
- 3. Державна доповідь про становище дітей в Україні (за підсумками 2011 року) / С. Ю. Аксьонова, М. Ю. Варбан, О. А. Васильєв та ін. – К.: 2012. –188 с.**
- 4. Инклюзивное образование в Европе и России: опыт, проблемы и перспективы : мат. Междунар. науч.-практ. конф. (г. Астрахань, 24 сентября 2008 г.) / под. ред. Л. Н. Давыдовой. – Астрахань : Изд. дом «Астраханский университет», 2009. – 89 с.**
- 5. Кожевникова Е. В.** Санкт-Петербургская программа «Абилитация младенцев» – первая в России программа раннего вмешательства / Е. В. Кожевникова, В. Ж. Мухамедрахимов, Л. А. Чистович // Педиатрия. – 1995. – №4.
- 6. Колупаєва А.** Інклюзивна освіта в контексті реалій сьогодення [Електронний ресурс] / Колупаєва А. – 2010. – Режим доступу : http://slovyanochka.at.ua/publ/inkluzivna_osvita_v_konteksti_realij_sogodennja/1-1-0-53.
- 7. Лиска С. І.** Педагогічні умови ефективного функціонування регіональних центрів ранньої соціальної реабілітації для дітей з обмеженими можливостями / С. І. Лиска, О. П. Глоба // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. –2011. – № 23(234). — С. 50–59.
- 8. Логопедия:** [Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений] / под ред. Волковой Л. С., Шаховской С. Н. – [3-е изд., перераб. и доп.] – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 680с. – (Коррекционная педагогика).
- 9. Ляшенко В. І.** Формування життєвої компетентності дітей-інвалідів у центрах ранньої соціальної реабілітації: автореф. дис. канд. пед. наук : спец.13.00.05 / В. І. Ляшенко. – Луганськ, 2005. – 20 с.
- 10. Макарова Н. В.** Психолого-педагогическая помощь детям раннего возраста с нарушениями развития

в условиях дошкольного образовательного учреждения: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.07 / Н. В. Макарова. – М, 2007. **11. Миронова С. П.** Основы коррекционной педагогики : навчально-методичний посібник / С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвеева ; [за заг. ред. С. П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. нац. ун. ім. Івана Огієнка, 2010. – 264 с. **12. Назарова Н. М.** Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.; под ред. Н. М. Назаровой. – 4-е изд., стер. – М. : Изд. центр «Академия» –2005. – 400 с. **13. Пискун О. Ю.** Лекотека как новая форма социализации и образования детей с ограниченными возможностями здоровья / О. Ю. Пискун, Т. П. Есипова. – Новосибирск, 2011. – 112 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Bondar V. I. Stan spetsialnoyi osviti ta dinamika yiyi zmin. Kroki do kompetentnosti ta integratsiyi v suspilstvo: nauk.-metod. zb. / V. I. Bondar / Red. kol. N. Sofiy (golova), I. Ermakov (kerivnik avtorskogo kolektivu i naukoviy redaktor) ta in. – K. : Kontekst, 2000. – 336 s. **2. Boryakova N. Yu.** Pedagogicheskie sistemyi obucheniya i vospitaniya detey s otkloneniyami v razvitii / N. Yu. Boryakova. – M : AST, Astrel. – 2008. **3. Derzhavna dopovid pro stanovische ditey v Ukrayini (za pidsumkami 2011 roku) / S. Yu. Aksonova, M. Yu. Varban, O. A. Vasilev ta in. – K.: 2012. –188 s. **4. Inklyuzivnoe obrazovanie v Evrope i Rossii: opyt, problemyi i perspektivy : mat. Mezhdunar. nauch.prakt. konf. (g. Astrahan, 24 sentyabrya 2008 g.) / pod. red. L. N. Davyidovoy. – Astrahan : Izd. dom «Astrahanskiy universitet», 2009. – 89 s. **5. Kozhevnikova E. V.** Sankt-Peterburgskaya programma «Abilitatsiya mladentsev» – pervaya v Rossii programma rannego vmeshatelstva / E. V. Kozhevnikova, V. Zh. Muhamedrahimov, L. A. Chistovich // Pediatriya. – 1995. – №4. **6. Kolupaeva A.** Inklyuzivna osvita v konteksti realiy sogo dennya [Elektronniy resurs] / Kolupaeva A. – 2010. – Rezhim dostupu : http://slovyanochka.at.ua/publ/inkluzivna_osvita_v_konteksti_realij_sogodennja/1-1-0-53. **7. Liska S. I.** Pedagogichni umovi effektivnogo funktsionuvannya regionalnih tse ntriv rannoyi sotsialnoyi reabilitatsiyi dlya ditey z obmezhenimi mozhlivostyami / S. I. Liska, O. P. Globa // Visnik LNU imeni Tarasa Shevchenka. –2011. – № 23(234). — S. 50–59. **8. Logopediya:** [Ucheb. dlya stud. defektol. fak. ped. vyssh. ucheb. zavedeniy] / pod red. Volkovoy L. S., Shahovskoy S. N. – [3-e izd., pererab. i dop.] – M. : Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 2002. – 680s. – (Korreksionnaya pedagogika). **9. Lyashenko V. I.** Formuvannya zhittevoyi kompetentnosti ditey-invalidiv u tse ntrah rannoyi sotsialnoyi reabilitatsiyi: avtoref. dis. kand. ped. nauk : spets.13.00.05 / V. I. Lyashenko. – Lugansk, 2005. – 20 s. **10. Makarova N. V.** Psihologo-pedagogicheskaya pomosch detyam rannego vozrasta s narusheniyami razvitiya v usloviyah doskolnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: avtoref. dis. kand. ped. nauk : 13.00.07 / N. V. Makarova. – M, 2007. **11. Mironova C. P.** Osnovi korektsiynoyi pedagogiki : navchalno-metodichniy posibnik / C. P. Mironova,****

O. V. Gavrilov, M. P. Matveeva ; [za zag. red. C. P. Mironovoyi]. – Kam'yanets-Podilskiy : Kam'yanets-Podil. nats. un. im. Ivana Ogienka, 2010. – 264 s. **12. Nazarova N. M.** Spetsialnaya pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy /L. I. Aksenova, B. A. Arhipov, L. I. Belyakova i dr.; pod red. N. M. Nazarovoy. – 4-e izd., ster. – M. : Izd. tsentr «Akademiya» –2005. – 400 s. **13. Piskun O. Yu.** Lekoteka kak novaya forma sotsializatsii i obrazovaniya detey s ogranichennyimi vozmozhnostyami zdorovya / O. Yu. Piskun, T. P. Esipova. – Novosibirsk, 2011. – 112 s.

Khomenko S.O., Khmelevskaya I.V. Organization of psychological and pedagogical assistance to early age children with disorders of mental and physical development: up-to-day forms. Issues of organization of psychological and pedagogical assistance to early age children with disorders of mental and physical development are studied in the article. Analysis of the scientific literature on medical, psychological and pedagogical rehabilitation of children with disorders of mental and physical development was performed. The modern system of special education in Ukraine is described that is a many-variant model and includes various forms of assistance for children with special needs. These forms vary as for their organizational and technical indexes (time, location of schools) as well as for their content (forms of study, curricula and educational programs, etc.). The authors noted that properly organized correctional and pedagogical work started at an early age (from the first months of life) determines success of child's comprehensive development and contributes to moving of a child with developmental problems toward the age norms and allows such a child to join as much early as possible his/her yearlings, who is being developed normally. The modern trends and forms of psychological and pedagogical assistance to early age children with different developmental disorders are described. Importance of organizational and content issues of psychological and pedagogical assistance to children who are in need of correction of their psychological and physical development as well as of new organizational forms of assistance, methods and techniques of education and upbringing are justified in the article. The basic functions of rehabilitation centers are reflected as fundamentally new forms of institutions that provide comprehensive psychological, medical and pedagogical assistance on the interdisciplinary basis.

Key words: rehabilitation, disorders of mental and physical development, early age children, psychological and pedagogical assistance.

Авторський внесок: Хоменко С. О. – 60%, Хмелевська І. В. – 40%.

Received 16.04.2015

Reviewed 18.05.2015

Accepted 11.06.2015

УДК 159.97-053.5-056.34:316.772.5:37.018.262

А.В. Чобанян
Chobanyan_av@mail.ru

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Chobanyan A.V. Creation of informational-educational resources as a way of developing of pedagogical competence of parents of children with special intellectual impairments / A.V. Chobanyan // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 2.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 257–268

А.В. Чобанян Застосування інформаційно-освітніх ресурсів як засобу розвитку педагогічної компетентності батьків дітей з особливостями інтелектуального розвитку. У статті актуалізована необхідність надання, підтримки та стимулювання впровадження інформаційно-освітніх ресурсів в процес психолого-педагогічного супроводу дітей з особливостями інтелектуального розвитку та їх сімей. Окреслено нові підходи щодо визначення категорії «інформаційний ресурс», його функцій. Зазначається, що інформаційні ресурси нині стають одним із системотворчим фактором життєдіяльності суспільства, зокрема сімей дітей з особливостями інтелектуального розвитку.

Розкривається сутність інтернет-ресурсів та описується механізм їх використання при розвитку батьківської педагогічної компетентності дітей з особливостями інтелектуального розвитку. Здійснено аналіз інформаційно-освітніх ресурсів для батьків дітей з особливостями інтелектуального розвитку як засобу розвитку їх педагогічної компетентності у процесі психолого-педагогічного супроводу. Визначено мету та завдання створення інформаційно-освітнього ресурсу для батьків дітей з особливостями інтелектуального розвитку спрямованого на розвиток їх педагогічної компетентності у процесі психолого-педагогічного супроводу. Описано структуру інформаційно-освітнього ресурсу для батьків дітей з особливостями інтелектуального розвитку спрямованого на розвиток їх педагогічної компетентності у процесі психолого-педагогічного супроводу з урахуванням розділів та їх змістом. Відображено форми та методи діяльності інформаційно-освітнього ресурсу для батьків дітей з особливостями інтелектуального розвитку у процесі розвитку їх педагогічної компетентності.

Висвітлено висновки та перспективи подальших досліджень щодо розвитку педагогічної компетентності батьків дітей з особливостями інтелектуального розвитку у процесі психолого-педагогічного супроводу.

Ключові слова: педагогічна компетентність, інформаційно-освітні ресурси, батьки дітей з особливостями інтелектуального розвитку, психолого-педагогічний супровід дітей з особливостями інтелектуального розвитку та їх сімей, інформаційно-освітній ресурс для батьків дітей з особливостями інтелектуального розвитку.

А.В. Чобанян **Применение информационно-образовательных ресурсов как способа развития педагогической компетентности родителей детей с особенностями интеллектуального развития.** В статье актуализируется необходимость оказания поддержки, а так же стимулирования внедрения информационно-образовательных ресурсов в процесс психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальной недостаточностью и их семей. Обозначено новые подходы к пониманию категории «информационный ресурс» и его функций. Определено, что информационные ресурсы на данном этапе развития общества, являются системообразующим фактором жизнедеятельности общества в целом, и в отдельности семей детей с интеллектуальной недостаточностью.

Раскрывается сущность Интернет-ресурсов и описывается механизм их использования при развитии педагогической компетентности родителей детей с интеллектуальной недостаточностью. Проанализировано наличие информационно-образовательных ресурсов в Украине для семей детей с интеллектуальной недостаточностью, как одного из инструментов развития педагогической компетентности родителей в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальной недостаточностью и их семей. Определена цель и задания создания информационно-образовательного ресурса, направленного на развитие педагогической компетентности родителей в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальной недостаточностью и их семей. Приведена структура информационно-образовательного ресурса для родителей детей с интеллектуальной недостаточностью, направленного на развитие педагогической компетентности родителей в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальной недостаточностью и их семей с учетом разделов и их содержанием. Отображены формы и методы деятельности информационно-образовательного ресурса для родителей детей с интеллектуальной недостаточностью, направленного на развитие педагогической

компетентности родителей в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальной недостаточностью и их семей.

Предоставлены выводы и перспективы дальнейших исследований в аспекте развития педагогической компетентности родителей детей с интеллектуальной недостаточностью.

Ключові слова: педагогическая компетентность, информационно-образовательные ресурсы, родители детей с интеллектуальной недостаточностью, психолого-педагогическое сопровождение, інформаційно-освітній ресурс для батьків дітей з особливостями інтелектуального розвитку.

Постановка проблеми. Сучасна Україна як держава, що взяла курс на розвиток інформаційного суспільства, «орієнтованого на інтереси людей, відкрите для всіх і спрямоване на розвиток інформаційне суспільство, в якому кожний може створювати інформацію і знання, мати до них доступ, користуватися й обмінюватися ними, даючи змогу окремим особам, громадам і народам повною мірою реалізувати свій потенціал, сприяючи своєму сталому розвиткові і підвищуючи якість свого життя на основі цілей і принципів Статуту Організації Об'єднаних Націй і поважаючи в повному обсязі та підтримуючи Загальну декларацію прав людини» [2]. Цей процес спрямований на поліпшення життєвого рівня населення завдяки економічному зростанню, забезпеченню прав і свобод людини, наданню рівного якісного доступу до інформації, освіти, послуг закладів охорони здоров'я та адміністративних послуг органів державної влади та органів місцевого самоврядування, створенню нових робочих місць і розширенню можливостей щодо забезпечення соціального захисту вразливих верств населення, зокрема людей, що потребують соціальної допомоги та реабілітації [5].

Значення інформаційно-освітніх технологій в умовах стрімкого розвитку інформатизації суспільства, актуалізує вдосконалення процесу застосування інформаційно-освітніх технологій спеціальними психологами / олігофренопедагогами, нових форм психолого-педагогічної допомоги та соціального захисту вразливих верств населення, зокрема сімей дітей з особливостями інтелектуального розвитку. Досягнення у розвитку мережі інформаційних технологій, наростаюче розгалуження мережі Інтернет і збільшення кількості її користувачів, глобально змінили філософію життя у масштабі всієї планети. У вузькому сенсі ці досягнення сприяють зміні поглядів на надання послуг населенню, зокрема громадянам з особливими потребами, і формуванню сучасних підходів у наданні послуг з реабілітації, які здійснюються в мережі закладів соціальної сфери [2, с. 2]. Сутність поняття «інформатизація» розкривається у ст. 1 Закону

України Про національну програму інформатизації як «сукупність взаємопов'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих процесів, що спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб громадян та суспільства на основі створення, розвитку і використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та інформаційних технологій, які побудовані на основі застосування сучасної обчислювальної та комунікаційної техніки» [3]. Однією з найбільших потреб сім'ї, в якій виховується дитина з особливостями інтелектуального розвитку (далі – ОІР), є потреба у інформації. Батьки потребують розуміння особливостей розвитку дитини, її обмежень, їх природу, причини та наслідки. Надання інформації і освіта батьків є однією з пріоритетних цілей надання психолого-педагогічної допомоги сім'ям дітей з ОІР. Фахівці які здійснюють психолого-педагогічний супровід дітей з ОІР та їх сімей, повинні усвідомлювати, що інформація не може бути засвоєна одразу, а тому мають бути готові використовувати різні формати її подання.

На нашу думку, розвиток педагогічної компетентності батьків дітей з ОІР та їх сімей в процесі психолого-педагогічного супроводу дітей з ОІР та їх сімей, доцільно вдосконалювати за рахунок впровадження дистантних, освітніх Інтернет-технологій в психолого-педагогічну роботу з батьками дітей з ОІР, зокрема, шляхом створення інформаційно-освітнього ресурсу.

Аналіз даних в мережі Інтернет засвідчив, що сьогодні в Україні з'являються деякі діючі ресурси для батьків дітей з ОІР: Сайт груп взаємодопомоги батькам дітей з особливими потребами при центрах соціальних служб та суспільних організаціях «Харьков – Здоров'є» <http://www.infmed.kharkov.ua/SocReabCV2.htm>; сторінка для батьків порталу «Діти України», містить посилання на ресурси мережі Інтернет, які можуть бути корисні батькам дітей з особливими потребами <http://www.children.edu-ua.net/>; Сайт дитячого фонду ООН, ЮНІСЕФ «ЮНІСЕФ Україна», містить деякі поради батькам, які виховують дітей з порушеннями розвитку та перелік понад 100 громадських організацій, які надають допомогу дітям з особливостями розвитку та їхнім сім'ям <http://www.unicef.org/ukraine/>. Проте, вищезазначені ресурси, виконують здебільшого функцію інформаційної підтримки. При цьому, залишаються не використаними можливості Інтернет-ресурсів, як засобу консультування та розвитку педагогічної компетентності батьків дітей з ОІР, в умовах надання дієвої психолого-педагогічної допомоги сім'ям дітей з ОІР.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми інформатизації суспільства і освіти стали предметом розгляду багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців таких як, С. Гунько, М. Жалдака, О. Значенко, В. Клочко, Н. Морзе, Ю. Трипса та ін.

Обґрунтовано створення сучасного інформаційно-освітнього середовища В. Андрущенко, А. Кудін, О. Падалка, І. Вакуленко, Г. Жабєєв, О. Овчарук. Застосування сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі Л. Білоусова, А. Гуржій, Р. Гуревич, Ю. Жидецький, Л. Жиліна, В. Злотник, М. Кадемія, А. Пилипчук, І. Роберт, К. Словак, Т. Щоголева, Т. Якимович. Інформатизація освіти В. Биков, А. Каленський А. Кришук, І. Роберт. Можливості використання мережевих технологій Л. Брескіна, Н. Задорожна, О. Лазаренко.

Разом з тим, теоретичний аналіз означених вище наукових праць, а також вивчення практичного досвіду з проблеми психолого-педагогічного супроводу дітей з ОІР та їх сімей свідчать, що особливості впровадження дистантних, освітніх Інтернет-технологій в спеціальну психологію та олігофренопедагогіку та можливості інформаційно-освітнього ресурсу для батьків дітей з ОІР, як засобу розвитку їх педагогічної компетентності в сучасному науковому фонді ще не досліджено.

Метою статті є аналіз дистантних, освітніх Інтернет-технологій для батьків батьків дітей з ОІР як засобу розвитку їх педагогічної компетентності у процесі психолого-педагогічного супроводу дітей з ОІР та їх сімей.

Виклад основного матеріалу. Для реалізації поставленої мети, необхідно конкретизувати сутність провідних понять нашого дослідження. Здійснимо спробу наукового аналізу змісту таких понять як «інформаційний ресурс», «освітній Інтернет-ресурс», визначення можливостей інформаційно-освітнього ресурсу для батьків дітей з ОІР як засобу розвитку їх педагогічної компетентності.

Перше визначення дефініції «інформаційний ресурс» було наведено у Законі України «Про Концепцію Національної програми інформатизації»: «сукупність документів в інформаційних системах (бібліотеках, архівах, банках даних тощо)». У Концепції формування системи національних електронних інформаційних ресурсів (затверджено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 5 травня 2003 р. № 259–р.) зазначено, що національні електронні інформаційні ресурси – це «ресурси незалежно від їх змісту, форми, години та місця створення, форми власності, призначені для задоволення потреб громадянина, суспільства, держави. Національні ресурси включають державні, комунальні та приватні ресурси». При цьому визначено, що «державні ресурси – ресурси, які є об'єктом права державної власності». Однак «Порядок захисту державних інформаційних ресурсів і інформаційно-телекомунікаційних систем», затверджений наказом Департаменту спеціальних телекомунікаційних систем та захисту інформації Служби безпеки України від 24 грудня 2001 р. №76, дає таке визначення державних інформаційних ресурсів: «інформація, яка є

власністю держави та/ або необхідність захисту якої визначено законодавством» [4, с. 182]. Слід також наголосити, що названа програма виділяє окрему категорію інформаційних ресурсів. У той час як прийнято під інформаційними ресурсами розуміти і саму інформацію, і засоби її передачі та розповсюдження, згідно з Національною програмою інформатизації національна система інформаційних ресурсів – це розподілений банк даних і знань з різних галузей виробництва, науки, культури, освіти, торгівлі тощо. Аналіз існуючих дефініцій поняття «інформаційні ресурси» показує, що одні автори (наприклад, Н. Зинов'єва) до інформаційних ресурсів відносять знання, зафіксоване на матеріальних носіях, тобто соціальну інформацію. Автори термінологічного словника «Бібліотечна справа» (М., 1997) під інформаційними ресурсами розуміють «сукупність інформаційних даних на традиційних носіях, що зберігаються в бібліотеках і інших інформаційних установах...». В. Воробйов у це поняття включає крім інформації й засоби її обробки, а інші вчені додають до компонентів інформаційних ресурсів і кадрове забезпечення. Відома російська дослідниця І. Бачило пропонує такий поділ: інформаційні ресурси, сформовані за чинником змісту (правові, технічні, наукові, статистичні, фінансові, ЗМІ й т.д.), інформаційні ресурси, сформовані за ознакою власника (із правом власності, володіння, з повноваженнями виключного права). Ще один зріз – систематизації інформаційних ресурсів – за цілями: знання, ресурс управління, ресурс виробництва тощо [1, с. 79]. Під методологічними основами використання інформаційних ресурсів слід розуміти єдність концептуальних, теоретичних і технологічних основ забезпечення на інформаційному рівні формування, циркуляції, накопичення і використання інформації.

Уточненню поняття «освітні Інтернет-ресурси», присвячено роботи Г. Стеценко, дослідниця надає таке його розуміння «освітні Інтернет-ресурси – це освітні електронні ресурси, які розміщені у веб-просторі локальної чи глобальної мережі у вигляді різних форматів (текстового, графічного, архівного, аудіо та відеоформатів та ін.)». Освітні Інтернет-ресурси можна класифікувати за різними критеріями, зокрема за функціональним призначенням (навчальні, навчально-методичні, довідкові, нормативні, наукові, педагогічні програмні засоби), за цільовим призначенням (офіційні, наукові, науково-популярні, рекламні), за групою користувачів, яким призначено. Освітні Інтернет-ресурси (викладач, вчитель, учень, студент та ін.), за природою основних даних (текстові, графічні, звукові, мультимедійні дані), за способом організації діяльності користувача (детерміновані, недетерміновані), за способом доступу (локальні, глобальні), залежно від форми власності (відкриті, закриті, комбіновані).

Щодо конкретизації поняття освітні Інтернет-ресурси, важливим є уточнення В. Осадчим поняття освітнього Інтернет-порталу як

системного багаторівневого об'єднання різних інформаційно-освітніх ресурсів та програмних комплексів, що працюють на основі єдиної бази даних і єдиних стандартів обміну інформацією, розрахованого на певну аудиторію користувачів і призначеного для аналізу, обробки, доставки освітньої інформації та надання доступу до різних сервісів на основі персоналізації за допомогою будь-якого пристрою, підключеного до Інтернет [7, с. 13]. Найпоширенішим ресурсом на думку дослідника у мережі Інтернет є веб-сайт, що є веб-вузлом, сукупністю веб-сторінок, які фізично знаходяться на одному сервері, об'єднані однаковим дизайном, тематикою і навігацією. Як і будь-який інтернет-ресурс, освітній Інтернет-ресурс (веб-сайт) має доменне ім'я (Uniform Resource Locator) – унікальну електронну адресу, що дозволяє ідентифікувати Інтернет-ресурс, а також здійснювати до нього доступ.

Вважаємо за доцільне при пошуку власного розуміння зазначеної термінології навести класифікацію освітніх сайтів за Т. Пуніною, дослідниця їх розділяє на: 1) сайти навчальних закладів (сайти закладів загальної середньої освіти, сайти факультетів і кафедр вишів, сайти вищих навчальних закладів, сайти закладів професійної освіти); 2) сайти наукових досліджень (сайти дослідницьких робіт учнів, студентів, вчителів, викладачів наукових робітників, сайти «наукові лабораторії», сайти «творчі майстерні», сайти науково-дослідницьких і навчальних центрів); 3) сайти довідкового характеру (електронні енциклопедії, сайти-словники, бази даних, сайти з довідковою інформацією про конференції, конкурси, семінари, гранти); 4) сайти змагань і інформаційних Інтернет-проектів (сайти телекомунікаційних олімпіад і вікторин, сайти для проведення освітніх конкурсів, сайти інформаційно-розважальних проектів освітньої тематики, сайти для формування зв'язків між студентами і викладачами, школярами і учнями, школярами і батьками); 5) сайти дистанційної освіти (сайти на зразок «навчально-методичний посібник» або «електронний курс лекцій», сайти типу «лабораторний практикум», сайти типу «електронний задачник», сайти типу «електронний підручник», сайти для тестування чи оцінки знань, сайти центрів дистанційної освіти і центрів тестування); 6) сайти для розповсюдження культурної і освітньої інформації (віртуальні бібліотеки, сайти бібліотек, віртуальні журнали і газети освітньої тематики, сайти освітніх газет і журналів, віртуальні музеї, сайти музеїв, віртуальні клуби); 7) сайти типу віртуальних методичних об'єднань (сайти методичного об'єднання вчителів по шкільним предметам, сайти для тематичних телеконференцій і чатів в online режимі з питань освіти, сайти творчої взаємодії вчителів, викладачів у мережі, сайти для підвищення кваліфікації педагогічних кадрів); 8) сайти консультативного призначення (консультативні сайти для вчителів і учнів, студентів і викладачів із загальноосвітніх предметів, сайти для консультативної допомоги науково-методичним центрам) [8, с. 5-10].

Беручі за основу визначення В. Осадчого та наведену класифікацію освітніх сайтів Т. Пуніної ми розуміємо освітній Інтернет-ресурс – як віртуальне середовище взаємодії суб'єктів психолого-педагогічного супроводу дітей з ОІР та їх сімей, яке утворює системне, багаторівневе об'єднання тематичних інформаційно-освітніх ресурсів і сервісів (пошук, форуми, блоги, новини, архів аудіо / відео / фото / тестових файлів тощо) дистантно-консультативного призначення в мережі Інтернет з метою її авансування, популяризації чи обговорення.

Метою створення інформаційно-освітнього ресурсу для батьків дітей з ОІР є, по-перше, забезпечення розвитку педагогічної компетентності батьків в процесі психолого-педагогічного супроводу шляхом використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; по-друге, вдосконалення психолого-педагогічного супроводу за рахунок впровадження технологій дистанційно освіти в психолого-педагогічну роботу з батьками дітей з ОІР.

Аналіз стану практики, дозволив нам дійти висновку, що завданнями інформаційно-освітнього ресурсу для батьків дітей з ОІР, спрямованого на розвиток їх педагогічної компетентності у процесі психолого-педагогічного супроводу, є: залучення батьків дітей з ОІР щодо особистої просвіти, виборі пріоритетних напрямків, та шляхів самовдосконалення; розширення можливостей діалогу батьків дітей з ОІР з дефектологами, спеціальними психологами, логопедами, соціальними працівниками / педагогами та між собою, незалежно від територіального розташування; забезпечення психолого-педагогічної та соціально-правової підтримки батьків дітей з ОІР у напрямку розвитку їх педагогічної компетентності за допомогою інформаційно-освітнього ресурсу; впровадження технологій дистанційного консультування з питань виховання, навчання та перспектив розвитку дітей з ОІР; розвиток у батьків дітей з ОІР рефлексивних умінь: самовиховання, саморегуляція, самокритичність, самоконтроль, самооцінка; обмін між батьками досвідом виховання дітей з ОІР.

На нашу думку, добір матеріалу, який буде розміщено на інформаційно-освітньому ресурсі для батьків дітей з ОІР, спрямованого на розвиток їх педагогічної компетентності в процесі психолого-педагогічного супроводу, має спиратися на принципи: науковості, актуальності, доцільності, наочності, безперервності, випереджального характеру, можливості інформаційного нагромадження, відкритості та доступності, орієнтиру на чітко визначену цільову аудиторію – батьків дітей з ОІР.

При розробці інформаційно-освітнього ресурсу для батьків дітей з ОІР ми вважаємо за доцільне враховувати деякі характерні риси системи дистанційної освіти описані О. Корбут [6, с. 2–4], які спрямовані на реалізацію безперервної освіти.

Характерні риси системи дистанційної освіти виступають для нас теоретичним орієнтиром у визначенні можливостей інформаційно-освітнього ресурсу як засобу розвитку педагогічної компетентності батьків дітей з ОІР, відповідно до мети нашої статті, набули такого змісту: 1) гнучкість: батьки дітей з ОІР не відвідують регулярних занять у вигляді лекцій і семінарів, або тренінгів, а вдосконалюють свою педагогічну компетентність у зручний для себе час та у зручному місці; 2) паралельність: навчання батьків дітей з ОІР здійснюється одночасно з їх професійною діяльністю, тобто без відриву від виробництва або іншого виду діяльності; 3) велика аудиторія: одночасне звернення до багатьох джерел інформації великої кількості батьків дітей з ОІР; спілкування, за допомогою телекомунікаційного зв'язку, об'єктів психолого-педагогічного супроводу дітей з ОІР та їх сімей між собою та зі спеціалістами; 4) економічність: ефективне використання технічних засобів, концентроване й уніфіковане представлення інформації, використання і розвиток комп'ютерного моделювання повинні покликати оптимізувати витрати на підготовку батьків дітей з ОІР; 5) технологічність: використання в психологічних-педагогічному супроводі дітей з ОІР та їх сімей нових досягнень інформаційних технологій сприяє входженню батьків дітей ОІР у світовий інформаційний простір; 6) соціальна рівність: рівні можливості одержання інформації і консультацій у всіх батьків дітей з ОІР незалежно від місця проживання, стану здоров'я, соціального статусу та ін.

Структуру інформаційно-освітнього ресурсу для батьків дітей з ОІР спрямованого на розвиток їх педагогічної компетентності у процесі психолого-педагогічного супроводу, на нашу думку, доцільно представляти в таких розділах:

- головний (презентаційна інформація про ресурс; анонси заходів; новини; фото- та відеогалерея; контактні дані для зворотнього зв'язку);
- психологічні особливості дітей / осіб з ОІР (з урахуванням усіх вікових категорій);
- особливості здобуття освіти дітей з ОІР; наявні форми освіти для дітей з ОІР в Україні;
- організація дозвілля (культура, туризм, ігри, музика, книги, казки, спорт, мультфільми);
- педагогічна просвіта батьків дітей з ОІР (діагностика, дистанційні курси, методичні рекомендації, спеціалізована література, психолого-педагогічні співтовариства);
- консультації фахівців (дефектолог, спеціальний психолог, логопед, соціальний педагог);
- форум;
- корисні посилання.

Педагогічно доцільними формами діяльності інформаційно-освітнього ресурсу для батьків дітей з ОІР є: віртуальні психолого-педагогічні лекції; батьківські відеолекторії; групові та індивідуальні онлайн бесіди (форуми); електронна пошта; Web-конференції, семінари; диспути; онлайн спостереження; благодійні акції; чат; опитування; гостьова книга; електронне листування.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, інформаційно-освітній ресурс для батьків дітей з ОІР здатний забезпечити представникам цільової аудиторії: по-перше, оперативний доступ до науково-методичної інформації з питань виховання, навчання та перспектив розвитку дітей з ОІР; по-друге, інтерактивний режим отримання інформації про заходи консультативно-методичних центрів, центрів соціальних служб, які проводяться у процесі здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей з ОІР та їх сімей; по-третє, можливість широкого спілкування обміну досвідом з іншими батьками дітей з ОІР; по-четверте, отримання в онлайн режимі консультації кваліфікованих спеціалістів (дефектологів, спеціальних психологів, соціальних педагогів, медичних працівників) та ін.

Вважаємо, що розвиток педагогічної компетентності батьків дітей з ОІР засобами інформаційно-освітнього ресурсу є віртуальним середовищем взаємодії суб'єктів психолого-педагогічного супроводу дітей з ОІР та їх сімей, яке утворює системне, багаторівневе об'єднання тематичних інформаційно-освітніх ресурсів і сервісів (пошук, форуми, блоги, новини, архів аудіо / відео / фото / тестових файлів тощо) дистантно-консультативного призначення в мережі Інтернет з метою її авансування, популяризації чи обговорення. Підсумовуючи, вважаємо за необхідне підкреслити, що інформаційно-освітній ресурс для батьків дітей з ОІР є засобом розвитку їх педагогічної компетентності в процесі психолого-педагогічного супроводу дітей з ОІР та їх сімей, який, перш за все, спрямований на зміцнення традиційних форм і методів супроводу, а не на їх заміщення. З'ясування місця інформаційно-освітнього ресурсу для батьків дітей з ОІР у процесі психолого-педагогічного супроводу дітей з ОІР та їх сімей становить перспективу подальших розвідок у даному напрямку.

Список використаних джерел

1. Бачило И. Л. Информационное право : учебник, / Бачило И. Л., Лопатин В. Н., Федотов М. А. – СПб., 2005. – 725 с. **2. Дегтяренко Т.М.** Інформаційні технології в системі корекційно-реабілітаційної допомоги [Електронний ресурс] / Т.М. Дегтяренко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – №6 (20). – Режим доступу до журналу : <http://www.ime.edu-ua.net/em20/emg.html> **3.** Женевська Декларація принципів [Електронний ресурс]. – Режим доступа :

https://informationsociety.wordpress.com/basics/wsis_outcomes/dp/ – Загол. с екрана. **4.** Закон України «Про Концепцію Національної програми інформатизації від 4 лютого 1998 року №75/98–ВР. – // Відомості Верховної Ради України. – 1998. – № 27–28. **5.** Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства України на 2007–2015 роки»: [остання редакція від 09.01.2007 р.] [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/537-16>. – Назва з екрану. **6.** Корбут О.Г. Дистанційне навчання: моделі, технології, перспективи / Оксана Григорівна Корбут [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1123>. **7.** Осадчий В.В. Передумови та технології створення освітніх Інтернет-ресурсів [Електронний ресурс] / В'ячеслав Володимирович Осадчий // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2009. – № 22-23. – Режим доступу до журн.: <http://refdb.ru/look/1553090.html>. – Назва з екрану. **8.** Пунина Т.Г. Проектирование и размещение в сети Интернет административных сайтов образовательных учреждений : учеб.-метод. пособие / Т.Г. Пунина. [WWW документ]. – Режим перегляду: URL: <http://www.twirpx.com/file/185132/>. – Заголовок з титул. екрану.

Spy`sok vy`kory`stany`x dzherel

1. Bachilo I. L. Informationsnoe pravo : uchebник, / Bachilo I. L., Lopatin V. N., Fedotov M. A. – SPb., 2005. – 725 s. **2.** Dehtjarenko T.M. Informacijni tehnologii v sistemi korekciyno-rea`litsacijnoji dopomogi [Eletronnij resurs] / T.M. Dehtjarenko // Informacijni tehnologii i zasobi navchannya. - 2010. - №6 (20). - Rezhim dostupu do zhurnalu : <http://www.ime.edu-ua.net/em20/emg.html> **3.** Zhenevska DeklaratsIya printsipIv [Eletronnyiy resurs]. – Rezhim dostupa : https://informationsociety.wordpress.com/basics/wsis_outcomes/dp/. – Zagol. s ekrana. **4.** Zakon UkraYini «Pro KontseptsIyu NatsIonalnoYi programi InformatizatsIYi vId 4 lyutogo 1998 roku #75/98–VR. – // VIdomostI VerhovnoYi Radi UkraYini. – 1998. – № 27–28. **5.** Zakon UkraYini «Pro osnovnI zasadi rozvitku InformatsIynogo suspIlstva UkraYinI na 2007–2015 roki»: [ostannya redaktsIya vId 09.01.2007 r.] [Elektronnyiy resurs]. – Rezhim dostupu : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/537-16>. – Nazva z ekranu. **6.** Korbut O.G. DistantSIne navchannya: modell, tehnologIYi, perspektivi / Oksana GrigorIvna Korbut. [Elektronnyiy resurs] – Rezhim dostupu : <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1123>. **7.** Osadchiy V.V. Peredumovi ta tehnologIYi stvorennya osvItInIh Internet-resursIv [Elektronnyiy resurs] / V`yacheslav Volodimirovich Osadchiy // Problemi Inzhenerno-pedagogIchnoYi osvIti. – 2009. – № 22-23. – Rezhim dostupu do zhurn.: <http://refdb.ru/look/1553090.html>. – Nazva z ekranu. **8.** Punina T.G. Proektirovanie i razmeschenie v seti Internet administrativnyih saytov obrazovatelnyih uchrezhdeniy : uchebno-metodicheskoe posobie /

T.G. Punina. [WWW dokument]. – Rezhim pereglyadu: URL: <http://www.twirpx.com/file/185132/>. – Zagolovok z titul. ekranu.

A.V. Chobanyan Creation of informational-educational resources as a way of developing of pedagogical competence of parents of children with special intellectual impairments. The article proves the relevance of the need to maintain and stimulate an implementation of information and educational technologies in the process of psycho-pedagogical support of children with special intellectual impairments and their families. New approaches to determining the categories of «information resource» and their functions are defined. It is noted that information resources are now one of the backbone factor in society, including families of children with special intellectual impairments.

The article reveals the essence of Internet resources and describes the mechanism of their use in the development of educational skills of parents of children with special intellectual impairments. The analysis of information and educational resources for parents of children with special intellectual impairments as a means to develop their educational skills in the psychological and pedagogical support was implemented. The purpose and objectives of information and educational resource for parents of children with special intellectual impairments, aimed at developing their educational skills in the psychological and pedagogical support were identified. The structure of information and educational resource for parents of children with special intellectual impairments, aimed at developing their educational skills in the psychological and pedagogical support considering sections and their contents was described. Forms and methods of information and educational resource for parents of children with special intellectual impairments in the development of educational skills were displayed.

Conclusions and prospects for further research in the impairments of educational skills of parents of children with special intellectual impairments of the psychological and pedagogical support were shown.

Key words: pedagogical competence, informational and educational resources, parents of children with special intellectual impairments, psychological and pedagogical support of children with special intellectual impairments and their families, informational and educational resources for parents of children with special intellectual impairments.

Received 25.04.2015

Reviewed 12.05.2015

Accepted 17.06.2015

УДК 37.04:37.013

О.В. Чопік
gudyma_lena@mail.ru

КОМАНДНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ КОЛЕКТИВУ УЧНІВ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

Chopic O. V. Team approach to the formation of pupils' group of an inclusive class / O. V. Chopic // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 2.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 269–280

О.В.Чопік. Командний підхід до формування колективу учнів інклюзивного класу. Стаття присвячена актуальній проблемі формування колективу інклюзивного класу, зокрема, здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей з вадами психофізичного розвитку. Проаналізовано та узагальнено праці вчених, у яких висвітлено особливості роботи педагогів інклюзивних класів. Визначено, що класному керівникові доцільно провести роботу із здоровими школярами перед приходом нового учня у клас, звертати особливу увагу на пропедевтичний період навчання, включення дитини з вадами психофізичного розвитку у колективну діяльність, співпрацювати з батьками школярів і психологом. Досліджено вплив сімейного виховання, співпраці вчителя з батьками дітей з порушеннями психофізичного розвитку на становлення учнівських соціальних зв'язків. Подано форми психолого-педагогічної просвіти батьків. З'ясовано значення співпраці спеціалістів психологічної служби, зокрема, психолога і соціального педагога з вчителями, школярами та батьками учнів для формування позитивних стосунків школярів інклюзивного класу. Розглянуто завдання, напрямки, форми роботи психолога і соціального педагога. Визначено обов'язки асистента вчителя щодо формування колективу інклюзивного класу. Подано результати дослідження ставлення педагогів та батьків учнів інклюзивних класів до проблем спільного навчання здорових дітей і учнів з порушеннями опорно-рухового апарату. Досліджено, що педагоги та батьки учнів не повністю усвідомлюють вагомість психолого-педагогічного супроводу школярів інклюзивного класу. Розроблено методичне забезпечення для реалізації командного підходу до формування колективних стосунків учнів інклюзивного класу. Визначено завдання класного керівника інклюзивного класу, спрямовані на формування позитивних взаємин дітей та форми методичної роботи

для розв'язання цих завдань. Проаналізовано форми роботи психолога, корекційного і соціального педагогів, асистента вчителя, вчителів-предметників, метою яких є налагодження міжособистісних стосунків учнів інклюзивного класу.

Ключові слова: діти з вадами психофізичного розвитку, командний підхід, формування колективу, інклюзивний клас.

Е.В. Чопик. Командний підхід к формированию коллектива учащихся инклюзивного класса. Стаття посвящена актуальній проблемі формування колектива інклюзивного класу, в частности, здійснення психолого-педагогічного супроводження дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Проаналізовані і обобщені трудові учених, в которых раскрыты особенности работы педагогов инклюзивных классов. Определено, что классному руководителю целесообразно провести работу со здоровыми школьниками перед приходом нового ученика в класс, обращать особое внимание на пропедевтический период обучения, включения ребенка с нарушениями психофизического развития в коллективную деятельность, сотрудничать с родителями школьников и психологом. Исследовано влияние семейного воспитания, сотрудничества учителя с родителями детей с нарушениями психофизического развития на становление ученических социальных связей. Представлены формы психолого-педагогического просвещения родителей. Выяснено значение сотрудничества специалистов психологической службы, в частности, психолога и социального педагога с учителями, школьниками и родителями учащихся для формирования позитивных отношений школьников инклюзивного класса. Рассмотрены задачи, направления, формы работы психолога и социального педагога. Определены обязанности ассистента учителя по формированию коллектива инклюзивного класса. Представлены результаты исследования отношения педагогов и родителей учащихся инклюзивных классов к проблемам совместного обучения здоровых детей и учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Исследовано, что педагоги и родители учащихся не полностью осознают значимость психолого-педагогического сопровождения школьников инклюзивного класса. Разработано методическое обеспечение для реализации командного подхода к формированию коллективных отношений учащихся инклюзивного класса. Определены задачи классного руководителя инклюзивного класса, направленные на формирование положительных взаимоотношений детей, и формы методической работы для решения этих задач. Проаналізовані форми роботи психолога, корекційного і соціального педагогів, асистента учителя, учителів-

предметников, целью которых является налаживание межличностных отношений учащихся инклюзивного класса.

Ключевые слова: дети с нарушениями психофизического развития, командный подход, формирование коллектива, инклюзивный класс.

На часі не втрачає актуальності проблема інклюзивного навчання дітей з вадами психофізичного розвитку. Одним із важливих аспектів цієї проблеми є питання формування колективу інклюзивного класу. Успішність спільного навчання дітей з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивного закладу залежить від здійснення психолого-педагогічного супроводу, який має забезпечуватись скоординованими діями всіх спеціалістів, із залученням батьків школярів [7]. Окремі аспекти проблеми становлення учнівських соціальних зв'язків інклюзивного класу, участі фахівців у психолого-педагогічному супроводі дітей з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання висвітлено у дослідженнях В. Бондаря, Л. Гречко, А. Колупаєвої, А. Конопльової, Т. Лещинської, І. Мамайчук, М. Матвєєвої, С. Миронової, Н. Назарової, В. Олешкевича, В. Синьова, О. Чеботарьової, Л. Шипіциної та інших.

Проте, хоча проблема командного підходу до становлення позитивних соціальних стосунків у інклюзивному класі є досить важливою, аналіз літературних джерел свідчить, що досліджувались лише окремі її питання. З огляду на це, ми і обрали проблему дослідження. Метою нашої статті є дослідження змісту і методів співпраці команди фахівців інклюзивного закладу, спрямованої на формування колективу учнів, розробка методичного забезпечення для реалізації командного підходу.

Одним із головних завдань вчителя інклюзивного класу є включення дитини з вадами психофізичного розвитку у колектив, а головною умовою його реалізації – взаємодія учнів [9]. М. Матвєєва, С. Миронова та інші наголошують на необхідності формування адекватного сприймання дітей з вадами психофізичного розвитку їхніми здоровими однолітками [8]. Для цього доцільно провести роботу із здоровими ровесниками перед приходом нового учня у клас: розказати про захоплення і позитивні риси цієї дитини; пояснити учням, що не можна зосереджувати увагу на її дефекті, дражнити і ображати її. Навпаки, їй треба надавати посильну допомогу.

Як зазначає В. Олешкевич, тривалість пропедевтичного періоду залежить від співпраці педагога і батьків, педагога і психолога, від вміння вчителя організувати взаємодію школярів, сформувані ціннісні орієнтації дітей стосовно учня з вадами психофізичного розвитку. Вчителю доцільно організувати спеціальні ігри, тренінги з включення

дитини у колектив, на уроці залучати учня до колективних видів роботи. На уроках включення дітей у колективну діяльність слід починати з роботи у парі з терплячим і добрим однокласником, з часом змінювати склад пари, залучаючи усіх учнів класу. Після досвіду роботи у парах можна розпочинати роботу у групах з розподілом і зміною ролей, поступово ускладнюючи характер завдання. Організація різноманітних видів роботи у парах, групах слугує передумовою успішної соціальної взаємодії, сприяє безперешкодному включенню дитини з вадами психофізичного розвитку у дитячий колектив [10].

Дуже важливо створити у класі дружню атмосферу, що полегшить процеси включення та адаптації не лише дитини з вадами психофізичного розвитку, а й адаптацію здорових школярів до інклюзивного учня [9, с. 227].

О. Чеботарьова [11] зауважує, що вчителю важливо звертати увагу учнів на успіхи свого однокласника, його досягнення, таланти, позитивні риси характеру, підтримувати його бажання набутти у колективі належного статусу. Для особистісного розвитку дитини вагомого значення набуває позитивна оцінка її діяльності. У класному колективі потрібно створювати такі ситуації, де дитина з вадами ОРА змогла б проявити себе з кращої сторони, привернути до себе увагу ровесників.

Вагомого значення для становлення соціальних зв'язків учнів набуває співпраця вчителя з батьками дітей з вадами психофізичного розвитку. Багато батьків схвалюють навчання своїх дітей в інклюзивних класах, прагнуть, щоб їхня дитина сповна використала свої можливості, але є і такі, які до цього ставляться негативно. Дуже важливо, щоб батьки усвідомили, що працівники школи і психолого-медико-педагогічної консультації хочуть допомогти, підтримати у складній життєвій ситуації [1, с. 10].

Негативні прояви сімейного виховання, ставлення дитини до своєї фізичної вади можуть призвести до патологічного формування особистості. Діти можуть бути невпевненими у собі, несамостійними, сором'язливими, замкнутими, надзвичайно вразливими, імпульсивними, безвідповідальними, не вміють відстояти власні інтереси. Звичайно, ці риси характеру заважають їм нормально влитися у систему міжособистісних стосунків у класі [3]. Тільки завдяки спільним зусиллям спеціалістів і батьків можна успішно розв'язати проблему розвитку особистості школяра.

Важливими є різні види взаємодії між родинами учнів інклюзивного класу і вчителями. У роботі класного керівника з батьками вагоме місце відводиться психолого-педагогічній просвіті. Класному керівникові доцільно використовувати у своїй роботі такі форми організації просвіти, як лекція, конференція, практикум, педагогічна дискусія, рольові ігри, індивідуальні тематичні консультації,

переписка з батьками, батьківські збори тощо [6]. Як результат, батьки більше дізнаються про інклюзивне навчання, особливості дітей з порушеннями психофізичного розвитку, змінюють своє ставлення до проблем спільного навчання.

Вагоме значення для формування позитивних стосунків школярів інклюзивного класу відіграє співпраця спеціалістів психологічної служби, зокрема, психолога і соціального педагога з вчителями, школярами та батьками учнів. Оскільки одними із завдань психолого-педагогічного супроводу є: відстеження соціально-психологічного клімату в колективі та статусу дітей; формування позитивних взаємин учнів з вадами психофізичного розвитку та їх однокласників у процесі внутрішньо шкільної інтеграції; консультування батьків або осіб, які їх замінюють, щодо особливостей спілкування, соціальної адаптації їхньої дитини [4].

Робота психолога інклюзивного закладу з сім'єю учнів спрямована на: зниження емоційного дискомфорту в батьків у зв'язку із захворюванням дитини; підтримку впевненості батьків у можливостях їхньої дитини; вироблення у батьків адекватного ставлення до проблем дитини; підтримку адекватних батьківсько-дитячих стосунків та стилів сімейного виховання. У школі доцільно організовувати заходи психологічної підтримки: клуби для батьків дітей з особливими потребами, батьківські семінари, тренінгові заняття, індивідуальні бесіди. Мета таких форм роботи полягає у наданні можливості батькам поспілкуватися, обмінятися досвідом, відчутти взаємопідтримку, розділити свої переживання з людьми, які мають схожі проблеми, також підвищується поінформованість батьків про психологічні особливості дітей, змінюється ставлення до проблем дитини та до завдань її виховання. Дана робота буде результативною, якщо проводитиметься регулярно, комплексно і буде мати творчий характер [2].

Психолог в інклюзивному закладі формує психологічну готовність не лише батьків інклюзованих дітей, а й учнів, вчителів, батьків здорових школярів, представників адміністрації до взаємодії з дитиною з вадами психофізичного розвитку через проведення тренінгів, лекцій, семінарів, виступів тощо з метою подолання упередженого ставлення до учнів з особливими потребами, руйнування міфів і стереотипів стосовно них [4].

На формування колективу інклюзивного класу впливає асистент вчителя, який супроводжує дитину з вадами психофізичного розвитку. В його обов'язки входить сприяння соціальній адаптації школяра; стимулювання розвитку його соціальної активності; налагодження міжособистісних стосунків між всіма суб'єктами навчально-виховної діяльності. При цьому важливо, щоб у асистента вчителя були розвиненими комунікативні та організаційні здібності, здатність

співчувати, співпереживати; навички вирішення конфліктних ситуацій [5].

Ми провели дослідження, метою якого було вивчення ставлення педагогів та батьків учнів інклюзивних класів до проблем спільного навчання здорових дітей і учнів з порушеннями опорно-рухового апарату (далі – ОРА). Вивчались погляди вчителів щодо важливості здійснення психолого-педагогічного супроводу інклюзованих дітей, а також вивчалась думка педагогів про спеціалістів, які здійснюють супровід дітей з вадами психофізичного розвитку в інклюзивних класах їхньої школи, чи звертаються вони до фахівців за консультаціями.

З'ясовувались погляди батьків щодо їхньої участі у підготовці дітей до інклюзивного навчання, впливу сімейного виховання на становлення стосунків між учнями; у батьків учнів з вадами психофізичного розвитку з'ясовувалось, консультації яких спеціалістів вони хотіли б одержати, та якою є роль батьків у психолого-педагогічному супроводі їхньої дитини.

У дослідженні брали участь 108 учителів та 106 батьків здорових школярів та дітей з порушеннями психофізичного розвитку інклюзивних шкіл Хмельницької та Закарпатської областей.

79% вчителів наголошують на важливості здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями психофізичного розвитку; 11% опитаних не надають важливого значення цьому питанню; 10% вчителів не дали відповідь на поставлене запитання, що свідчить про їхню незацікавленість у цій проблемі.

Вивчалась думка педагогів щодо здійснення супроводу інклюзованих дітей різними спеціалістами. Як свідчать результати дослідження, більше половини опитаних (відповідно 58% і 57%) зазначили, що серед спеціалістів, які здійснюють супровід дітей в інклюзивних класах їхніх шкіл, вагоме місце відводиться психологу і корекційному педагогу. 34% респондентів відмітили участь логопеда у супроводі дітей з вадами психофізичного розвитку. 28% опитаних вказали, що в їхньому закладі здійснюють супровід соціальний педагог і медичний працівник. Незначна частина вчителів (відповідно 10%, 7% і 5%) зазначили, що тифло-, сурдопедагоги і асистент вчителя також здійснюють супровід школярів в інклюзивному класі. Аналіз результатів дослідження дозволяє зробити висновок про відсутність потреби фахівців у тісній співпраці з вчителями.

Було з'ясовано, до яких спеціалістів звертаються вчителі за консультаціями. Відповідно до отриманих результатів дослідження 76% педагогів звертаються за консультаціями до психолога, 70% – до логопеда, 56% – до корекційного педагога, 30% – до медичного працівника, 21% – до соціального педагога, 5% – до асистента вчителя, 9% – до тифлопедагога, 6% – до сурдопедагога. Результати дослідження

свідчать, що не всі педагоги зацікавлені в успішності інклюзивного навчання дітей.

Вивчалось ставлення респондентів щодо співпраці в одному класі вчителя-предметника і асистента вчителя. 70% опитаних вважають, що робота асистента вчителя полегшить процес запровадження інклюзивного навчання; 6 % педагогів не погоджуються з вищевказаним твердженням; 24% вчителів не відповіли на запитання. Це свідчить про те, що вони не надають великого значення роботі асистента вчителя в інклюзивному класі, не розуміють сутності його діяльності.

Досліджувалась позиція батьків щодо підготовки дітей до спільного навчання здорових учнів та школярів з вадами ОРА. На думку переважної більшості респондентів (76%), і батьки, і психолог, і вчитель повинні готувати учнів до спільного навчання в інклюзивних класах. 9% опитаних думають, що підготовкою дітей до спільного навчання повинні займатися батьки і психолог. 8% батьків зазначили, що спільними зусиллями батьки і вчителі мають готувати дітей до інклюзивного навчання. 6% респондентів вважають, що готувати дітей до спільного навчання повинні батьки. Незначна частина батьків (1%) переконані, що це входить у обов'язки вчителя. Ніхто із опитаних не вважає, що підготовка школярів до інклюзивного навчання є обов'язком психолога.

На запитання про вплив сімейного виховання на становлення стосунків учнів в інклюзивному класі 60% батьків вважають, що сім'я *«по-різному впливає»*; *«має велике значення»*; *«впливає повністю, як ставляться батьки до хворих однолітків своїх дітей, так і діти будуть ставитися до них»*.

Вивчались потреби батьків дітей з порушеннями ОРА щодо консультацій спеціалістів, які вони хотіли б одержати: педагога-дефектолога, вчителя, психолога чи лікаря. 15% респондентів відповіли, що потребують консультації психолога. Така ж кількість опитаних хотіли б проконсультуватися з лікарем. 70% опитаних не відповіли на запитання. Ніхто з батьків не хоче отримати консультацію педагога-дефектолога і вчителя. Можна зробити висновок, що батьки учнів з вадами ОРА не повністю усвідомлюють роль вище зазначених спеціалістів у навчально-виховному процесі їхніх дітей.

Переважає більшість батьків учнів з порушеннями ОРА не розуміють вагомості їхньої участі у психолого-педагогічному супроводі власної дитини, оскільки 90% опитаних не відповіли на запитання. Лише 10% респондентів вважають, що роль батьків дитини з вадами ОРА в її психолого-педагогічному супроводі є досить значною.

Аналіз літературних джерел, результати дослідження свідчать про важливість розробки спеціального методичного забезпечення для реалізації командного підходу до формування колективу інклюзивного класу.

Під час експериментального дослідження готовність вчителів до

роботи з налагодження міжособистісних стосунків в інклюзивному класі формувалась у процесі методичної роботи. Основною метою методичної роботи було поглиблення теоретичних знань вчителів про психофізичні особливості дітей з порушеннями ОРА, аналіз проблем, які виникали у процесі становлення особистісних взаємин школярів у класі, пошук шляхів їх розв'язання, підбір інноваційних технологій, які сприяють формуванню колективу учнів, розгляд питання участі батьків у налагодженні міжособистісних стосунків між дітьми у класі та співпраці вчителів із спеціалістами з корекційної освіти.

Нами визначено, що важливими завданнями класного керівника інклюзивного класу, спрямованими на формування позитивних взаємин дітей, є: діагностика, організація і виховання колективу учнів; врахування при плануванні виховної роботи індивідуальних можливостей та особливостей як здорових учнів, так і школярів з порушеннями психофізичного розвитку, батьків обох категорій дітей; поєднання різних форм організації виховної роботи із залученням інклюзованих учнів до парної, з часом групової та колективної роботи; створення «ситуацій успіху» вихованцю з вадами психофізичного розвитку для його особистісного зростання; проведення виховних заходів з метою налагодження стосунків між дітьми у класі, формування в усіх учнів основ загальнолюдських цінностей; тісна співпраця з батьками дітей, вчителями, іншими спеціалістами, які працюють в інклюзивному класі.

Розв'язання цих завдань було здійснено через наступні форми методичної роботи: тематичні педради, методоб'єднання, семінари-практикуми, консультації з практичним психологом, соціальним і корекційним педагогами, асистентом вчителя, дискусії.

Ми з'ясували, що вагоме значення має співпраця класного керівника, вчителів-предметників, корекційного педагога, асистента вчителя із психологом. Під час формувального експерименту психолог надавав необхідну допомогу педагогам з метою налагодження позитивних міжособистісних стосунків з дитиною з порушеннями ОРА, створення умов для успішного оволодіння нею навчальним матеріалом, враховуючи психічні та фізичні особливості. Просвітницько-консультативна діяльність психолога з питань налагодження міжособистісних взаємин у класі, профілактики конфліктів дитини з порушеннями ОРА із здоровими ровесниками здійснювалась у наступних формах: виступи на педрадах, батьківських зборах, індивідуальні консультації з вчителями.

Не менш важливою є співпраця корекційного педагога з вчителями, оскільки вони повинні знати психофізичні особливості дитини з порушеннями ОРА, принципи, форми, методи, засоби навчально-виховної роботи з нею. Формами спільної діяльності корекційного педагога і вчителів були: бесіди, виступи на педрадах,

консультації щодо встановлення позитивних стосунків між учнями інклюзивного класу. Корекційний педагог брав активну участь у розробці плану виховної роботи класу, позакласних виховних заходів на морально-етичні теми.

Важлива роль у становленні і розвитку позитивних особистісних взаємин в інклюзивному класі належить соціальному педагогу, який надавав рекомендації вчителям щодо визначення соціального статусу дітей з вадами ОРА, шляхів включення їх у колектив ровесників, формування позитивного мікроклімату в дитячому колективі, виступав на батьківських зборах, проводив консультації з батьками.

Необхідною умовою створення сприятливого середовища у класі з метою включення дитини з порушеннями ОРА у колектив ровесників є узгоджена робота всіх вчителів. Зокрема, використання ними парних, групових, колективних форм роботи на уроках, інтерактивних методів, створення ситуації успіху для дитини з порушеннями з ОРА чи групи, в яку вона входить, застосування індивідуального підходу до учнів, використання методів змагання і заохочення, використання різних видів ігор під час уроків і в позаурочний час тощо.

Отже, проблема командного підходу до формування колективу є досить актуальною і важливою в інклюзивній освіті. Перспективним напрямком нашого дослідження є подальше вивчення впливу психолого-педагогічного супроводу дітей з вадами психофізичного розвитку на навчально-виховний процес в інклюзивному класі, удосконалення шляхів співпраці фахівців команди інклюзивного закладу.

Список використаних джерел

1. Ілляшенко Т. Як допомогти дітям з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі / Т. Ілляшенко // Завуч. – 2009. – № 19. – С. 8–12.
2. Інклюзивна освіта. Інтегроване навчання дітей з особливими потребами у ЗНЗ // Завуч. – 2008. – №19–20 (349-350). – С. 43–57.
3. Корекція психосоціального розвитку дітей із церебральним паралічем у реабілітаційному центрі : навч.-метод. посіб. / Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська, О. В. Романенко, Н. С. Скрипка. – К., 2003. – 155 с.
4. Лист МОНмолодьспорт від 26.07.2012 р. N 1/9-529 «Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://document.ua/pro-organizaciyu-psihologichnogo-i-socialnogo-suprovodu-v-um-doc106554.html>
5. Лист МОНмолодьспорт від 25.09.12 р. № 1/9-675 «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://skviravo.ucoz.ru/news/list_monmolodsport_1_9_675_vid_25_09_12_roku/2012-11-07-852
6. Методика воспитательной работы : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина, О. В. Еремкина и др. ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2002. – 144 с.
7. Миронова С. П.

Командний підхід до психолого-педагогічного супроводу дітей з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти / С. П. Миронова // Вісник Луганського національного університету імені Т. Г. Шевченка. – 2011. – № 14 (225), трав. – С. 108–112. 8. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки : навч.-метод. посіб. / С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвеева ; за заг. ред. С. П. Миронової. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка, 2010. – 264 с. 9. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями : пособ. для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / А. Н. Коноплева [и др.]. – Мн. : НИО, 2005. – 260 с. 10. Олешкевич В. И. Интегрированное обучение как педагогическая проблема // Научно-методическое и кадровое обеспечение развития инклюзивного образования [Электронный ресурс] / А. В. Воронов, Т. И. Мороз, С. И. Пугач, Ю. Л. Загумённов. – Режим доступа : http://inclusion.kz/sites/default/files/1/resource_materials_on_ie_and_esd.pdf. 11. Чеботарьова О. Навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату в умовах загальноосвітньої школи / О. Чеботарьова // Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні : наук.-метод. зб. до Всеукр. наук.-практ. конф. – К., 2007. – С. 49–52.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Illjashenko T. Jak dopomogti ditjam z osoblivimi osvitnimi potrebami v zagal'noosvitnij shkoli / T. Illjashenko // Zavuch. – 2009. – № 19 (385). – S. 8–12. 2. Inkluzivna osvita. Integrovane navchannja ditej z osoblivimi potrebami u ZNZ // Zavuch. – 2008. – №19–20 (349-350). – S. 43–57. 3. Korekcija psihosocial'nogo rozvitku ditej iz cerebral'nim paralichem u rehabilitacijnomu centri : navch.-metod. posib. / T. D. Illjashenko, A. G. Obuhivs'ka, O. V. Romanenko, N. S. Skripka. – K., 2003. – 155 s. 4. List MONmolod'sport vid 26.07.2012 r. N 1/9-529 «Pro organizaciju psihologichnogo i social'nogo suprovodu v umovah inkluzivnogo navchannja» [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu : <http://document.ua/pro-organizaciju-psihologichnogo-i-socialnogo-suprovodu-v-um-doc106554.html> 5. List MONmolod'sport vid 25.09.12 r. № 1/9-675 «Shhodo posadovih obov'jazkiv asistenta vchitelja» [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu : http://skviravo.ucoz.ru/news/list_monmolodsport_1_9_675_vid_25_09_12_roku/2012-11-07-852 6. Metodika vospitatel'noj raboty : ucheb. posob. dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zaved. / L. A. Bajkova, L. K. Grebenkina, O. V. Eremkina i dr. ; pod red. V. A. Slastenina. – M. : Akademija, 2002. – 144 s. 7. Mironova S. P. Komandnij pidhid do psihologo-pedagogichnogo suprovodu ditej z vadami psihofizichnogo rozvitku v umovah inkluzivnoï osviti / S. P. Mironova // Visnik Lugans'kogo nacional'nogo universitetu imeni T. G. Shevchenka. – 2011. – № 14 (225), trav. – S. 108–112. 8. Mironova S. P. Osnovi korekcijnoï pedagogiki : navch.-metod. posib. / S. P. Mironova,

O. V. Gavrilov, M. P. Matveeva ; za zag. red. S. P. Mironovoï. – Kam’janec'-Podil'skij : Kam’janec'-Podil. nac. un-t im. I. Ogienka, 2010. – 264 s. 9. Obrazovatel'naja integracija i social'naja adaptacija lic s ogranichennymi vozmozhnostjami : posob. dlja uchitelej, psihologov i roditelej detej s ogranichennymi vozmozhnostjami / A. N. Konopleva [i dr.]. – Mn. : NIO, 2005. – 260 s. 10. Oleshkevich V. I. Integrirovannoe obuchenie kak pedagogicheskaja problema // Nauchno-metodicheskoe i kadrovoe obespechenie razvitija inkljuzivnogo obrazovanija [Jelektronnyj resurs] / A. V. Voronov, T. I. Moroz, S. I. Pugach, Ju. L. Zagumjonnov. – Rezhim dostupa : http://inclusion.kz/sites/default/files/1/resource_materials_on_ie_and_esd.pdf. 11. Chebotar'ova O. Navchannja ditej z porushennjami oporno-ruhovogo aparatu v umovah zagal'noosvitn'oï shkoli / O. Chebotar'ova // Inkljuzivna osvita: stan i perspektivi rozvitku v Ukraïni : nauk.-metod. zb. do Vseukr. nauk.-prakt. konf. – K., 2007. – S. 49–52.

O. V. Chopic. “Team approach to the formation of pupils’ group of an inclusive class”. The article is devoted to the problem of the formation of the group of inclusive class, in particular, realization of the psycho-pedagogical support of children with violations of psychophysical development. The works of scientists that reveal the peculiarities of the work of teachers in inclusive classes have been analysed and summarized. It is determined that the class teacher have to work with healthy pupils before the arrival of a new pupil in the class, to pay special attention to the propaedeutic period of teaching, the inclusion of a child with violations of psychophysical development in collective activities, to collaborate with pupils’ parents and psychologist. The influence of family education, cooperation of teachers with parents of children with violations of psychophysical development on the development of pupils’ social intercommunication have been investigated. Forms of psycho-pedagogical education of parents have been presented. The importance of cooperation of specialists of psychological services, in particular, psychologist and social pedagogue with teachers, pupils and parents of pupils to form positive intercommunication of pupils of inclusive class has been studied out. Tasks, forms of work of the psychologist and social teacher have been considered. The duties of the teacher’s assistant according to formation of the group of the inclusive class. The results of study of attitude of teachers and pupils’ parents of inclusive classes to the problems of common training of healthy children and pupils with disorders of musculoskeletal system have been presented. It is investigated that teachers and parents are not fully aware of the importance of psycho-pedagogical support pupils of inclusive class. The methodological ensuring for the realization of the team approach to the formation of collective pupils’ intercommunication of the inclusive class has been worked out. Tasks for the classroom teacher of inclusive class, aimed at the formation of the positive relationships of children, and the shape of the methodological work to solve

these problems have been defined. Forms of works of psychologist, correctional and social teachers, assistant teacher, other teachers, aimed at establishing of interpersonal pupils' relations of the inclusive class have been analyzed.

Key words: children with violations of psychophysical development, team approach, forming of group, inclusive class.

Received 19.04.2015

Reviewed 24.05.2015

Accepted 20.06.2015

УДК 378. 011.3-051

В. Шевчук

vika_makarevich@i.ua

ДО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

Shevchuk V. On the issue of professional image of a teacher-defectologist / V. Shevchuk // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Navrilov. – Edition VI. Issue 2.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 280–291

В. Шевчук. До питання професійного іміджу вчителя-дефектолога. У статті проаналізовано різні погляди науковців на поняття «імідж», «професійний імідж» та «професійний педагогічний імідж». Визначено основні аспекти формування іміджу вчителя-дефектолога, представлені структурні компоненти іміджу вчителя, які можна адаптувати до професії вчителя-дефектолога, такі як: індивідуальні характеристики; особистісні характеристики; комунікативні характеристики; діяльнісні характеристики; характеристика поведінки. Розглянуто двосторонній процес створення іміджу в широкому понятті, а також організацію діяльності щодо формування позитивного іміджу, котра розгортається навколо двох аспектів: створення іміджу особистості вчителя-дефектолога, удосконалення, розвиток цінностей, якостей, особистісних характеристик; розробка системи заходів, що впливатимуть на сприйняття образу вчителя-дефектолога суспільством. Розкрито поняття

«ідентифікаційна індивідуальність», яка пов'язана з іншими складниками іміджу: емоційний компонент, образне пригадування, когнітивний чинник, репутація. Виокремлено передумови проведення дослідження професійного іміджу вчителя-дефектолога. Встановлена диференціація компонентів професій вчителя та вчителя-дефектолога. Сформовано найважливіші функції та характерологічні особливості вчителя-дефектолога, які очікує суспільство. Серед них найголовнішими функціями є діагностична, орієнтаційно-прогностична, конструктивно-проектувальна, корекційна, організаційна, інформаційно-пояснювальна, комунікативно-стимулююча, аналітико-оцінювальна, дослідницько-творча. Проаналізовано шлях формування професійного іміджу вчителя-дефектолога в певних об'єктах його сприйняття, який укладається у логічний ланцюжок: первинні асоціації – оцінка – порівняння – складання думки – закріплення образу. Вчитель-дефектолог для створення власного позитивного іміджу має володіти такими основними характерологічними особливостями, як: соціальні потреби, соціальна і професійно-педагогічна спрямованість, ставлення до вихованців, ставлення до членів сім'ї дитини, готовність до співпраці, гуманність, чесність, емпатія, справедливість, повага, співчуття, інтелектуальні риси, вольові риси, високий рівень самоконтролю, наполегливість, цілеспрямованість, готовність долати труднощі, організованість, рішучість; емоційні риси, врівноваженість, емоційна стійкість, емоційна виразність, контрольованість емоцій, щирість, професійні якості, педагогічний такт, професійне самовиховання, здатність творчо підходити до вирішення поставлених завдань, готовність до непередбачуваних ситуацій та пошуку конструктивного виходу з них, педагогічна майстерність, вміння схилити на свій бік, здатність викликати довіру, професійна порядність, чесність, висока працездатність. Визначено подальші перспективи вивчення даної теми.

Ключові слова: імідж, професійний імідж, вчитель-дефектолог, корекційний педагог.

Викторія Шевчук. К вопросу профессионального имиджа учителя-дефектолога. В статье проанализированы различные взгляды ученых на понятие «имидж», «профессиональный имидж» и «профессиональный педагогический имидж». Определены основные аспекты формирования имиджа учителя-дефектолога, представлены структурные компоненты имиджа учителя, которые можно адаптировать к профессии учителя-дефектолога, такие как: индивидуальные характеристики; личностные характеристики; коммуникативные характеристики; деятельностные характеристики; характеристика поведения. Рассмотрены двусторонний процесс создания имиджа в широком понятии, а также организация деятельности по формированию

положительного имиджа, которая разворачивается вокруг двух аспектов: создания имиджа личности учителя-дефектолога, совершенствование, развитие ценностей, качеств, личностных характеристик; разработка системы мероприятий, которые будут влиять на восприятие образа учителя-дефектолога обществом. Раскрыто понятие «идентификационная индивидуальность», которая связана с другими составляющими имиджа: эмоциональный компонент, образное припоминания, когнитивный фактор, репутация. Выделены предпосылки проведения исследования профессионального имиджа учителя-дефектолога. Установлена дифференциация компонентов профессий учителя и учителя-дефектолога. Сформированы важнейшие функции и характерологические особенности учителя-дефектолога, которые ожидает общество. Среди них главными функциями являются диагностическая, ориентационно-прогностическая, конструктивно-проектировочная, коррекционная, организационная, информационно-объяснительная, коммуникативно-стимулирующая, аналитико-оценочная, исследовательско-творческая. Проанализированы путь формирования профессионального имиджа учителя-дефектолога в определенных объектах его восприятия, который заключается в логическую цепочку: первичные ассоциации – оценка – сравнение – составление мнения – закрепление образа. Учитель-дефектолог для создания собственного положительного имиджа должен обладать следующими основными характерологическими особенностями, как: социальные нужды, социальная и профессионально-педагогическая направленность, отношение к воспитанникам, отношение к членам семьи ребенка, готовность к сотрудничеству, гуманность, честность, отзывчивость, справедливость, уважение, сострадание, интеллектуальные качества, волевые черты, высокий уровень самоконтроля, настойчивость, целеустремленность, готовность преодолевать трудности, организованность, решительность; эмоциональные черты, уравновешенность, эмоциональная устойчивость, эмоциональная выразительность, контролируемость эмоций, искренность, профессиональные качества, педагогический такт, профессиональное самовоспитание, способность творчески подходить к решению поставленных задач, готовность к непредсказуемым ситуациям и поиску конструктивного выхода из них, педагогическое мастерство, умение склонять на свою сторону, способность вызывать доверие, профессиональная порядочность, честность, высокая работоспособность. Определены дальнейшие перспективы изучения данной темы.

Ключевые слова: имидж, профессиональный имидж, учитель-дефектолог, коррекционный педагог.

Постановка проблеми. В сучасних умовах, з урахуванням неоднозначного державотворчого процесу в Україні, проблема формування іміджу вчителя дефектолога набула важливого як теоретичного, так і практичного значення. В той час, коли на державному рівні затверджується Концепція розвитку інклюзивного навчання, Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, розумієш, що окрім питань фінансування державних структур, розробки правової бази, та переформатування філософії суспільства в цілому, гострим залишається питання підготовки спеціальних кадрів для роботи з особливими дітьми, а саме вчителя-дефектолога (корекційного педагога). Нажаль, населення України мало інформоване щодо даної професії, дуже часто люди плутають її з лікарем, фізіологом, логопедом; родини, в яких є діти з особливими потребами, не знають, до кого звертатись у вирішенні освітніх, психологічних та реабілітаційних проблем. Останніми роками з метою підвищення професійної готовності до практичної роботи випускників ВНЗ, які отримують спеціальність за напрямом «Педагогічна освіта» наказом Міністерства освіти і науки України рекомендована вибіркова дисципліна «Корекційна педагогіка», метою якої є знайомство з основами практичної роботи вчителя дефектолога. Але і студенти, майбутні дефектологи, не в повній мірі усвідомлюють масштабність і конкретизацію своєї майбутньої діяльності у навчально-виховних, реабілітаційних чи загальноосвітніх закладах, та особливості майбутньої професії. Тому є актуальним питання вивчення формування іміджу професії вчителя-дефектолога, з метою поширення інформування населення щодо даної професії вчителя-дефектолога та створення позитивного ставлення суспільства до спеціальної педагогічної допомоги в умовах інклюзивної форми навчання, яка допоможе підвищити рівень готовності вчителя-дефектолога до педагогічної праці, а дітям з особливими потребами краще та без труднощів соціалізуватись.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій та науково-популярній літературі віддається перевага ретельному дослідженню іміджу акторів, співаків, політиків, менеджерів, бізнесменів, працівників мас-медіа (А. Калюжний, Г. Михайлов, О. Оперчук, Є. Перелигіна, Ю. Палеха, В. Шепель). Водночас, у сучасній психології накопичений досить широкий арсенал технологій, спрямованих на підтримку та створення іміджурізних фахів.

Щодо іміджу працівників освіти, ним цікавились такі вчені як, О. Володарська, Л. Даниленко, В. Олійник, В. Маслов, Г. Єльнікова, В. Пуцов, Л. Пуховська, В. Семиченко тощо. Одночасно проблемами професійної підготовки, психолого-педагогічної готовності до виконання фахових обов'язків займалися вітчизняні науковці, а саме В. Бондар, С. Гайдукевич, І. Єременко, Н. Засенко, І. Колесник,

А. Колупаєва, М. Кот, В. Лапшин, С. Миронова, Н. Назарова, Ю. Пінчук, Л. Руденко, В. Синьов, С. Федоренко, Л. Фомічова, О. Хохліна, С. Шаховська, О. Шевченко, М. Шеремет, М. Ярмаченко та інші. В. Гладуш розкрив деякі моменти формування професійного іміджу психологів та дефектологів, які носять фрагментарний характер. Системного дослідження проблеми особливостей формування професійного іміджу вчителя-дефектолога не існує, щоробить наше теоретичне дослідження актуальним та своєчасним.

Метою публікації є аналіз науково-теоретичної літератури, уточнення значення загального поняття «імідж» та описання особливостей професійного іміджу вчителя-дефектолога.

Виклад основного матеріалу. Поняття «імідж» останніми роками міцно входить до словника сучасної людини головним чином тому, що імідж професіонала впливає на взаємини з людьми та ефективність спільної роботи. Це питання дедалі більше хвилює фахівців із найрізноманітніших галузей знань і виробництв, в тому числі працівників освіти. Слово «імідж» (походить від лат. *imago* - образ) відоме з давніх часів, проте його значення трансформувалось багато разів і досі викликає досить багато суперечностей та різних підходів до трактувань. Імідж пов'язують із свідомістю, відображенням, виглядом, уявленням, обрисом, репутацією, реноме, думкою, харизмою, авторитетом, самопрезінтацією, символічним образом тощо[1].

Поняття «імідж» заснував у 60-х рр. 20 ст. американський економіст Болдуїн, довів його виключне значення для успішного бізнесу, ділового світу. Одразу ж ідею створення іміджу підхопила політологія. Відповідно імідж став предметом дослідження психологів. Таким чином, існує багато означень поняття «імідж». Наведемо деякі з них.

О. Мармаза вважає, імідж – це соціально-психологічний феномен, притаманний будь-якій організації, незалежно від того усвідомлює вона це, чи ні. Відтак, імідж – це цілеспрямовано створена або стихійно виникла форма відображення певного об'єкта у свідомості інших людей.

О. Ряска дає визначення іміджу так, це образ, враження, що залишає людина в спогадах і уявленнях про себе. Імідж може сприяти успіху діяльності або не сприяти йому, все залежить від того, як себе показати [1].

У психолого-педагогічних літературних джерелах під поняттям «імідж» розуміють стиль і форму поведінки людини, причому переважно зовнішній бік поведінки в суспільстві. Інколи іміджем називають набір значень і уявлень, завдяки яким у людей складається уявлення про об'єкт, вони запам'ятовують його і починають ставитися до нього певним чином чи завдяки яким об'єкт стає відомим, важлива складова кар'єрного зростання [1]; публічно зафіксований образ чи той образ, що підтримується, образ суспільного обличчя, професійне обличчя, рід діяльності, образ життя[1].

Г. Михайлов і О. Перелигіна запевняють, що для суспільства імідж – деяка цінність, що асоціюється з успішністю тієї чи іншої діяльності, індивідуальної чи колективної, а для науки – це результат певної цілеспрямованої активності з боку суб'єкта, символічний образ суб'єкта, що створюється в процесі суб'єкт-об'єктної взаємодії.

В. Кукушкин стверджує, що імідж це доля, стереотип когось чи чого-небудь, що склався. Стереотипи мають власну об'єктивну природу і є невід'ємною частиною психіки будь-якої людини.

Проте є й інші тлумачення. А. Калюжний зазначає, що «імідж» – уявлення про людину, що створюється на ґрунті його зовнішності, звичок, манері розмовляти, менталітету, вчинків і т.п., але імідж не є точним синонімом слова «образ», його можна назвати різновидом образу, основою якого є суб'єкт (людина, колектив, організація і т.п.). У професійній іміджології побутує таке тлумачення поняття: «Імідж представляє собою найбільш ефективно подання повідомлення, яке може обійти різноманітні фільтри, що є в людині».

Існує розлога типологія іміджу. Нас цікавить імідж педагога – емоційно забарвлений стереотип сприйняття образу вчителя у свідомості вихованців, колег, соціального оточення, у масовій свідомості, де реальні якості щільно переплітаються з тими, якими наділяє їх оточення; символічний образ суб'єкта, що створюється в процесі взаємодії педагога з учасниками педагогічного процесу; безпосередньо чи спеціально створене ним візуальне враження про свою особистість[1].

Проблему формування іміджу людини чи організації вирішує спеціальна нова наука – *іміджологія*. За словами В.М. Шепеля, *іміджологія* – це галузь наукового знання, що допомагає оволодіти реальними механізмами ефективного впливу зовнішнього вигляду людей один на одного. Іміджологія виступає як система, що поєднує теоретичні та практичні питання, зорієнтовані на побудову іміджу педагога. В межах педагогічної іміджології (С. Амінтаєва, М. Апраксина, Є. Бекетова, Л. Жарикова, А. Калюжний, Є. Петрова, Н. Тарасенко, В. Черепанова) імідж учителя розглядається як фактор успішності в професійній діяльності та як інструмент створення міжособистісних зв'язків та соціальних відносин.

О. Панасюк доводить, що імідж професії – думка про професію, яка виникла у психіці визначеної або невизначеної групи людей на основі образу, сформованого у їх психіці в результаті прямого сприйняття ними тих чи інших характеристик професії або непрямого – на основі сприйняття оціненого кимось образу (на основі сприйняття думки), сформованого у психіці інших людей.

Професійний імідж – це професійні якості педагога, а також комунікативні особливості професійної діяльності. В першу чергу, це такі якості, як знання предмету і володіння методикою, уміння правильно оцінювати знання учнів, здійснювати підхід до них.

Професійний педагогічний імідж учителя – це форма самовиявлення індивідуального цілісного образу особистості вчителя як

реалізатора потреб мікро- і макросоціуму в освітніх послугах, при якій виявляються найбільш виразні та особистісні якості відповідно до статусу вчителя та соціальної ролі в освітньому середовищі [1]. З позиції цих визначень розглянемо імідж професії вчителя-дефектолога.

Л. Попова стверджує, що образ педагога мусить надихати. Як би не був професійно підготовлений учитель, він просто зобов'язаний постійно вдосконалювати свої особисті якості, створюючи, таким чином власний імідж[1].

В. Гладуш у своїх роботах зазначає, що традиційним є виділення у структурі іміджу таких компонентів, як ядро (статична, але здатна до змін складова) та змінні складові іміджу, які достатньо оперативно змінюються під впливом середовища. До компонентів іміджу, що входять у ядро, він відносить когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти, а також рефлексивний і ціннісний компоненти як механізми інтеграції названих компонентів. Розглядаючи імідж професії корекційного педагога, можна зауважити, що він є соціально-психологічним феноменом, тому що формується у носіїв психіки у процесі пізнання об'єктів соціальної дійсності. А у складі соціально-психологічного феномена традиційно виділяють три компоненти: когнітивний, афективний, поведінковий. В. Гладуш спробував конкретизувати ці три компоненти відносно іміджу професії вчителя-дефектолога: когнітивний (знання, переконання про професію, її особливості); емоційний (емоції, переживання, які викликає професія); поведінковий (готовність діяти певним чином щодо професії) [1].

Вченими представлено такі структурні компоненти іміджу вчителя, які можна адаптувати і до професії вчителя-дефектолога. Це: індивідуальні характеристики; особистісні характеристики; комунікативні характеристики; діяльнісні характеристики; характеристика поведінки.

Вважаємо, що імідж вчителя-дефектолога, може створюватись унаслідок:1) позиціонування себе суб'єктом у вигляді певного образу; 2) сприйняття об'єктом професії через певний образ. Цей процес, є теоретичним і практично експериментально не доведений, має двосторонній характер (рис.1)

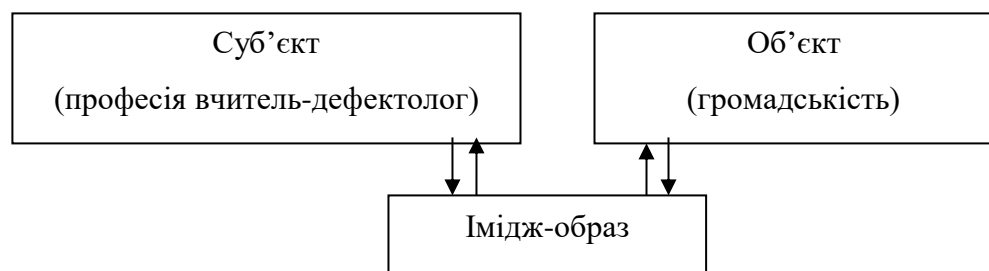


Рис.1 Процес створення іміджу

Об'єкти - це у широкому розумінні громадськість, до якої можна віднести різних ймовірних користувачів, замовників чи споглядачів освітніх послуг. Це: потенційні учні; потенційні батьки, родичі, знайомі батьків; педагогічні колеги з інших навчальних закладів; працівники вищих рівнів управління (районні, міські управління, міністерства освіти); науково-методичні працівники педагогічних вишів, інститутів удосконалення вчителів; працівники телебачення, радіо, періодичних видань.

Для створення іміджу вчителя-дефектолога необхідно передусім з'ясувати компоненти, які впливають на сприйняття. Приміром слід звернути увагу на **ідентифікаційну індивідуальність** професії, тобто на те, що відрізняє її від багатьох інших. **Ідентифікаційна індивідуальність** пов'язана з іншими складниками іміджу, наприклад: емоційний компонент, образне пригадування, когнітивний чинник, репутація [1].

Професія вчителя-дефектолога відрізняється від професії вчителя, педагога, тим що потребує широких морально-етичних, когнітивних, емоційно-вольових та цілого ряду якостей особистості. Не кожен вчитель загальноосвітніх закладів, зможе здійснювати обов'язки вчителя-дефектолога. Розглянемо які саме **функції** від вчителя-дефектолога вимагає сучасність: 1) діагностична – проведення комплексної діагностики розвитку дитини.Орієнтаційно-прогностична – визначення завдань діяльності та прогнозування її результатів; 2) конструктивно-проектувальна – проектування власної педагогічної діяльності, відбір оптимальних способів реалізації поставлених завдань; 3) корекційна – створення оптимальних умов для повноцінного розвитку дітей з особливими потребами; 4) Організаційна – організація навчально-виховного процесу; 5) інформаційно-пояснювальна – отримання інформації, використання її в своїй діяльності, надання необхідної інформації учням, їх батькам, колегам; 6) комунікативно-стимулююча – володіння засобами вербального та невербального спілкування та застосування їх задля досягнення певної мети; 7) аналітико-оцінювальна – здійснення контролю навчально-виховного і корекційного процесу на основі аналізу результатів своєї діяльності; 8) дослідницько-творча – збір, опрацювання та використання нової інформації для розв'язання професійних завдань.

Вчитель-дефектолог – це високоморальна людина з високим рівнем інтелектуального розвитку та професійної підготовки, яка щиро зацікавлена у результатах своєї праці і вміє знаходити спільну мову з дітьми, їх батьками та своїми колегами. На нашу думку, вчитель дефектолог для створення позитивного іміджу власної професії має володіти такими характерологічними особливостями, а саме: *соціальні потреби* (потреба у спілкуванні з дітьми; прагнення до удосконалення своїх знань, умінь і навичок; потреба використовувати набуті знання для допомоги дітям); *соціальна і професійно-педагогічна спрямованість*

(соціальна активність; щира зацікавленість у позитивних результатах власної діяльності, впевненість в оптимістичній перспективності корекційного впливу; відповідальність); *ставлення до вихованців*(гуманність, порядність, емпатія, вимогливість, терпимість, тактовність, доброта, любов, повага); *ставлення до членів сім'ї дитини* (готовність до співпраці, гуманність, чесність, емпатія, справедливість, повага, співчуття); *інтелектуальні риси* (спостережливість, критичність мислення, логічність, творча уява, критичність мислення, вміння прогнозувати результати своєї діяльності); *вольові риси* (високий рівень самоконтролю, наполегливість, цілеспрямованість, готовність долати труднощі, організованість, рішучість); *емоційні риси*(врівноваженість, емоційна стійкість, емоційна виразність, контрольованість емоцій, щирість); *професійні якості* (педагогічний такт, професійне самовиховання, здатність творчо підходити до вирішення поставлених завдань, готовність до непередбачуваних ситуацій та пошуку конструктивного виходу з них, педагогічна майстерність, вміння схилити на свій бік, здатність викликати довіру, професійна порядність, чесність; висока працездатність).

Професія вчителя-дефектолога вимагає від спеціаліста володіння знаннями необхідними для створення оптимальних умов для розвитку дитини, реалізації її потенціалу: здійснення діагностичної діяльності, організації навчально-виховного процесу, забезпечення корекційно-розвивальної спрямованості навчання, реалізації індивідуального та диференційованого підходу в роботі з дітьми, налагодження співпраці з батьками учнів та спеціалістами інших галузей.

Корекційний педагог повинен вміти проводити діагностичне обстеження, планувати свою діяльність з урахуванням пріоритетних цілей, обирати оптимальні методи для їх досягнення, створювати оптимальні умови для повноцінного розвитку своїх вихованців, організовувати цікавий навчально-виховний процес, обирати оптимальні засоби та прийоми спілкування, визначати напрямки самовдосконалення.

Шлях формування професійного іміджу вчителя-дефектолога в певних об'єктів його сприйняття укладається у логічний ланцюжок: ***первинні асоціації – оцінка – порівняння – складання думки – закріплення образу.***

З огляду на те що процес створення іміджу професії вчителя-дефектолога є двостороннім, організація діяльності щодо формування позитивного іміджу повинна теж розгортатись навколо двох аспектів:

- Створення іміджу особистості вчителя-дефектолога, удосконалення, розвиток цінностей, якостей, особистісних характеристик.
- Розробка системи заходів, що впливатимуть на сприйняття образу вчителя-дефектолога суспільством [1].

Висновки. Таким чином, аналіз наукової літератури, експериментальних досліджень вчених, довів що створення

професійного іміджу вчителя-дефектолога, необхідний, виходячи з позиції того, що у мало інформованому суспільстві складається хибна думка щодо професії, а у деяких навіть можлива й негативна оцінка. Спеціалісти даної професії мають удосконалювати та розвивати власні якості та вміння, формувати професійно-ціннісні орієнтації. Складові іміджу вчителя-дефектолога відрізняються від звичайного іміджу педагога, по-перше специфікою виду діяльності, по-друге категорією дітей, на яких вони мають вплив, по-третє просвітницька та корекційна робота, яку вони несуть у суспільство, мають високий рівень відповідальності.

Подальшими перспективами вивчення проблеми формування іміджу професії вчителя-дефектолога є уточнення структурних елементів іміджу його професії, складових та самого процесу створення іміджу вчителя-дефектолога, вивчення ролі особистісних властивостей у оцінці професії, створення рекомендацій, програм формування позитивного ставлення до професії «вчитель-дефектолог».

Список використаних джерел

1. **Бондаренко А.Ф.** Психологическая помощь: теория и практика: Учеб. пособие для студ. ст. курсов психол. Фактов и отд-ний ун-тов. – К.: Укртехпресс, 1997, – 216 с. 2. **Гладуш В.А.** Особливості формування іміджу професії корекційного педагога / В. А. Гладуш // Імідж сучасного педагога. – 2014. – №4 – С. 3-7 3. **Калюжный А.А.** Психология формирования имиджа учителя / А. А. Калюжный. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 222 с. 4. **Мармаза О.І.** Використання потенційних можливостей іміджології в управлінні закладами освіти / О. І. Мармаза // Управління школою. – 2009. – №19-21. – С. 55-59. 5. **Межерицька О.А.** Професійний імідж як інструмент педагогічного впливу / О. А. Межерицька // Управління школою. – 2009. – №25. – С.29. 6. **Нікішина Т.В.** Індивідуальний імідж сучасного педагога як аспект його творчого самовираження / Т. В. Нікішина // Управління школою. – 2007. – №36. – С. 6-9. 7. **Палеха, Ю.І.** Іміджологія: навчальний посібник / За заг. ред. З. І. Тимошенко. – К.: Вид-во Європейського ун-ту, 2005. – 324 с. 8. **Ряска О.Г.** Педагогічна рада «Імідж сучасного педагога» / О. Г. Ряска // Управління школою. – 2013. – № 28-30. – С.50-54. 9. **Сигида С.В.** Формування та розвиток професійно-особистісного іміджу педагогів початкової ланки освіти / С. В. Сигида // «Початкове навчання та виховання». – 3013. – № 35-36. – С.2-5.

Spisok vikoristanih dzherel

1. **Bondarenko A.F.** Psihologicheska ja pomoshh': teorija i praktika: Ucheb. posobie dlja stud. st. kursov psihol. Faktov i otd-nij un-tov. – K. : Ukrtehpress, 1997, – 216 s. 2. **Gladush V.A.** Osoblivosti formuvannja imidzhu profesii korekcijnogo pedagoga / V. A. Gladush // Imidzh suchasnogo pedagoga. – 2014. – №4 – S. 3-7 3. **Kaljuzhnyj A.A.** Psihologija formirovanija imidzha uchitelja / A. A. Kaljuzhnyj. – M. :

VLADOS, 2004. – 222 s. **4. Marmaza O.I.** ikoristannja potencijnih mozhlivostej imidzhologii v upravlinni zakladami osviti / O. I. Marmaza // Upravlinnja shkoloju. – 2009. – №19-21. – S. 55-59. **5. Mezheric'ka O.A.** Profesijnij imidzh jak instrument pedagogichnogo vplivu / O. A. Mezheric'ka // Upravlinnja shkoloju. – 2009. – №25. – S. 29. **6. Nikishina T.V.** Individual'nij imidzh suchasnogo pedagoga jak aspekt jogo tvorchoho samovirazhennja / T. V. Nikishina // Upravlinnja shkoloju. – 2007. – №36. – S. 6-9. **7. Palcha, Ju.I.** Imidzhologija : navchal'nij posibnik / Za zag. red. Z. I. Timoshenko. – K. : Vid-vo Evropejs'kogo un-tu, 2005. – 324 s. **8. Rjaska O.G.** Pedagogichna rada «Imidzh suchasnogo pedagoga» / O. G. Rjaska // Upravlinnja shkoloju. – 2013. – № 28-30. – S.50-54. **9. Sigida S.V.** Formuvannja ta rozvitok profesijno-osobistisnogo imidzhu pedagogiv pochatkovoï lanki osviti / S. V. Sigida // «Pochatkove navchannja ta vihovannja». – 2013. – № 35-36. – S.2-5.

Victoria Shevchuk. On the issue of professional image of a teacher-defectologist. The article presents the analysis of different scientists' views on the concept of «image», «professional image» and «professional pedagogical image». It was determined the main aspects of image formation of the teacher-defectologist, such as: individual characteristics; personal characteristics; communication characteristics; characteristics of activity; characteristics of behavior. The article reviewed a bilateral process of the image creation as broadly understood, as well as organizing the activities to create a positive image that concerns two aspects: creating an image of the teacher-defectologist's personality, improvement and development of values, qualities, skills, personal characteristics; development of measures that affect the perception of the teacher-defectologist image by society. It was defined a concept of "identification personality" that relates to other components of the image: emotional component, imaginative remembering, cognitive factor, reputation. It was distinguished a number of preconditions for conducting research of the professional image of the teacher-defectologist. The research established the differentiation of components of professions – a teacher and a teacher-defectologist. It was formed the system of important functions and characteristic features of teacher-defectologist expected by society. Among them, the most important functions are diagnostics, orientation and forecasting, structural designing, correction, organizational, informational and explanatory functions, communication and stimulating, analytical estimating, research and creativity. Moreover, it was analyzed the creation of the professional image of the teacher-defectologist in certain conditions of its perception, concluded in the logical chain: primary association - evaluation - comparison – creation of an idea – fixation of the image. In order to create a positive image defectologist should have the following basic traits as: social needs, social and professional-educational orientation, attitude towards pupils, attitude towards the members of the child's family, readiness to cooperate, humanity, honesty, empathy, fairness, respect, compassion, intelligent traits, forceful traits, a high level of self-control, perseverance, purposeful, readiness

to overcome difficulties, organization, determination; emotional traits, balance, emotional stability, emotional expressiveness, emotion control, honesty, professional qualities, pedagogical sense of occasion, professional self-education, ability to approach to the assignment creatively, readiness to resolve unforeseen situations and seeking for a constructive way out of them, pedagogical skills, ability to persuade to his/her side, the ability to inspire credibility, professional decency, honesty, high efficiency. It was defined some further prospects of studying the topic.

Key words: image, professional image, a teacher-defectologist, correctional educator.

Received 20.04.2015

Reviewed 15.05.2015

Accepted 12.06.2015

УДК 376.015.31-056.36:316.42

І. М. Шишменцев
alena_grynenko@mail.ru

АНАЛІЗ РОБОТИ З ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ЛЮДСЬКИХ ВЗАЄМИН У ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ТВОРАМИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ПРАКТИЦІ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

Shishmentsev I. M. Analysis of work on cultivating human intercommunication in the process of acquaintance with the works of the ukrainian literature in the practical work of the auxiliary school / I. M. Shishmentsev // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 2.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 291–301

І. М. Шишменцев. Аналіз роботи з виховання культури людських взаємин у процесі ознайомлення з творами української літератури в практиці допоміжної школи. У статті здійснено аналіз роботи з виховання культури людських взаємин у процесі ознайомлення з творами художньої української літератури в практиці допоміжної школи. Побудова демократичного, гуманного суспільства потребує належного рівня культури. Ця культура є передусім консолідуючим початком, виступає регулятором поведінки, а також гарантом

шанобливого ставлення й взаєморозуміння, терпимості і взаємоповаги. Проблема виховання гуманних почуттів як ніколи актуальна в сучасному часі та обумовлена гуманізацією педагогічного процесу, який зумовлює «олюднення знань», тобто таку організацію, при якій знання мають особистісний зміст. Гуманізм як моральна якість може проявлятися тільки по відношенню до інших. Дитина, взаємодіючи з навколишнім світом, з дорослими та однолітками повинна прийти до розуміння змісту добра, совісті, правдивості. Перед педагогом постає проблема виховання особистості, яка будуватиме взаємини з оточуючими її людьми на засадах добра, любові, поваги, толерантності. Робота з питань виховання культури людських взаємин повинна ґрунтуватися на людинознавчій стратегії виховання, яка окреслює шляхи становлення людини не в системі вузьких цінностей та інтересів, а в сукупності людських стосунків. Вона розрахована на співпрацю вчителів та учнів, додержання демократичних норм життя, створення умов для повноцінного й гарантійного розвитку кожного школяра з урахуванням специфічних особливостей національного середовища – історичних, духовних, культурних, мовних і релігійних. В літературній спадщині українських письменників чільне місце займає проблема морального виховання, сімейних відносин, людських стосунків. Багато уваги вихованню молодого покоління приділяли українські письменники П. Грабовський, М. Коцюбинський, Л. Українка, Т. Шевченко, І. Франко та ін. Митці стверджували, що духовність, гуманізм, сердечність, любов, співчуття є не просто абстрактними моральними категоріями, а результат виховання, найважливіші риси людини, які є визначальними у людських взаєминах. Аналіз методичної літератури дозволив зробити автору статті висновок про те, що протягом останніх декількох років вчені та вчителі-практики почали приділяти більше уваги проблемі людських взаємин. Однак, доводиться констатувати: підручники та методичні посібники з української літератури ще не містять достатньої кількості навчального матеріалу, який би допомагав виховувати в учнів культуру людських взаємин; бракує методичної літератури з досліджуваної проблеми; не узагальнено передовий педагогічний досвід з питань виховання загальної культури та культури людських взаємин у розумово відсталих підлітків.

Ключові слова: виховання, гуманізм, культура людських взаємин, українська література, розумово відсталі підлітки.

И. М. Шишменцев. Анализ работы по воспитанию культуры человеческих взаимоотношений в процессе ознакомления с произведениями украинской литературы в практике вспомогательной школы. В статье осуществлен анализ работы по воспитанию культуры человеческих взаимоотношений в процессе

ознакомления с произведениями художественной украинской литературы в практике вспомогательной школы. Строительство демократического, гуманного общества требует соответствующего уровня культуры. Эта культура является, прежде всего, консолидирующим началом, выступает регулятором поведения, гарантом уважительного отношения и взаимопонимания, терпимости и взаимоуважения. Проблема воспитания гуманных чувств как никогда актуальна в современном обществе и обусловлена гуманизацией педагогического процесса, который требует «очеловечения знаний», а именно такую организацию, при которой знания имеют личностное содержание. Гуманизм как моральное качество может проявляться только по отношению к другим. Ребенок, взаимодействуя с окружающим миром, с взрослыми и сверстниками должен прийти к пониманию содержания добра, совести, честности. В связи с этим перед педагогом стоит проблема воспитания личности, которая будет строить отношения с окружающими ее людьми на основе добра, любви, уважения, толерантности. Работа по вопросу воспитания культуры человеческих взаимоотношений должна базироваться на становлении человека не в системе узких ценностей и интересов, а в совокупности человеческих отношений. Она рассчитана на сотрудничество учителей и учеников, учета демократических норм жизни, создания условий для полноценного и гарантированного развития каждого школьника с учетом специфических особенностей национальной среды – исторических, духовных, культурных, языковых и религиозных. В литературном наследии украинских писателей значительное место занимает проблема морального воспитания, семейных и человеческих взаимоотношений. Много внимания воспитанию молодого поколения уделяли украинские писатели П. Грабовский, М. Коцюбинский, Л. Украинка, Т. Шевченко, И. Франко и др. Писатели утверждали, что гуманизм, сердечность, любовь, сопереживание являются не просто абстрактными моральными категориями, а результат воспитания, важные качества человека, которые являются определяющими в человеческих взаимоотношениях. Анализ методической литературы позволил сделать автору статьи вывод о том, что на протяжении последних лет ученые и учителя-практики начали уделять больше внимания проблеме человеческих взаимоотношений. Однако, приходится констатировать, что учебники и методические пособия по украинской литературе еще не имеют достаточного количества учебного материала, который бы помогал воспитывать у школьников культуру человеческих взаимоотношений; недостаточно обобщен передовой педагогический опыт по вопросу воспитания общей культуры и культуры человеческих взаимоотношений у умственно отсталых подростков.

Ключевые слова: воспитание, гуманизм, культура человеческих взаимоотношений, украинская литература, умственно отсталые подростки.

Особистість, у першу чергу характеризується своїми відносинами з оточуючим світом і суспільством, різними людьми. Тому можна говорити, що особистість це продукт суспільних відносин, які створюються в найближчому соціальному оточенні. С. Рубінштейн стверджував, що серце людини зіткано з її людських відносин до інших людей, а саме: те, чого він вартий у цілому визначається тим, до яких людських відносин людина прагне, які відношення з іншими людьми він здатен встановити. На думку науковця, одним із суттєвих параметрів за якими вимірюється людина є її відносини з іншими людьми [3]. Дитина вступає у взаємодію з середовищем, з окремими людьми і тут починається моральне виховання, стрижнем якого є формування гуманних відносин і взаємовідносин дітей. В суспільстві ці відносини характеризуються відносинами дружнього співробітництва, піклування про людину.

Проблема виховання гуманних почуттів як ніколи актуальна в сучасному часі та обумовлена гуманізацією педагогічного процесу, який зумовлює «олюднення знань», тобто таку організацію, при якій знання мають особистісний зміст. Гуманізм як моральна якість може проявлятися тільки по відношенню до інших. Дитина, взаємодіючи з навколишнім світом, з дорослими та однолітками повинна прийти до розуміння змісту добра, совісті, правдивості.

Проблема вивчення культури людських взаємин в підлітковому віці обумовлена тим, що в психічному розвитку підлітка головна роль належить становленню системи соціальних взаємовідношень з оточуючими. Він включається в нову систему стосунків і спілкування з дорослими та товаришами. У молоді виникає внутрішній конфлікт між бажанням привернути увагу до себе та відсутністю елементарної культури поведінки з ровесниками та педагогами.

Враховуючи вищезазначене, робота з питань виховання культури людських взаємин у розумово відсталих підлітків повинна ґрунтуватися на людинознавчій стратегії виховання, яка окреслює шляхи становлення людини не в системі вузьких цінностей та інтересів, а в сукупності людських стосунків. Вона розрахована на співпрацю вчителів та учнів, створення умов для повноцінного розвитку кожного розумово відсталого школяра з урахуванням його психологічних особливостей. Проявом особистісної незрілості розумово відсталого підлітка є великий вплив егоцентричних емоцій на оцінні судження. Емоційна обмеженість, незрілість дітей зазначеної категорії тісно пов'язана з інтелектуальним порушенням. Слабкість інтелектуальної регуляції почуттів визначається в тому, що діти не коригують своїх почуттів відповідно ситуації.

Розумово відсталі діти некритично сприймають накази та поради оточуючих людей. Таких дітей легко підготувати образити близьку або слабку людину. Почуття розумово відсталих підлітків мало диференційовані, бідні. Їх переживання, прив'язаності поверхові та нестійкі.

Література як мистецтво слова розкриває для розумово відсталих школярів дивовижний світ. Це надає можливість пізнавати сутність людей, їхні уявлення про навколишній світ і про себе, отримувати цікаві відомості про героїв різних часів і народів, про їхні мрії та історію формування життєвих цінностей. Однак, читання літературних творів має бути осмисленим, важливо розуміти позицію автора щодо зображених ним картин життя, з'ясувати, якими є мотиви вчинків персонажів і причини суперечностей між ними та їхніми інтересами, які ідеали захищають і які життєві цінності відстоюють. Письменники як майстри художнього слова намагаються так відтворити різноманітні людських характерів і безліч подій, щоб це стало в уяві школярів у вигляді живих картин і викликало в них відповідні почуття та переживання. У цьому полягає високий виховний потенціал художньої літератури. Читаючи різні твори, учень не лише уявляє собі зовнішність і характери персонажів, а й занурюється в їхні думки і почуття, емоційно переживає те, що з ними відбувається.

Багато уваги вихованню молодого покоління приділяли українські письменники П. Грабовський, М. Коцюбинський, Л. Українка, Т. Шевченко, І. Франко та ін. В їхній літературній спадщині чільне місце займає проблема людських стосунків. Митці стверджували, що духовність, гуманізм, сердечність, любов, співчуття є не просто абстрактними моральними категоріями, а результатом виховання, найважливіших рис людини, які є визначальними у людських взаєминах.

Таким чином, читання української літератури, дає нам можливість поступового впливу на свідомість розумово відсталих учнів, на їх емоційну, чуттєву та вольову сфери. Саме такий вплив допоможе вчителю успішно здійснювати процес виховання культури людських взаємин в учнів допоміжної школи у процесі ознайомлення з творами художньої літератури.

Вивчення літератури в 7 – 9-х класах здійснюється за навчальною програмою для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей (читання 5-10 класи). Укладач програми – Н. Кравець – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної психопедагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ ім. М. П. Драгоманова (2008) [2]. Матеріал програм для 7 – 9-х класів структуровано за тематико–хронологічним принципом. Таке розміщення матеріалу забезпечує краще розуміння сутності епохи, відображену в літературних творах.

Метою предмета «Читання» є формування основи читацької культури у школярів, потреби читати художню літературу, прищеплення інтересу до книги як джерела інформації, формування особистості розумово відсталого учня засобами художньої літератури. Завданням навчання читання є формування міцної навички читання, читацької самостійності, інтересів, виховання засобами літератури любові до України, її народу, його мови, прилучення до кращих надбань, розвиток і корекція пізнавальних інтересів.

Добір змістового наповнення програми ґрунтується на дотриманні дидактичних принципів доступності, послідовності, системності, доцільності, достатності, наступності в навчанні. Основний зміст подається, зважаючи на такі чинники: відповідність матеріалу розумовим і фізичним можливостям учнів; послідовність практичного засвоєння літературознавчих понять; системне розміщення матеріалу, що забезпечує адекватність його сприймання, розуміння, запам'ятовування з подальшим усвідомленням для використання в навчанні та життєдіяльності; реалізація у змісті системи моральних, етичних і художньо-естетичних уявлень, що відповідають вимогам виховання національно свідомих громадян України. Для оновленого змісту характерною є українознавча спрямованість.

Коло читання охоплює кращі художні твори, доступні учням певного класу, а саме: твори усної народної творчості (легенди, казки, перекази, думи); малі фольклорні жанри (загадки, скоромовки, лічилки, приказки, прислів'я тощо); доступні учням твори української класичної та сучасної літератури. За тематичним спрямуванням це твори про Україну, минуле й сьогодення, про любов і шану до рідного краю, до української мови й історичного минулого України.

Програмою передбачено вивчення художніх творів, у яких показано стосунки між людьми, їх краса, людські чесноти, які є стрижнем культури людських взаємин. Ці твори можуть стати істотним фактором у формуванні характеру молоді особи, її неповторного духовного світу, світоглядних переконань, рис високої моральності, національної свідомості у сприйнятті навколишнього світу, в усьому його багатстві та розмаїтті. Такими творами є: у *сьомому класі* «Морзенко» П. Мирного. У *восьмому класі* «Украла» Б. Грінченка, «Дорогою ціною» М. Коцюбинського, «Захар Беркут» І. Франка. У *дев'ятому класі* розгляд цієї проблеми пропонується на прикладах творів Б. Грінченка «Грицько», «Без хліба», В. Вінниченка «Федько-хламидник», Нечуй-Левицького «Микола Джеря». Далі визначатимемо різновиди людських взаємин для кожного твору окремо.

П. Мирний добре знав життя простого народу. У своїх творах письменник намагався правдиво розповісти про труднощі та радощі їхнього життя. Оповідання «Морзенко» не є виключенням. У ньому

йдеться про долю хлопчика Пилипка та його матір Катрю. Автор намагався показати вплив умов життя людей на їхню долю, які заради любові один до одного роблять відчайдушні вчинки.

Вивчення у восьмому класі твору Б. Грінченка «Украла» дає вчителю можливість розкрити перед учнями цінність людських стосунків та почуттів, пронизаних співчуттям, справедливістю та чуйністю. І. Франко у повісті «Захар Беркут» зобразив протистояння добра і зла, людей честі та зрадників рідної землі. Письменник засуджує підступні вчинки Тугара Вовка як найтяжчий, непростий гріх. Захоплення автора викликають Максим та Захар Беркути, Мирослава. Цим людям притаманні найкращі риси: чесність, мужність, порядність, почуття гідності, щира любов до своєї землі.

У повісті «Дорогою ціною» М. Коцюбинського, зображено життя українського селянства і збоку суспільних негараздів, і з точки зору взаємин між людьми, не оминув своєю увагою автор і внутрішні переживання, роздуми, прагнення героїв. Головний герой – людина, яка готова пожертвувати усім, дорого сплатити за власну волю. Але не менш за волю важливі для цього кремезного чоловіка щастя своїх друзів, взаємодопомога. У повісті також йде про любов у найширшому розумінні цього слова. Про любов дружню, про любов до ближнього. Образ Івана Котигорошка найкраще ілюструє цю людську, християнську любов, через яку людина має за щастя допомогти іншій людині, керуючись якою людина чинить добро безкорисливо.

Твір Б. Грінченка «Без хліба» є психологічним та художньо довершеним оповіданням, в якому дуже тонко автор розкриває гуманність і благородство людських взаємин у дуже непростих ситуаціях. Протиставлення добра і зла в оповіданні В. Вінниченка «Федько-хламидник» показано на прикладі двох хлопців так яскраво, що вже не вважаєш Федька розбишакою, відчуваєш симпатію повагу до нього, як до особистості. І. Нечуй-Левицький в повісті «Микола Джеря» створив багатогранний образ позитивного героя з високим почуттям людської гідності, непримиренності по відношенню до всякого насильства, глибокою моральною чистотою, здоровим, вільним від забобонів сприйняттям життя.

Але, на наш погляд, вважаємо за доцільне включити до програми такі твори, як «Школяр», «Любов до ближнього» А. Тесленка; «Дід Макар» Т. Бордуляка; «Слово матері» Б. Антоненка-Давидовича; «Прометей» А. Малишка; «Хто ти» Є. Гуцала; Тихоня» В. Земляка; «Харитя» М. Коцюбинського; «Дзвоник» Б. Грінченка; «Вуркани» І. Микитенка; «Климко» Г. Тютюнника; «Поліщуки» Б. Шведа; «Плач перепела» Є. Шморгуна; «Вогник далеко в степу» Г. Тютюнника.

Так, в оповіданні «Харитя» М. Коцюбинський майстерно розкрив психологію дитини, окреслив коло її думок та переживань. Письменник

проголошує доброту та душевність, розкриває людські взаємини, що базуються на здатності відгукуватися на чуже горе, бути співчутливим та добрим. В оповіданні «Дзвоник» Б. Грінченка автор змальовує негативні риси людського характеру, а саме бездумність. В оповіданні А. Тесленка «Любов до ближнього» засуджується бездушність і лицемірство та показано людські взаємини, стрижнем яких є доброта, співчутливість та взаємодопомога. І. Микитенко в повісті «Вуркагани» дуже гарно розкриває почуття дружби і товариської взаємодопомоги та засуджує такі людські вади, як підлість, жорстокість та нечесність. Оповідання «Тихоня» В. Земляка дає вчителю ще одну можливість розкрити перед дітьми цінність людських стосунків та почуттів, пронизаних співчуттям, справедливістю та чуйністю.

Також цікавим, на наш погляд, є твір Г. Тютюнника «Климко». Доброта та самовідданість Климка є чудовим прикладом людських чеснот, які слід наслідувати учням, а саме, прагнення допомогти людям, непримиренність до зла та неправди. У творах Б. Шведа «Поліщуки» та Є. Шморгуна «Плач перепела» дуже гарно описано стосунки батька й сина, ставлення до матері. Шаноба сімейних традицій, повага до батьків, до старших притаманні моралі слов'янських народів, тому-то в багатьох творах української літератури з такою глибокою любов'ю зображено тих, хто готовий віддати усе заради нашого щастя, гарної долі – батька і матір.

Формуванню культури людських взаємин, на нашу думку, сприяють уривки з Біблії. Не слід відмежовуватися від того, що у процесі зародження та становлення української національної системи виховання і у наш час релігійні виховні традиції помітно впливають на молодь. У релігії чітко проглядається первинний, але такий яскравий шар загальнолюдських цінностей. Учні мають можливість переконатися, що у житті загальнолюдські цінності, дотримання правил людського співіснування сприяє утвердженню ідеалів добра, правди, краси, справедливості, милосердя, формуванню гуманних поглядів на людину, природу, суспільство.

Перехід на нові навчальні програми 5-10 класів, підвищення вимог до змісту і структури літературної освіти викликають потребу створення нових навчальних підручників та посібників. Школа працює за підручниками різних авторів. Так, для сьомого класу існує підручник І. Єременко, для восьмого класу Л. Нижник та О. Сагірової, для дев'ятого класу підручник Г. Плешканівської. Однак, на нашу думку, у підручниках недостатньо запитань, які б націлювали школярів на глибоке осмислення моральних понять, на виховання культури людських взаємин та завдань проблемного характеру, які розвивають в учнів уміння аналітично мислити, узагальнювати. Необхідно звільнити підручники від застарілого та важкого для учнів навчального матеріалу,

передбачати взаємодоповнюваність навчальної і виховної мети кожного розділу програм.

На нашу думку, підручники, з погляду нашої проблеми повинні задовольняти наступні вимоги: вмещувати завдання, які б допомагали формувати в розумово відсталих учнів моральну та духовну культуру. У навчальному матеріалі повинні відображатися людські взаємини, що базуються на загальнолюдських цінностях; духовна та матеріальна культура українського народу. Необхідно сповна використовувати необмежені можливості літератури для виховання культури людських взаємин, оскільки художні твори впливають на людей, змінюють їх ставлення до оточуючих, формують і впливають на емоції і почуття людини; треба наповнити підручники творами, які б поширювали та поглиблювали розкриття культури людських взаємин, пробуджували у розумово відсталих дітей повагу і любов до людей, до своїх однолітків.

Аналізуючи методичну літературу з досліджуваної проблеми, відмічаємо, що її дуже мало. Так, в працях А. Аксенової, А. Белкіна, Н. Буфетова, О. Вержиховської, А. Висоцької, Г. Дульнева, І. Єременка, А. Капустіна, І. Кота, В. Мачихіної, В. Синьова, Н. Тарасенко розглядаються загальні питання психологічного і педагогічного аспектів проблеми виховання культури людських взаємин щодо дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, але недостатньо розкрито специфіку та особливості розуміння ними культури взаємин та систему корекційної роботи з цього питання.

На нашу думку, науково-методична література повинна допомагати вчителю вичленити напрями та методи виховання культури людських взаємин. У методичних посібниках повинні бути зразки творчого підходу до вивчення того чи іншого твору або творчості письменника. Завдання методистів показати та навчити вчителів, як можна впливати на почуття розумово відсталих учнів, виховуючи в них чуйність і доброзичливість, любов і повагу до людей. Активізація занять з літератури повинна бути спрямована на те, щоб учень шукав відповіді в творі на ті моральні та естетичні питання, які постають перед ним у житті. Дуже важливо на теперішньому етапі національного відродження посилити зв'язки в змісті виховання із загальнолюдськими цінностями.

Таким чином, аналіз методичної літератури дозволяє зробити висновок про те, що протягом останніх декількох років вчені та вчителі-практики почали приділяти більше уваги проблемі людських взаємин. Однак, доводиться констатувати: підручники та методичні посібники з української літератури ще не містять достатньої кількості навчального матеріалу, який би допомагав виховувати в учнів культуру людських взаємин; бракує методичної літератури з досліджуваної проблеми; не узагальнено передовий педагогічний досвід з питань виховання загальної культури та культури людських взаємин у розумово відсталих підлітків.

Список використаних джерел

1. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні – К. : Школяр, 1997. **2. Програми** для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей: Читання. 5-10 класи. – К.: «Інкунабула», 2008. – 127 с. **3. Рубинштейн С. Л.** Проблемы общей психологии / Отв. ред Е. В. Шорохова. – М.: Педагогика 1976.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Kontseptualni zasady demokratyzatsii ta reformuvannya osvity v Ukraini – К. : Shkolyar, 1997. **2. Programy** dlya spetsialnyh zagalnoosvitnih navchalnyh zakladiv dlya rozumovo vidstalyh ditei: Chytannya. 5-10 klasy. – К. : «Inkunabula», 2008. – 127 s. **3. Rubinshtein S. L.** Problemy obshchei psihologii / Otv. Red. E. V. Shorohova. – М. : Pedagogika, 1996.

I. M. Shishmentsev. Analysis of work on cultivating human intercommunication in the process of acquaintance with the works of the ukrainian literature in the practical work of the auxiliary school. The analysis of work on cultivating the culture of human intercommunication in the process of getting acquainted with the works of the artistic Ukrainian literature in the practical work of the auxiliary school is considered in the article. The formation of the democratic, humanistic society requires for the proper level of culture. Culture appears to be first of all the consolidating start and the regulator of behavior, as well as the guarantee of the respectful attitude towards each other and mutual understanding, tolerance and mutual respect. The problem of fostering the humanistic feelings is so important nowadays as it has never been before; it is conditioned by the entire humanization of the educational process which in its turn substantiates the process of «humanizing knowledge», that is such a type of organization when knowledge acquires personified content. Humanism as a moral quality may manifest itself only in one's attitude to other people. The child in his intercommunication with the surrounding world, with the adults and with those born in the same year should come to his own understanding of the content of the good, consciousness, loyalty. The problem of educating the personality arises before the teacher. Such a personality should build his mutual relations with other people surrounding him on the principles of love, good, respect and tolerance. The work on the problems of cultivating the culture of human mutual relations should be based on the philanthropic strategy in education which outlines the ways of person's coming into being not only in the framework of narrow values and interests, but in the totality of human relations. It is planned to use the collaboration of teachers and pupils, to keep to the democratic norms of life, to provide conditions for the full and guaranteed development of each school pupil with taking into account the specific peculiarities of the national surrounding, namely historic, spiritual,

cultural, language and religious ones. In the literary heritage of the Ukrainian writers the problem of moral education, family and human relations occupies the leading place. Much attention to the problem of educating the youth was paid to by such Ukrainian writers as P. Grabovskyi, M. Kotsyubynskyi, L. Ukrainka, T. Shevchenko, I. Franko and others. The masters stressed that spirituality, heartiness, love, sympathy are not simply abstract moral categories, but the result of upbringing, the most important features of a person which are the most significant traits in human inter-relations. The analysis of the methodical literature helped the author to come to the conclusion that in the course of the last few years the educators and teachers-practitioners started to pay more attention to the problems of human inter-relations. But we should note that: textbooks and manuals in the Ukrainian language lack the study material enough for it to cultivate the culture of people's mutual relations in pupils; we also experience shortage of the methodical literature on the problem under investigation; the progressive pedagogical practice on the problems of fostering the general culture and the culture of human relations in the intellectually backward teenagers is not generalized.

Key words: education, humanism, culture of human relations, the Ukrainian literature, intellectually backward teenagers.

Received 24.04.2015

Reviewed 15.05.2015

Accepted 16.06.2015

Відомості про авторів

1. **Вержиховська Олена Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
2. **Гіренко Ніна Андріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти дефектологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету
3. **Гладких Наталя Вячеславівна**, вчитель-дефектолог спеціальної загальноосвітньої школи «Надія», м. Київ.
4. **Глушенко Катерина Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри тифлопедагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
5. **Гончаренко Ганна Миколаївна**, аспірант кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти Державного вищого навчального закладу “Донбаський державний педагогічний університет”
6. **Докучина Тетяна Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
7. **Іваненко Аліна Сергіївна**, аспірантка Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
8. **Кайдалова Галина Петрівна**, аспірант кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
9. **Каньоса Наталія Григорівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри теорії та методик дошкільної і початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
10. **Коваленко Вікторія Євгенівна**, викладач кафедри дефектології та психологічної корекції Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
11. **Ковальчук Ірина Ігорівна**, аспірант кафедри психолого-медико педагогічних основ корекційної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
12. **Коваль Наталія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

13. **Коган Ольга Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
14. **Колишкін Олександр Володимирович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка
15. **Лопатіна Ганна Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету
16. **Ляшенко Олександр Миколайович**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідуючий кафедрою корекційної педагогіки і психології Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет»
17. **Ляшенко Олександра Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедри корекційної педагогіки і психології Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет»
18. **Максименко Наталія Валеріївна**, аспірант кафедри логопедії і спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
19. **Омельченко Марина Сергіївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри корекційної педагогіки Донбаського державного педагогічного університету
20. **Панченко Тетяна Леонідівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри ортопедагогіки та реабілітології Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
21. **Присакар В.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки дошкільної, початкової, середньої і вищої освіти та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
22. **Рибкіна Тетяна Олександрівна**, аспірантка Дніпропетровського національного університету ім.О.Гончара
23. **Сімко Алла Володимирівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
24. **Тарасова Віталія Віталіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти Харківської гуманітарно-педагогічної академії
25. **Хайдарова Оксана Сергіївна**, аспірант Інституту спеціальної педагогіки НАПН України
26. **ХОМЕНКО Світлана Олександрівна**, аспірант кафедри логопедії

- Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова
27. **Хмелєвська Ірина Володимирівна**, головний лікар, лікар-невролог КЗ «Нікопольський медичний спеціалізований центр медико-соціальної реабілітації дітей»
 28. **Чобанян Анна Варужанівна**, викладач кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка
 29. **Чопік Олена Василівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
 30. **Шевчук Вікторія Миколаївна**, аспірантка Дніпропетровського національного університету ім.О.Гончара
 31. **Шишменцев Іван Михайлович**, аспірант кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти Донбаського державного педагогічного університету

About the Authors

1. **Verzhynovska Olena Mykolayivna**, Ph.D., associate professor in psychological, medical and pedagogical foundations of corrective work, the Department of Social Pedagogy and Psychology in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University
2. **Gyrenko Nina Andriyivna**, Ph.D., associate professor in technologies of corrective and inclusive education, the Department of defectology in Donbas State Pedagogical University
3. **Gladkyh Natalia Vyacheslavivna**, speech pathologist of regular special school «The Hope», Kyiv
4. **Glushenko Kateryna Oleksandrivna**, Ph.D., associate professor in tiflopedagogics, the Institute of Correctional Pedagogy and Psychology of the National Pedagogical M.P. Dragomanov University
5. **Goncharenko Hanna Mykolayivna**, graduate student in technologies of correctional and inclusive education in Donbas State Pedagogical University
6. **Dokuchyna Tetiana Oleksandrivna**, Ph.D., senior lecturer in correctional pedagogy and inclusive education in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University
7. **Ivanenko Alina Sergiyivna**, graduate student of Institute of correctional pedagogy and psychology in National Pedagogical M.P. Dragomanov University
8. **Kaydalova Halyna Petrivna**, graduate student in pedagogy in Eastern National Lesya Ukrainka University
9. **Kanyosa Natalia Grygorivna**, Ph.D., associate professor in theory and methods of pre-school and elementary education in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University
10. **Kovalenko Viktoriya Yevgenivna**, lecturer in defectology and psychological correction in Lugansky National T. Shevchenko University
11. **Kovalchuk Iryna Igorivna**, graduate student in psychological-medical-pedagogical fundamentals of the correctional work of the Department of correctional and social pedagogy and psychology in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University
12. **Koval Natalia Ivanivna**, Ph.D., associate professor in correctional pedagogy and inclusive education in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University
13. **Kogan Olga Viktorivna**, Ph.D., associate professor in correctional pedagogy and inclusive education in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University
14. **Kolyshkin Oleksandr Volodymyrovych**, Ph.D., associate professor in correctional and inclusive education in Sumsky State Pedagogical A.S. Makarenko University

15. **Lopatina Hanna Oleksandrivna**, Ph.D., associate professor in psychotechnology and speech therapy in Berdyansky State Pedagogical University
16. **Lyashenko Oleksandr Mykolayovych**, Ph.D., associate professor, head in the Correctional pedagogy and psychology in Crimean Engineering-pedagogical University
17. **Lyashenko Oleksandra Oleksandryvna**, Ph.D., associate professor in correctional pedagogy and psychology in Crimean Engineering-pedagogical University
18. **Maksimenko Natalia Valeriivna**, graduate student in speech therapy and special methods in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University
19. **Omelchenko Maryna Sergiyivna**, Ph.D., senior lecturer in correctional pedagogy in Donbas State Pedagogical University
20. **Panchenko Tetyana Leonidivna**, Ph.D., associate professor in orthopedagogy and recreation therapy of Institute of correctional pedagogy and psychology in National Pedagogical M.P. Dragomanov University
21. **Prysaskar V.V.**, Ph.D., associate professor in pedagogy of pre-school, elementary, secondary and high-school education and management with educational institution in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University
22. **Rybkina Tetyana Oleksandrivna**, graduate student in Dnipropetrovsky National Oles Gonchar University
23. **Simko Alla Volodymyrivna**, Ph.D., senior lecturer in speech therapy and special methods of education of the Department of correctional and social pedagogy and psychology in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University
24. **Tarasova Vitalia Vitaliivna**, Ph.D., associate professor in correctional education in Kharkiv Academy of Humanities and Pedagogy
25. **Hydarova Oksana Sergiivna**, graduate student of Institute of special pedagogy in the NAPS of Ukraine
26. **Khomenko Svitlana Oleksandrivna**, graduate student in speech therapy of Institute of correctional pedagogy and psychology in National Pedagogical M.P. Dragomanov University
27. **Khmelevska Iryna Volodymyrivna**, head doctor, neurologist in Municipal Institution “Nicopol medical special center of medical-social rehabilitation of children”
28. **Chobanyan Anna Varushanivna**, lecturer in correctional and inclusive education in Sumsy State Pedagogical A.S. Makarenko University
29. **Chopik Olena Vasylivna**, Ph.D., senior lecturer in correctional pedagogy and inclusive education in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University

30. **Shevchuk Viktoriya Mykolaivna**, graduate student in Dnipropetrovsky National Oles Gonchar University
31. **Shyshmehtsev Ivan Myhailovych**, graduate student in technologies of correctional and inclusive education in Donbas State Pedagogical University

Актуальні питання корекційної освіти
Збірник наукових праць (педагогічні науки)
Національного педагогічний університет
ім. М.П. Драгоманова,
Кам'янець-Подільський національний університет імені
Івана Огієнка

У збірнику наукових праць, заснованому у 2010 році НПУ ім. М.П. Драгоманова та Кам'янець-Подільським національним університетом імені Івана Огієнка висвітлюються актуальні питання корекційної освіти. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних та закордонних дослідників в галузі психопедагогіки, логопедії, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, ортопедагогіки, реабілітології, спеціальної психології та інклюзивної освіти.

У наукових працях аналізуються сучасні підходи до організації навчально-виховної, корекційно-розвивальної та реабілітаційної роботи, а також представлені розробки спеціалістів-практиків, які працюють з різними віковими категоріями осіб з порушеннями психофізичного розвитку як в різних типах навчально-виховних, реабілітаційних закладах, так і в умовах інклюзивної освіти та сімейного середовища.

Збірник наукових праць адресовано науковцям, практикам, докторантам й аспірантам, магістрантам і студентам галузі корекційної освіти, батькам, які виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку, а також всім тим, хто цікавиться питаннями корекційної роботи.

Ректор

Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова – Андрущенко Віктор Петрович, дійсний член НАПН України, доктор філософських наук, професор.

Ректор

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка – Копилов Сергій Анатолійович, доктор історичних наук, професор.

Collected Works of National Pedagogical Dragomanov University and Kamianetz-Podilskiy National Ivan Ohienko University

The collection of scientific papers based in 2010 NPU. M.P. Dragomanov Kamianetz-Podilskiy and National University named of Ohienko highlights the most pressing issues correctional education. It presents a wide range of scientific development of domestic and foreign researchers in psychopedagogics, speech therapy, ASL, tyflopedahohics, ortopedahohics, rehabilitation, special psychology and inclusive education.

In scientific studies analyzed modern approaches to educational, correctional and developmental and rehabilitation work, and are developing practitioners who work with different age groups of people with impaired mental and physical development in different types of educational, rehabilitation facilities, as and in terms of inclusive education and family environment.

Scientific publication is intended for researchers, practitioners, doctoral and graduate students, undergraduates and students in remedial education, parents who are raising children with mental and physical development as well as all those interested in corrective work.

Rector

National Pedagogical Dragomanov University – Viktor Andruschenko, member of NAPS Ukraine, Doctor of philosophical science, professor.

Rector

Kamianetz-Podolskiy National Ivan Ohienko University – Sergiy Kopylov, Doctor of historical science, professor.

МОДЕЛЬ РЕЦЕНЗУВАННЯ

Вимоги до рецензій.

Назва статті:

Рецензент:

Дата написання рецензії:

Просимо виставити оцінку в балах до кожного пункту від 1 (найнижчий бал) до 5 (найвищий).

ЗАГАЛЬНА ЦІННІСТЬ СТАТТІ

1. Чи тематика статті є важливою? **Кількість балів:**

Зауваження:

2. Чи стаття має наукову, практичну, методичну цінність?

Кількість балів:

Зауваження:

НАЗВА

3. Чи відповідає назва статті її змісту? **Кількість балів:**

Зауваження:

ВСТУП

4. Чи опис дослідження є зрозумілим для тих, хто не обізнаний з тематикою? **Кількість балів:**

Зауваження:

5. Чи мета дослідження зрозуміло сформульована? **Кількість балів:**

Зауваження:

ЗІБРАНИЙ МАТЕРІАЛ ТА МЕТОДИ

6. Чи є якісь етично некоректні формулювання у статті? **Кількість балів:**

Зауваження:

7. Чи методологія є адекватною? **Кількість балів:**

Зауваження:

РЕЗУЛЬТАТИ

8. Чи результати дослідження є вірогідними? **Кількість балів:**

Зауваження:

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

9. Чи список джерел відповідає змісту дослідження і коректно представлений у тексті статті? **Кількість балів:**

Зауваження:

Загальні рекомендації

10. Загальна оцінка. **Просимо вибрати:**

1) відмінно – опублікувати

2) дуже добре – опублікувати без змін

3) добре – опублікувати з незначними доопрацюваннями

4) повторно перевірити

5) після значної корекції після значної корекції

6) велика кількість помилок – не може бути допущена до друку

7) не визнати

11. Остаточний висновок.

Просимо вписати кінцевий коментар:

MODEL FOR REVIEW

Requirements to reviews.

Article name:

Reader:

Date of review:

Please put a grade to each issue from 1 (the lowest grade) to 5 (the highest).

GENERAL VALUE OF THE ARTICLE

1. Is the subject of the article important? **Score:**

Remarks:

2. Does the article have scientific, practical, methodical value? **Score:**

Remarks:

ARTICLE NAME

3. Does the article name correspond to its content? **Score:**

Remarks:

INTRODUCTION

4. Is the description of investigation understandable for those, who is not aware of the subject? **Score:**

Remarks:

5. Is the goal of investigation represented clearly? **Score:**

Remarks:

COLLECTED MATERIAL AND METHODS

6. Are there any statements in the article, supposed to be ethically incorrect? **Score:**

Remarks:

7. Is the methodology suitable? **Score:**

Remarks:

RESULTS

8. Are the results of investigation liable? **Score:**

Remarks:

REFERENCE LIST

9. Does reference list correspond to the article content and is it represented in the text correctly? **Score:**

Remarks:

General recommendations

10. General assessment. **Please choose:**

1) *excellent – recommended for publication*

2) *full well – recommended for publication without changes*

3) *well – recommended for publication with a little revision*

4) *countercheck – recommended for publication after a deep revision*

5) *a lot of mistakes – is not recommended for publication*

6) *declined*

11. Final conclusion.

Please write final comment statement:

ІНСТРУКЦІЇ СТРУКТУРИ СТАТЕЙ

Проблемне поле збірника

1. Історичний шлях становлення корекційної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку на Україні та закордоном;
2. Система підготовки конкурентоздатних фахівців у галузі спеціальної освіти;
3. Діагностика, психокорекція та психоконсультування в системі спеціальної освіти;
4. Логопедична робота в системі спеціальної освіти;
5. Використання традиційних та інноваційних технологій у навчально-виховній, корекційно-розвивальній та реабілітаційній роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку в умовах спеціальної та інклюзивної освіти;
6. Медичні аспекти роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.

Обсяг статті від 12 сторінок формату А4. Шрифт Times New Roman 14 пт. Стилль «Обычный»; інтервал 1,5; абзацний відступ – 1,25 см.; вирівнювання – по ширині. Розміри полів: ліве – 30 мм, праве – 15 мм, верхнє – 20, нижнє – 20 мм. Граничні розміри таблиць та малюнків у тексті (104x170) мм², назву таблиці розміщувати над таблицею. Мінімальний розмір шрифту таблиць – 10 пт. Малюнки виконуються по можливості векторною графікою. Сканування малюнків виконується з роздільною здатністю 300 дріи зберігається у форматі TIF (IBM PC). Підпис розміщувати під малюнком з позначенням «Рис. ». Файл зберігати у форматах RTF, ODT, DOC або DOCX. Ім'я файлу подавати транслітерацією, як прізвище автора (авторів), наприклад, Petrenko(-Kovalchuk).

Елементи заголовку: шифр УДК у першому рядку зліва, без абзацного відступу (УДК 162.16); наступний абзац – ініціали та прізвище автора (авторів) (*І.В. Бандура*), електронна адреса (електронні адреси) (titechko@ukr.net); наступний абзац – назва статті 16 шрифтом, вирівнювання по центру, великими буквами.

Далі з абзацу подається інформація про автора (ППП, науковий ступінь, звання, місце роботи, місто, країна) українською та англійською мовами.

Відомості автора: Гаврилова Наталія Степанівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. Email: nathalia.gavr@gmail.com

Contact: Profesora Natalia Havrylova, PhD, Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Email: nathalia.gavr@gmail.com

Далі текст анотації та ключові слова українською, російською та англійською мовами. Анотації статті (без слова «анотація») та ключові слова (розпочинаються словосполученням «*Ключові слова:*»; курсив), українською, російською та англійською мовами. Перед кожною анотацією жирним шрифтом зазначається прізвище та ініціали автора, назва статті (мовою, якою написана анотація). Вимоги до написання анотації: інформативність (анотація не повинна містити загальні слова), оригінальність (анотація англійською мовою не повинна бути калькою українського варіанту), змістовність (анотація має відображати загальний зміст статті і результати дослідження), структурність (анотація повинна відбивати логіку опису результатів статті), якість (переклад на російську та англійську мови має бути якісним), компактність (250–300 слів кожною мовою).

Статті повинні відповідати вимогам Постанови Президії ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1, мають бути чітко позначені ключеві частини матеріалу, а саме:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується запропонована стаття;
- формулювання мети статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку.

У тексті не допускається вирівнювання пропусками (для цього використовуються параметри абзацу, положення символів табулювання). У тексті використовується дефіс «-», який не відділяється пропусками та тире «—», яке відділяється з обох сторін пропусками.

Посилання на використані в тексті джерела робляться за зразком: [2, с. 364-367; 5, с. 127; 7-9; 12], де перше число – номер джерела в списку використаних джерел, число після коми – номер сторінки (діапазон сторінок задається через тире), декілька джерел відділяються крапкою з комою [1; 4; 6]. Зноски допускаються лише коментарів у тексті. Зноска створюється через меню програми – Вставка–Сноска... (обычная, автоматическая).

Використана література оформлюється мовою першоджерела та **транслітерацією** (посилання на транслітераційний переклад в онлайн режимі <http://translit.ru/>).

У кінці статті зазначити авторський внесок кожного із співавторів (якщо більше, ніж 1 автор у статті) – 1) авторський внесок: Коваленко О.В. – 50%, Мартинюк О.С. – 50%; або 2) авторський внесок: Григорчук І.П. – 40%, Коваль З.С. – 30%, Пасічник М.М. – 30%.

До друку приймаються лише статті, які не опубліковувались в інших виданнях.

Усі статті будуть рецензовані внутрішніми та зовнішніми експертами.

Після рецензування статті автор буде повідомлений про результати рецензування (прийняття статті, потреба у доопрацюванні статті, відмова).

Після рецензування статті від редакції буде надісланий документ про авторське право, підписуючи який автор надає дозвіл друкувати науковий матеріал у відповідному збірнику. Якщо у статті декілька авторів вони усі мають підписати цей документ. Якщо стаття була прийнята для друку – автор (и) мають у редакцію надіслати короткий бібліографічний опис: 3-5 речень про свою професійну діяльність (українською та англійською мовами).

Окремим документом до статті додається **супровідний лист**, що вміщує прізвище, ім'я та по-батькові автора (ів), повну назва місця роботи (**без абрєвіатури**), посаду, науковий ступінь, вчене звання, адресу, **обов'язково** контактні телефони, e-mail; побажання автора щодо статті; титульну сторінку, на якій міститься назва статті, кількість слів та дата представлення; тези статті; анотація на статтю.

Статті, які не відповідають даним вимогам, друкуватись не будуть, матеріали авторів не повертаються.

Подавати відредагований текст статті (окремий файл, назва якого відповідає прізвищу автора(ів) із супровідним листом (окремий файл назва «Супровідний лист – прізвище автора(ів)»); тема листа «**Актуальні питання корекційної освіти**» по електронній пошті kaflogoped@ukr.net.

Оргкомітет не несе відповідальності за своєчасне рецензування та друк статті у конференції у **випадку відсутності контактних телефонів та електронної адреси.**

Матеріали будуть включені у збірник наукових праць «Актуальні питання корекційної освіти» (педагогічні науки), який є у переліку фахових видань, затверджених МОН України (ISSN) та у базі даних [Index Copernicus](#).

E-mail: kaflogoped@ukr.net

INSTRUCTIONS ABOUT THE ARTICLES' STRUCTURE

Problem field of the collection

7. **The historic way of the establishment of the correctional work with children with violations of psychophysical development in Ukraine and abroad;**
8. **System of arrangement the competitive specialists in the field of special education;**
9. **Diagnostics, psycho-correction and psycho-consultation in the system of special education;**
10. **Speech therapy in the system of special education;**
11. **Usage of the traditional and innovative technologies in the educational, corrective-developmental and rehabilitative work with children with violations of psychophysical development in the conditions of special and inclusive education;**
12. **Medical aspects of work with children with violations of psychophysical development.**

Article size: at least 12 standard pages. It should be typed, 1.5-spaced on standard-sized paper (8.5" x 11") with 20mm top and bottom, 30mm left and 15mm right margins, paragraph-indentation 12,5mm. You should use 14 pt. Times New Roman font, standard style of formatting document. Max size of tables and pictures in the text: 104x170mm², table-heading situation – above the table. Min font size for tables should be 10 pt. We recommend using pictures in vector graphics. Scanned pictures' resolution should be at least 300 dpi, TIF format (IBM PC). Picture-name should be placed under the picture and marked "Pic. ". File format should be one of these: RTF, ODT, DOC or DOCX. Filename should be transliterated from the second name of the author(s), f.e. *Petrenko(-Kovalchuk)*.

Heading should consist of UDC cypher in the first line, left-align, no indent (*UDC 162.16*); next paragraph – second name and initial letters of the author(s) (*I.V. Bandura*), e-mail(s) (titechko@ukr.net); next paragraph – article heading typed in 16pt, align center, capital letters.

Next paragraph should contain information about author (Surname, first name & patronymic, scientific degree, rank, workplace, city, state) in Ukrainian and English.

Відомості автора: Гаврилова Наталія Степанівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. Email: nathalia.gavr@gmail.com

Contact: Professor Natalia Havrylova, PhD, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine. Email: nathalia.gavr@gmail.com

Next, abstract and keywords in Ukrainian, Russian and English. Abstract is to begin without and word “Abstract”, keywords should begin from the word “*Keywords:*” italicized. Before each abstract, you should mention surname and initial letters of the author, article name (in the language of an abstract). Requirements to abstract text: informational value (it should not contain general words), distinction (English-language abstract is not to be a calque of the Ukrainian-language), thoroughness (abstract is to demonstrate the general content of an article and the results of investigation), structuredness (abstract should be logically built according to the description of the article results), quality (abstract translation into Russian and English should be qualitative), compactness (250–300 words in each language).

Articles should correspond to the requirements of the Decision of Presidium of State Commission for Academic Degrees and Titles of Ukraine dated 15.01.03 №7-05/1, and the key parts of the material are to be marked clearly. These are:

- Problem statement in general view and its connection with important scientific or practical tasks;
- Analysis of the last investigations and publications which started solving this problem and which the author uses as a basis, detachment of the unsolved parts of the problem, which are the topic of the article;
- Formulating the goal of the article (task statement);
- Delivery of the main material of an investigation with full grounding of the found scientific results;
- Conclusions of the investigation and perspectives of further studies in this direction.

In the text, you should not use spaces as method of aligning (for this you should use paragraph parameters and tabulation symbols placing). In the text, you should use hyphen «-» without spaces and dash «-» with spaces on both sides.

References in the sources used in the text should be done like at the example: [2, p. 364-367; 5, p. 127; 7-9; 12], where the first number is the number of a source in the reference list, and the number after comma is the page number (from page to page, use hyphen), some sources are detached with semicolon [1; 4; 6]. Footnotes should contain only author’s comments of the text. Footnote should be created using menu of a program: Paste – Footnote... (Standard, automatized).

Scientific literature is registered in the language of origin and **transliterated** (use transliteration online <http://translit.ru/>).

In the end of the article, you should mention the author’s contribution of each of the authors (if they are more than one): 1) author’s contribution: Kovalenko O.V. – 50%, Martynyuk O.S. – 50%; or 2) author’s contribution: Grygorchuk I.P. – 40%, Koval Z.S. – 30%, Pasichnyk M.M. – 30%.

We accept to printing only articles not published in earlier publications.

All the articles will reviewed by the inner and outer review committee.

After the article review, the author will get a notifications about the results of reviewing (article accepted, needs correction, refused).

After the article review, editorial board will send the document about the copyright, which the author should countersign, allowing editorials to publish the material in the collection. If the article has several authors, all of them should countersign this document. If the article is accepted for publishing, author(s) should send editorials short bibliographic description of their professional activity: 3-5 sentences in Ukrainian and English.

Separate document should contain **cover letter** with surname, first and second name of the author(s), full name of their workplace (**no abbreviations allowed**), job position, rank, scientific degree, address, **necessarily** – contact phones, e-mail; author's feedback for the article; title page with article name, number of words and date of presentation; main points of the article; article abstract.

Articles that do not correspond to these requirements will not be published, materials will not be sent back to author.

Revised article (separate file with filename consisting of author(s)' surname(s) with cover letter (separate file named «Cover letter – author(s)' surname(s)») should be sent to the e-mail kaflogoped@ukr.net; letter topic – **«Actual questions of the correctional education».**

Organizing committee is not responsible for well-timed review and publishing of the article in the conference in case of **contact phones and e-mail absence.**

Materials will be included in the scientific collection «Actual questions of the correctional education» (pedagogical sciences) – one, which is in the catalogue of professional publications, stated by Ministry of Education of Ukraint (ISSN), and in the database of [Index Copernicus](#).

E-mail: kaflogoped@ukr.net

ІНСТРУКЦІЯ НАПИСАННЯ ЛІТЕРАТУРИ

У кінці статті подається текст: «Список використаних джерел» – по центру (без двокрапки): жирний шрифт.

Список використаних джерел подається за вимогами ВАК (Бюлетень ВАК України, №3, 2008, С. 9–13). У списку слід розрізняти тире (alt+0150) та дефіс, наприклад, ... – 1986. – Т. 7, № 6. – С. 79–83.

Книги.

Один автор. Коренівський Д. Г. Дестабілізуючий ефект параметричного білого шуму в неперервних та дискретних динамічних системах / Коренівський Д. Г. – Київ : Ін-т математики, 2006. – 111 с. – (Математика та її застосування) (Праці / Ін-т математики НАН України ; т. 59).

Два автори. Суберляк О. В. Технологія переробки полімерних та композиційних матеріалів : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Суберляк, П. І. Баштанник. – Львів : Растр-7, 2007. – 375 с.

Три автори. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, А. Т.Федоренко. – Київ : Знання, 2006. – 447с.

Чотири і більше авторів. Формування здорового способу життя молоді : навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім'ї, дітей та молоді / [Т. В. Бондар, О. Г. Карпенко, Д. М. Дикова-Фаворська та ін.]. – Київ : Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. – 115 с. – (Серія "Формування здорового способу життя молоді" : у 14 кн. ; кн. 13).

Без автора. Проблеми типологічної та квантитативної лексикології : [зб. наук. пр.] / наук. ред. Каліущенко В. та ін. – Чернівці : Рута, 2007. – 310 с.

Багатотомний документ.

Багаторівневий опис. Адміністративне право України: академ. курс : підруч. для студ. юрид. спец. вищих навч. закл. : у 2 т. / НАН України, Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького. – Київ : Юрид. думка, 2004-2005. – Т. 1: Загальна частина. – 2004. – 583 с. ; т. 2 : Особлива частина. – 2005. – 624 с.

Однорівневий опис. Адміністративне право України: академ. курс : підруч. для студ. юрид. спец. вищих навч. закл. : у 2 т. / НАН України, Ін-т держави і права ім. В.М. Корецького. – Київ : Юрид. думка, 2004-2005. – 2 т.

Бібліографічний опис окремого тому багатотомного видання

Матеріали конференцій, з'їздів. Економіка, менеджмент, освіта в

системі реформування агропромислового комплексу : матеріали Всеукр. конф. молодих учених-аграрників ["Молодь України і аграрна реформа"], (Харків, 11-13 жовт. 2000 р.) / М-во аграр. політики, Харків. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва. – Харків : Харків. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва, 2000. – 167 с.

Словники. Географія : словник-довідник / [авт.-уклад. Ципін В. Л.]. – Харків : Халімон, 2006. – 175, [1] с.

Тимошенко З. І. Болонський процес в дії : слов.-довід. основ. термінів і понять з орг. навч. процесу у вищ. навч. закл. / З. І. Тимошенко, О. І. Тимошенко. – Київ : Європ. ун-т, 2007. – 57 с.

Атласи. Анатомія пам'яті : атлас схем і рисунків провідних шляхів і структур нервової системи, що беруть участь у процесах пам'яті : посіб. для студ. та лікарів / О. Л. Дроздов, Л. А. Дзяк, В. О. Козлов, В. Д. Маковецький. – 2-ге вид., розшир. та доповн. – Дніпропетровськ : Пороги, 2005. – 218 с.

Куерда Х. Атлас ботаніки / Хосе Куерда ; [пер. з ісп. В. Й. Шовкун]. – Харків : Ранок, 2005. – 96 с.

Законодавчі та нормативні документи. Кримінально-процесуальний кодекс України : станом на 1 груд. 2005 р. / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – Київ : Парлам. вид-во, 2006. – 207 с. – (Бібліотека офіційних видань).

Медична статистика : зб. нормат. док. / упоряд. та голов. ред. В. М. Заболотько. – Київ : МНІАЦ мед. статистики : Медінформ, 2006. – 459 с. – (Нормативні директивні правові документи).

Каталоги. Пам'ятки історії та мистецтва Львівської області : каталог-довідник / [авт.-упоряд. М. Зобків та ін.]. – Львів : Новий час, 2003. – 160 с.

Університетська книга : осінь, 2003 : [каталог]. – [Суми : Університ. кн., 2003?]. – 11 с.

Бібліографічні покажчики. Куц О. С. Бібліографічний покажчик та анотації кандидатських дисертацій, захищених у спеціалізованій вченій раді Львівського державного університету фізичної культури у 2006 / О. Куц, О. Вацеба. – Львів : Укр. технології, 2007. – 74 с.

Систематизований покажчик матеріалів з кримінального права, опублікованих у Віснику Конституційного Суду України за 1997–2005 роки / [уклад. Кириць Б. О., Потлань О. С.]. – Львів : Львів. держ. ун-т внутр. справ, 2006. – 11 с. – (Серія: Бібліографічні довідники ; вип. 2).

Дисертації. Петров П. П. Активність молодих зірок сонячної маси : дис. ... доктора фіз.-мат. наук : 01.03.02 / Петров Петро Петрович. – Київ, 2005. – 276 с.

Іванова К. Ю. Господарсько-правове регулювання договірних зобов'язань інноваційного характеру : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.04 / Іванова Ксенія Юріївна ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. ун-т "Юрид. акад. України ім. Ярослава Мудрого" ; наук. кер. Атаманова Ю. Є. – Харків, 2012. – 202 с.

Автореферати дисертацій. Новосад І. Я. Технологічне забезпечення виготовлення секцій робочих органів гнучких гвинтових конвеєрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.02.08 "Технологія машинобудування" / І. Я. Новосад. – Тернопіль, 2007. – 20, [1] с.

Нгуен Ші Данг. Моделювання і прогнозування макроекономічних показників в системі підтримки прийняття рішень управління державними фінансами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.13.06 "Автоматиз. системи упр. та прогрес. інформ. технології" / Нгуен Ші Данг. – Київ, 2007. – 20 с.

Аналітичний опис

Частина книги, періодичного, продовжуваного видання. Козіна Ж. Л. Теоретичні основи і результати практичного застосування системного аналізу в наукових дослідженнях в області спортивних ігор / Ж. Л. Козіна // Теорія та методика фізичного виховання. – 2007. – № 6. – С. 15-18, 35-38.

Електронні ресурси

Локальний доступ. Богомольний Б. Р. Медицина екстремальних ситуацій [Електронний ресурс] : навч. посіб. для студ. мед. вузів III–IV рівнів акредитації / Б. Р. Богомольний, В. В. Кононенко, П. М. Чуєв. – 80 Min / 700 MB. – Одеса, 2003. – (Бібліотека студента-медика) – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium ; 32 Mb RAM ; Windows 95, 98, 2000, XP ; MS Word 97-2000. – Назва з контейнера.

Аналітичний опис на складову частину електронного ресурсу. Нормативні акти України [Електронний ресурс] // Кадрове діловодство : довідник роботодавця / І. Б. Єрмаков. – 3-тє вид., доп. – Електрон. дані та прогр. – Київ : Бізнес Сисеми, 2005. – 1 електронний опт. диск (CD-ROM): кол. : 12 см. – Системні вимоги: Microsoft Windiws 95/98/2000/XP ; 128 Mb RAM ; SVGA (1024 ×768). – Назва з екрана. – Відом. про вид. з буклету.

Віддалений доступ

Бібліографічний опис ресурсу віддаленого доступу (Web-сайт). Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Київ : НБУВ, 2013-2015. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua (дата звернення 30.03.2015) – Назва з екрана.

Бібліографічний опис ресурсу віддаленого доступу (Бібліографічна база даних). Електронний каталог Національної парламентської бібліотеки України [Електронний ресурс] : [політемат. база даних містить відом. про вітчизн. та зарубіж. кн., брош., що надходять у фонд НПБ України]. – Електронні дані (803 438 записів). – Київ : Нац. парлам. б-ка України, 2002-2015. – Режим доступу: catalogue.nplu.org (дата звернення 30.03.2015). – Назва з екрана.

Використана література оформлюється мовою першоджерела та **транслітерацією** (посилання на транслітераційний переклад в онлайн режимі <http://translit.ru/>).

INSTRUCTION TO REFERENCES

At the end of the article, you should mention reference list with heading **Reference list**; centered, bolded, no two-spot.

Reference list should be given according to the requirements of State Commission for Academic Degrees and Titles (Publication of State Commission for Academic Degrees and Titles of Ukraine, №3, 2008, P. 9-13). In the list, you should differ dash (alt+0150) and hyphen, f.e., ... – 1986. – Т.7, №6. – P. 79-83.

Printed publications.

One author. Коренівський Д.Г. Дестабілізуючий ефект параметричного білого шуму в неперервних та дискретних динамічних системах / Коренівський Д.Г. – Київ: Ін-т математики, 2006. – 111 с. – (Математика та її застосування) (Праці / Ін-т математики НАН України; т. 59).

Two authors. Суберляк О.В. Технологія переробки полімерних та композиційних матеріалів: підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / О.В. Суберляк, П.І. Баштанник. – Львів: Растр-7, 2007. – 375 с.

Three authors. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки: навч. посіб. / О.О. Любар, М.Г. Стельмахович, А.Т. Федоренко. – Київ: Знання, 2006. – 447 с.

Four authors and more. Формування здорового способу життя молоді: навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім'ї, дітей та молоді / [Т.В. Бондар, О.Г. Карпенко, Д.М. Дикова-Фаворська та ін.]. – Київ: Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. – 115 с. – (Серія "Формування здорового способу життя молоді": у 14 кн.; кн. 13).

No author. Проблеми типологічної та квантитативної лексикології: [зб. наук. пр.] / наук. ред. Калущенко В. та ін. – Чернівці: Рута, 2007. – 310 с.

Multi-volume edition.

Multi-level description. Адміністративне право України: академ. курс: підруч. для студ. юрид. спец. вищих навч. закл.: у 2 т. / НАН України, Ін-т держави і права ім. В.М. Корецького. – Київ: Юрид. думка, 2004-2005. – Т. 1: Загальна частина. – 2004. – 583 с.; т. 2: Особлива частина. – 2005. – 624 с.

One-level description. Адміністративне право України: академ. курс: підруч. для студ. юрид. спец. вищих навч. закл.: у 2 т. / НАН України, Ін-т держави і права ім. В.М. Корецького. – Київ: Юрид. думка, 2004-2005. – 2 т.

Bibliographic description of separate volume of multi-volume edition

Materials of conferences, symposiums. Економіка, менеджмент, освіта в системі реформування агропромислового комплексу: матеріали Всеукр. конф. молодих учених-аграрників ["Молодь України і аграрна реформа"], (Харків, 11-13 жовт. 2000 р.) / М-во аграр. політики, Харків.

держ. аграр. ун-т ім. В.В. Докучаєва. – Харків: Харків. держ. аграр. ун-т ім. В.В. Докучаєва, 2000. – 167 с.

Dictionaries. Географія: словник-довідник / [авт.-уклад. Ципін В.Л.]. – Харків: Халімон, 2006. – 175, [1] с.

Тимошенко З.І. Болонський процес в дії: слов.-довід. основ. термінів і понять з орг. навч. процесу у вищ. навч. закл. / З.І. Тимошенко, О.І. Тимошенко. – Київ: Європ. ун-т, 2007. – 57 с.

Atlases. Анатомія пам'яті: атлас схем і рисунків провідних шляхів і структур нервової системи, що беруть участь у процесах пам'яті : посіб. для студ. та лікарів / О.Л. Дроздов, Л.А. Дзяк, В.О. Козлов, В.Д. Маковецький. – 2-ге вид., розшир. та доповн. – Дніпропетровськ: Пороги, 2005. – 218 с.

Куерда Х. Атлас ботаніки / Хосе Куерда; [пер. з ісп. В. Й. Шовкун]. – Харків: Ранок, 2005. – 96 с.

Legislative and regulatory legal acts. Кримінально-процесуальний кодекс України: станом на 1 груд. 2005 р. / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – Київ: Парлам. вид-во, 2006. – 207 с. – (Бібліотека офіційних видань).

Медична статистика: зб. нормат. док. / упоряд. та голов. ред. В.М. Заболотько. – Київ: МНІАЦ мед. статистики: Медінформ, 2006. – 459 с. – (Нормативні директивні правові документи).

Catalogs. Пам'ятки історії та мистецтва Львівської області: каталог-довідник / [авт.-упоряд. М.Зобків та ін.]. – Львів: Новий час, 2003. – 160 с. Університетська книга: осінь, 2003: [каталог]. – [Суми: Університ. кн., 2003]. – 11 с.

Bibliographical tools. Куц О.С. Бібліографічний покажчик та анотації кандидатських дисертацій, захищених у спеціалізованій вченій раді Львівського державного університету фізичної культури у 2006 / О. Куц, О. Вацеба. – Львів: Укр. технології, 2007. – 74 с.

Систематизований покажчик матеріалів з кримінального права, опублікованих у Віснику Конституційного Суду України за 1997–2005 роки / [уклад. Кириць Б.О., Потлань О.С.]. – Львів: Львів. держ. ун-т внутр. справ, 2006. – 11 с. – (Серія: Бібліографічні довідники; вип. 2).

Theses. Петров П.П. Активність молодих зірок сонячної маси: дис. ... доктора фіз.-мат. наук: 01.03.02 / Петров Петро Петрович. – Київ, 2005. – 276 с.

Іванова К.Ю. Господарсько-правове регулювання договірних зобов'язань інноваційного характеру: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.04 / Іванова Ксенія Юріївна; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. ун-т "Юрид. акад. України ім. Ярослава Мудрого"; наук. кер.

Атаманова Ю.Є. – Харків, 2012. – 202 с.

Synopses of theses. Новосад І.Я. Технологічне забезпечення виготовлення секцій робочих органів гнучких гвинтових конвеєрів: автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня канд. техн. наук: спец. 05.02.08 "Технологія машинобудування" / І.Я. Новосад. – Тернопіль, 2007. – 20, [1] с.

Нгуен Ші Данг. Моделювання і прогнозування макроекономічних показників в системі підтримки прийняття рішень управління державними фінансами: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук: спец. 05.13.06 "Автоматиз. системи упр. та прогрес. інформ. технології" / Нгуен Ші Данг. – Київ, 2007. – 20 с.

Analytic description

A section of a book, extended periodical literature. Козіна Ж.Л. Теоретичні основи і результати практичного застосування системного аналізу в наукових дослідженнях в області спортивних ігор / Ж.Л. Козіна // Теорія та методика фізичного виховання. – 2007. – №6. – С. 15-18, 35-38.

Digital resources

Local access. Богомольний Б. Р. Медицина екстремальних ситуацій [Електронний ресурс]: навч. посіб. для студ. мед. вузів III–IV рівнів акредитації / Б.Р. Богомольний, В.В. Кононенко, П.М. Чуєв. – 80 Min / 700 MB. – Одеса, 2003. – (Бібліотека студента-медика) – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 32 Mb RAM; Windows 95, 98, 2000, XP; MS Word 97-2000. – Назва з контейнера.

Analytic description of a section of a digital resource. Нормативні акти України [Електронний ресурс] // Кадрове діловодство: довідник роботодавця / І.Б. Єрмаков. – 3-тє вид., доп. – Електрон. дані та прогр. – Київ: Бізнес Системи, 2005. – 1 електронний опт. диск (CD-ROM): кол.: 12 см. – Системні вимоги: Microsoft Windiws 95/98/2000/XP; 128 Mb RAM; SVGA (1024 ×768). – Назва з екрана. – Відом. про вид. з буклету.

Remote access

Bibliographic description of remote access resource (website). Національна бібліотека України імені В.І. Вернадського [Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Київ: НБУВ, 2013-2015. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua (дата звернення 30.03.2015) – Назва з екрана.

Bibliographic description of remote access resource (bibliographic database). Електронний каталог Національної парламентської бібліотеки України [Електронний ресурс]: [політемат. база даних містить відом. про вітчизн. та зарубіж. кн., брош., що надходять у фонд НПБ України]. – Електронні дані (803 438 записів). – Київ: Нац. парлам. б-ка України, 2002-2015. – Режим доступу: catalogue.nplu.org (дата звернення 30.03.2015). – Назва з екрана.

Reference list should be designed in the first-source language and **transliterated** (use transliteration online: <http://translit.ru/>).

ЗМІСТ

| | | |
|--------------------------------|---|-----|
| Вержиховська О.М. | Особливості використання методики формування свідомості та переконання при роботі з розумово відсталими молодшими школярами | 5 |
| Гіренко Н.А. | Особливості виконання практичних завдань з соціально-побутового орієнтування учнями допоміжної школи | 16 |
| Гладких Н.В., Глушенко К.О. | Діагностика стану розвитку загальної та дрібної моторики у дітей молодшого шкільного віку з комплексними порушеннями опорно-рухового апарату, інтелекту та зору | 26 |
| Гончаренко Г.М. | До проблеми розвитку пізнавальної активності в розумово відсталих учнів на уроках фізики | 41 |
| Докучина Т.О. | Залучення батьків до створення ситуації успіху учням з порушеннями пізнавальної діяльності | 52 |
| Іваненко А.С. | Статеворольова ідентифікація як механізм формування у розумово відсталих учнів уявлень про майбутню сім'ю | 62 |
| Кайдалова Г. П. | Формування толерантності між молодшими школярами із різним рівнем психофізичного розвитку як наукова проблема | 70 |
| Каньоса Н. Г. | Підготовка майбутніх педагогів початкової школи до роботи з дезадаптованими дітьми | 79 |
| Коваленко В.Є. | Результати впровадження програми корекції порушень емоційного розвитку в учнів індивідуальної форми навчання з розумовою відсталістю | 89 |
| Коваль Н.І., Коган О.В. | Підготовка студентів до громадянського виховання школярів з особливостями психофізичного розвитку | 98 |
| Ковальчук І.І. | Співпраця батьків розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку з дошкільним навчальним закладом | 107 |
| Колишкін О.В. | Соціальна реабілітація як важлива галузь соціалізації осіб з обмеженими можливостями | 116 |
| Лопатіна Г.О. | Науково-методичний супровід впровадження інновацій у систему корекційної освіти регіону | 127 |
| Ляшенко А.Н., Ляшенко А.А. | Основные направления работы школы по профилактике девиантного поведения у учащихся с нарушениями интеллекта | 136 |

| | | |
|---------------------------------|--|-----|
| Макаренко І.В. | Сучасний зміст логопедичного супроводу розумово відсталих школярів в умовах інклюзивного навчання | 145 |
| Максименко Н.В. | Ознайомлення з основами безпеки життєдіяльності учнів молодших класів з порушеним інтелектом у корекційно-виховній роботі | 158 |
| Омельченко М.С. | Дослідження основних показників підготовленості до школи дітей з порушенням інтелекту | 168 |
| Панченко Т. Л. | Організація домашньої самостійної навчальної роботи учнів з інвалідністю в умовах інклюзії | 178 |
| Присакар В.В. | Управління процесом національного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах | 189 |
| Рибкіна Т.О. | Форми позакласної роботи з дітьми, які мають обмежені можливості здоров'я | 201 |
| Сімко А.В. | Перевірка ефективності експериментальної методики корекції психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку | 211 |
| Тарасова В.В. | Особливості готовності до навчання грамоті розумово відсталих дітей | 222 |
| Хайдарова О. С. | Про підхід до проблеми розвитку дітей з помірною розумовою відсталістю | 233 |
| Хоменко С.О. Хмелєвська І.В. | Організація психолого-педагогічної допомоги дітям раннього віку з порушеннями психофізичного розвитку: сучасні форми | 244 |
| Чобанян А.В. | Застосування інформаційно-освітніх ресурсів як засобу розвитку педагогічної компетентності батьків дітей з особливостями інтелектуального розвитку | 257 |
| Чопік О.В. | Командний підхід до формування колективу учнів інклюзивного класу | 269 |
| Шевчук В. | До питання професійного іміджу вчителя-дефектолога | 280 |
| Шишменцев І. М. | Аналіз роботи з виховання культури людських взаємин у процесі ознайомлення з творами української літератури в практиці допоміжної школи | 291 |
| Відомості про авторів | | 300 |
| Модель рецензування | | 310 |
| Інструкції структури статей | | 312 |
| Інструкція написання літератури | | 318 |

CONTENTS

| | | |
|----------------------------------|---|-----|
| Verzhihovska O. M. | Peculiarities of usage of consciousness forming and persuasion methods when working with mentally retarded primary school pupils | 5 |
| Girenko N.A. | Peculiarities of fulfilling the practical tasks at the lessons of social-domestic orientation by the auxiliary school pupils | 16 |
| Gladkih N.V. Glushenko K.O. | Diagnostics of state of the development of gross and fine motor skills of junior pupils with complex violations of locomotor apparatus, intellect and sense of vision | 26 |
| Goncharenko G.M. | On the problem of the development of the cognitive activity in the mentally retarded students at the lessons of Physics | 41 |
| Dokuchyna T. A. | Involving parents to creating situation of success of mentally retarded pupils | 52 |
| Ivanenko A.S. | Sex-role identification as a mechanism of forming the concept of future family in backwardness children | 62 |
| Kaidalova H. P. | Formation of tolerance in junior pupils relations with different level of psychophysical development as a scientific problem | 70 |
| Kanosa N.G. | Training of future elementary school teachers to work with exclusion children | 79 |
| Kovalenko V.E. | The results of the implementation the program of correction of emotional development of mentally retarded younger pupils of individual learning form | 89 |
| Koval N. I. Kohan O. V. | Teaching students a civic education of students with special needs | 98 |
| Kovalchuk I.I. | Cooperation of parents of mentally retarded preschool children with pre-school | 107 |
| Kolyshkin A.V. | Social rehabilitation as an important branch of social integration of individuals with disabilities | 116 |
| Lopatina H.O. | Scientific and methodological support innovation in Special Education in the region | 127 |
| Lyashenko A.N. Lyashenko A.A. | The main activities of deviant behavior of students with visual intelligence are made by school | 136 |
| Makarenko I.V. | Current content of the speech therapy support of the mentally retarded pupils in the system of the inclusive education | 145 |

| | | |
|--|--|-----|
| Maksimenko N.V. | Teaching of basics of life safety in correction - educational work with younger children's with impaired intellect | 158 |
| Omelchenko M.S. | Investigation of the main indicators of readiness for school children with intellectual disabilities | 168 |
| Panchenko T. L. | Home organization independent study students with disabilities in terms of inclusion | 178 |
| Prysakar V.V. | Administration of the process of national education in high educational establishments | 189 |
| Rybkina T. O. | Forms of out-of-school activities for the children with physical disabilities | 201 |
| Simko A.B. | Test the effectiveness of experimental methods of correction psychomotor retarded children of preschool age | 211 |
| Tarasova V.V. | Features of readiness to educating to deed mentally backward children | 222 |
| Khaidarova O.S. | On the approach to the problem of the development of children with moderate mental retardation | 233 |
| Khomenko S.O. Khmelevskaya I.V. | Organization of psychological and pedagogical assistance to early age children with disorders of mental and physical development: up-to-day forms | 244 |
| Chobanyan A.V. | Creation of informational-educational resources as a way of developing of pedagogical competence of parents of children with special intellectual impairments | 257 |
| Chopic O. V. | Team approach to the formation of pupils' group of an inclusive class | 269 |
| Shevchuk V. | On the issue of professional image of a teacher-defectologist | 280 |
| Shishmentsev I. M. | Analysis of work on cultivating human intercommunication in the process of acquaintance with the works of the ukrainian literature in the practical work of the auxiliary school | 291 |
| About the Authors | | 305 |
| Model for review | | 311 |
| Instructions about the articles' structure | | 315 |
| Instruction to references | | 322 |

**COLLECTION
OF SCIENTIFIC PAPERS**

**NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY
and
KAMYANETS-PODILSKY NATIONAL
IVAN OHYENKO UNIVERSITY**

**ACTUAL QUESTIONS OF THE
CORRECTIONAL EDUCATION**
(pedagogical sciences)

**Volume 6
Issue 2**

Editor-in-charge

Science editor

Computer-aided makeup

V.M. Synyov

O.V. Havrylov

V.S. Romanyshyn

Articles are given in the original language

Printed in author's redaction of the authors' makeup pages

Editorial staff does not always share opinions of the articles' authors

Full responsibility for the choice, accuracy of the given evidences, quotes, economic-statistics data, specific names and other information rests with the authors of the published articles.

Passed for printing 11.12.2015 p. Format 8 60x84/16
Offset paper. Typeface Times New Roman. Offset printing
Con. pr. side 19,2. Acc. edit. side 20,8 Circulation 300. Ord. 300

Finalized for publication and printed
in the publishing house PE "Medobory"

32343, Khmelnytsky region, Kamyanets-Podilsky district,
v. Dovzhok, Radyanska street, 6a. Tel./fax: (03849) 2-20-79

Certificate of the member of publishing trade DK №3025 of the 09.11.2007.

Наукове видання

**ЗБІРНИК
НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМ. М.П. ДРАГОМАНОВА**

та

**КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

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

**Випуск 6
Том 2**

**Головний редактор
Науковий редактор
Комп'ютерна верстка**

**В.М. Синьов
О.В. Гаврилов
В.С. Романишин**

Матеріали подані мовою оригіналу
Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 11.12.2015 р. Формат 8 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум. друк. арк. 19,2. Обл. вид. арк. 20,8 Тираж 300. Зам. 300

Підготовлено до друку та надруковано
у видавництві ПП «Медобори»
32343, Хмельницька обл., Кам'янець-Подільський р-н,
с. Довжок, пров. Радянський, 6а. Тел./факс: (03849) 2-20-79
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №3025 від 09.11.2007 р.